



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**RESIGNIFICACIÓN DEL CUERPO Y EL TERRITORIO, A PARTIR DE LOS
PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA CLASE DE LENGUA
CASTELLANA**

**MANUELA ANDREA LARGO GÓMEZ
MARÍA ESTEFANÍA CORREA AGUDELO
PAOLA ANDREA CARO VARELAS**

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

**LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA
CASTELLANA**

MEDELLÍN

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

2

Facultad de Educación

**RESIGNIFICACIÓN DEL CUERPO Y EL TERRITORIO, A PARTIR DE LOS
PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA, GENERADOS EN LA CLASE DE
LENGUA CASTELLANA**

**MANUELA ANDREA LARGO GÓMEZ
MARÍA ESTEFANÍA CORREA AGUDELO
PAOLA ANDREA CARO VARELAS**

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

Asesor: Manuel José Restrepo Triana

Mg. En Educación

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA
CASTELLANA**

MEDELLÍN

2018



Dedicatoria

*A la constante y maravillosa posibilidad de enseñar, aprender
y descubrir así mágicos universos.*

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia por convertirse en una bella realidad que supera lo que anheladamente se soñó, asombroso para el enriquecimiento académico, cultural y humano.

A la Facultad de Educación, por la maravillosa labor de sembrar el conocimiento en sus estudiantes para después ver florecer a grandes maestros.

Un agradecimiento profundo lleno de amor y de admiración a Manuel José Restrepo Triana, por ser el maestro que todos merecemos, uno lleno de vocación, de sueños y conocimiento.

A nuestras familias por ser un constante apoyo en este camino y ser la fortaleza y la voz esperanzadora en los momentos difíciles.

A nuestros estudiantes del grado noveno, a nuestra maestra cooperadora Claudia Lucía Mejía y a la Institución Educativa Pbro. Antonio José Bernal Londoño por permitirnos vivir una práctica pedagógica enriquecedora e inolvidable.

Y a todos aquellos maestros, estudiantes y compañeros que nos han hecho mejores seres en el mundo.

1 8 0 3

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 7 |
| Abstract | 8 |
| Introducción | 9 |
| Capítulo 1: Generalidades del proyecto | 11 |
| 1.1 Delimitación del problema de investigación..... | 11 |
| 1.2 Objetivos | 14 |
| 1.2.1 Objetivo general..... | 14 |
| 1.2.2 Objetivos específicos | 14 |
| 1.3 Antecedentes | 15 |
| Capítulo 2: Horizonte teórico y conceptual | 21 |
| 2.1 Lectura y escritura..... | 21 |
| 2.2 Cuerpo..... | 23 |
| 2.3 Territorio | 26 |
| Capítulo 3: Metodología | 30 |
| 3.1 Ruta metodológica | 30 |
| 3.2 Contexto y sujetos de la investigación..... | 31 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos..... | 32 |
| 3.3.1 La observación participante | 33 |
| 3.3.2 Revisión documental..... | 35 |
| 3.3.3 La entrevista..... | 38 |
| Capítulo 4: Análisis y resultados. El cumplimiento de los objetivos | 41 |
| 4.1. Una mirada sobre la piel y los caminos: descubriendo nuevas significaciones del cuerpo y el territorio | 43 |
| 4.1.1 Lectura y escritura..... | 43 |
| 4.1.2 Cuerpo..... | 57 |
| 4.1.3 Territorio | 68 |
| Capítulo 5: Conclusiones y consideraciones finales..... | 84 |
| Referencias bibliográficas..... | 89 |
| Anexos | 94 |
| Anexo A: Instrumento de Observación..... | 94 |



Facultad de Educación

| | |
|---|----|
| Anexo B: Instrumento de Revisión Documental | 95 |
| Anexo C: Instrumento Entrevista..... | 97 |
| Anexo D: Acta de consentimiento informado | 98 |
| Anexo E: Cronograma de actividades..... | 99 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Fotografía 1- Actividad: Caligrama corporal - Escrito autobiográfico. | 48 |
| Figura 2. Fotografía 2 - Actividad: Caligrama corporal - Escrito autobiográfico. | 48 |
| Figura 3. Fotografía 3 - Actividad: Carrusel literario - El cuerpo y sus manifestaciones. | 59 |
| Figura 4. Fotografía 4. Actividad: Caligrama corporal - Escrito autobiográfico..... | 61 |
| Figura 5. Fotografía 5. Actividad: Escritura creativa – Cuerpo poético | 68 |
| Figura 6. Fotografía 6. Actividad: Caligrama corporal - Escrito autobiográfico..... | 68 |
| Figura 7. Fotografía 7. Actividad: Redes sociales virtuales - Lectura crítica..... | 76 |
| Figura 8. Fotografía 8. Actividad: Escritura creativa - Cartelera | 76 |

Resumen

Esta investigación indaga sobre la resignificación del cuerpo y el territorio, a partir de los procesos de lectura y escritura, entendidos como prácticas socioculturales, que se dieron en la clase de Lengua Castellana en el grado 9° de la Institución Educativa Pbro. Antonio José Bernal Londoño de Medellín. La propuesta generó otras posibilidades de pensar el cuerpo y el territorio no solo desde sus condiciones físicas, sino también como construcciones sociales y culturales; como textos que se leen, se interpretan y a partir de los cuales se transmite diversidad de significados que expresan la manera en que cada uno percibe las distintas realidades.

Este proceso se orientó asumiendo el campo de acción didáctico en Lengua Castellana, como enfoque metodológico de investigación cualitativa, ya que permite contemplar la práctica del maestro como proceso investigativo que articula todo el escenario de configuración pedagógica, como posibilidad de reflexión epistemológica para producir conocimiento. Las técnicas que dieron pie al análisis de los significados que tienen los estudiantes acerca de la lectura y la escritura, el cuerpo y el territorio fueron: la observación participante, la revisión documental y la entrevista. Esta experiencia investigativa está unida a la experiencia de práctica profesional desarrollada en el establecimiento educativo durante el año 2017.

Palabras clave: Lectura y escritura, cuerpo y territorio, didáctica de la Lengua Castellana.



Abstract

This research work inquires into the resignification of the body and the territory based on the reading and writing process, known as sociocultural practices, which were developed in the Spanish language class from the ninth grade of the Institución Educativa Pbro Antonio José Bernal Londoño in Medellín city. The proposal created other possibilities to think the body and the territory not only in the physical conditions, but also as sociocultural constructs; as texts that are read are also interpreted, from which it is transmitted the diversity of meanings that express the way in which each one perceives the different realities. This process was oriented assuming the Spanish didactics field of action, as a qualitative research methodology approach since it allows contemplating the teacher practicum as a research process, which articulates the entire pedagogical configuration like a possibility of epistemological reflection to produce knowledge. The techniques that gave rise to the analysis of ideas that students have about reading and writing, the body and the territory were: practitioner observation, documentary review and the interview. This research experience is connected to the teaching practicum experience developed in the Educational Institution during 2017.

Key Words: Reading and writing, body and territory, Spanish didactics.



Introducción

La presente investigación titulada: Resignificación del cuerpo y el territorio, a partir de los procesos de lectura y escritura en la clase de Lengua Castellana, aborda la lectura y la escritura como prácticas vitales que desde una mirada sociocultural conversan con lo humano, con su ser social, y posibilitan que los estudiantes del grado noveno (9°) de la Institución Educativa Pbro. Antonio José Bernal Londoño, puedan concebir de muchas otras formas sus cuerpos y territorios.

Para evidenciar las transformaciones que se dieron en el aula de clase respecto a los conceptos de cuerpo y territorio, se plantearon dos objetivos específicos: el primero buscó reconocer los significados iniciales que tenían los estudiantes a partir de las producciones que se construyeron en la clase de Lengua Castellana, y el segundo centró su mirada en identificar aquellos procesos de pensamiento que emergen o se desarrollan cuando se asumen la lectura y la escritura desde lo social, y las eventuales transformaciones que surgen cuando se da lugar a la confrontación entre los saberes iniciales y los nuevos saberes.

En esta medida, se propusieron diversas actividades que pasaron desde la escritura de textos autobiográficos y caligramas corporales, hasta los procesos de observación de los contextos, y diálogos con personas de la familia y la comunidad. El propósito con estas actividades era generar un acercamiento desde una mirada crítica y reflexiva de las situaciones que se presentan en la cotidianidad y que conforman esas otras formas de significar el mundo, lo cual lleva a



Facultad de Educación

comprender las concepciones que se tienen del cuerpo y del territorio a partir de las relaciones familiares y sociales.

Con estas claridades iniciales, se presenta la sistematización de esta investigación atendiendo a la siguiente estructura: un primer capítulo que aborda el problema, el objetivo general, los objetivos específicos y la pregunta investigativa. Un segundo capítulo en el que se retoman investigaciones que se han hecho sobre el tema en cuestión y que le dan soporte y pertinencia al presente trabajo; además, se presentan los postulados teóricos y conceptuales que guían la investigación.

En el tercer capítulo, se plantea la ruta metodológica y las técnicas e instrumentos empleados para el análisis de los datos hallados. Por otra parte, el cuarto capítulo comprende el análisis y triangulación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos. Finalmente, se desarrolla un quinto capítulo que aborda las conclusiones, recomendaciones y los aportes que la apuesta investigativa hace a la comunidad académica, presentando un horizonte amplio de preguntas y tensiones para que futuros investigadores interesados en el tema, sigan construyendo caminos que posibiliten ampliar el panorama conceptual desde una mirada sensible que se materializa al pasar la experiencia por el cuerpo.



Capítulo 1: Generalidades del proyecto

1.1 Delimitación del problema de investigación

El desarrollo de las prácticas pedagógicas de las maestras en formación de la Universidad de Antioquia (UdeA) en el contexto de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, estuvo delimitado por una apuesta de trabajo desde la Pedagogía Orientada a Proyectos; propuesta didáctica que exigía un cambio en las formas de trabajo en el aula, en tanto que se orienta desde el desarrollo de proyectos investigativos por parte de los estudiantes, a partir de los cuales se formula una pregunta de investigación, se trazan unos objetivos, se desarrolla una profundización teórica y se da lugar a la experimentación social, entre otros.

Para el caso del grado noveno los temas centrales de investigación pactados entre los maestros base y los estudiantes, fueron el cuerpo y el territorio, tópicos a partir de los cuales se fueron desprendiendo nuevos intereses de investigación que llevaron a los estudiantes a esbozar las maneras en las que dichas temáticas se relacionaban con sus vidas.

Dentro de los diagnósticos realizados se encontró una limitación frente a la manera en que los estudiantes concebían el cuerpo y el territorio, la cual se encontraba en estrecha relación con el significado reducido que los mismos estudiantes tenían de las prácticas de lectura y escritura. Para estos, la lectura estaba condicionada a la mera decodificación de los textos escritos, y estaba supeditada a los diferentes tipos de lectura literal, inferencial y crítica, tipos de lectura que, en su mayoría, no eran diferenciables la una de la otra, pese a los grandes esfuerzos de los maestros por “reiterar una y otra vez su significado”.



Facultad de Educación

Estas aproximaciones diagnósticas, pusieron de manifiesto que las lecturas del cuerpo y el territorio habían sido poco, quizá nada, exploradas por los estudiantes, ya que se habían reducido sólo a lo literal: a lo que está presente físicamente, a lo tangible, quizás a las pocas lecturas que se hacen desde el diccionario o desde algún otro texto; pero no aquello intangible que le sucede al cuerpo, o a aquellas dinámicas que acontecen en un territorio que también son factibles de ser leídas.

En un comienzo, creímos poder encontrar unos cuerpos y unos territorios vistos desde una experiencia sensible, de relacionamiento, encuentro y vivencia, pero la realidad nos llevó a comprender que siguen siendo apreciados, como lo fue en nuestra educación básica, solo desde una mirada biológica y desde la idea de un espacio geográfico que es habitado, aspectos que nos impiden, les impiden a los jóvenes de hoy, comprender que el mundo que nos rodea y el cuerpo que habitamos puede ser leído y resignificado desde nuestras propias vivencias.

Por otro lado, se evidenció que las prácticas de escritura en el escenario escolar son entendidas no como proceso, sino como ejercicio final al que se debe responder para dar cuenta de algo. En muchos de los ejercicios, los estudiantes evidenciaron un afán desmedido por la forma y no por el contenido, sus relatos llevaron a descubrir que estas prácticas habían sido asumidas como ejercicios de transcripción textual en los cuales prima el plano de la ortografía y la caligrafía, dejando de lado la escritura como proceso espontáneo y natural que da cuenta de las apropiaciones culturales y simbólicas de la realidad. Fue preocupante, encontrar grupos de jóvenes de 14 y 15 años de edad en los que primó la reproducción de ideas sin sentido, tras nueve o más años de escolaridad, estudiantes “copistas” que no traspasan los significados que la escuela ha



Facultad de Educación

impuesto, pues al no establecer diálogos con la actualidad, con su mundo cercano, con sus propias vivencias, se amparan en la repetición de las ideas de otros.

Todo lo anterior, podría entenderse como un reto enorme que debe abordar la escuela colombiana. Pareciera ser que hasta ahora nos hemos encargado de enseñar a leer y a escribir únicamente en los primeros grados de la básica primaria, en donde prima la decodificación y se da lugar a la literalidad, desconociendo que debe hacerse un proceso de enseñanza de lectura y escritura en todos los grados y desde todas las áreas del saber, ya que enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura solo en grados iniciales de escolarización es dar por sentado que todos los significantes y las formas de ver la realidad no cambian, que son prácticas estáticas que se alejan de las circunstancias históricas de los sujetos.

Así las cosas, este espacio dio pie para que el equipo de maestras practicantes se detuviera a pensar en qué otras formas de lectura deberían conocer los estudiantes y cómo ayudarlos para abordar el desarrollo de sus temas de investigación, y ampliar el panorama de una concepción de cuerpo y de territorio tan limitada. Es así, que la apuesta investigativa asumió el reto de pensar y reflexionar el cuerpo y el territorio desde una mirada crítica, desde la mirada que tienen los estudiantes de sí mismos, de los demás y de aquello que los rodea. Unas de las alternativas contempladas fue asumir la concepción de lectura y escritura como prácticas sociales y culturales, que permiten que el ser humano se reconozca como sujeto activo en un contexto social, con posibilidades para pensar, interactuar y comprender las realidades que habita.

En concordancia con lo anterior, se planteó la pregunta: ¿De qué manera la clase de Lengua Castellana aporta desde sus prácticas de lectura y escritura, a la resignificación del cuerpo y el



territorio de los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño?

1. 2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Comprender de qué manera la clase de Lengua Castellana, desde sus prácticas de lectura y escritura, aporta a la resignificación del cuerpo y el territorio de los estudiantes del grado 9° de la I.E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño.

1.2.2 Objetivos específicos

- Reconocer los significados de cuerpo y territorio que tienen los estudiantes de grado 9° a partir de las producciones que se construyen en la clase de Lengua Castellana.
- Identificar cuáles procesos de pensamiento emergen en la clase de Lengua Castellana, cuando se asumen la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales que se orientan hacia la comprensión y resignificación del cuerpo y del territorio.



1.3 Antecedentes

Para comprender la manera en que los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en la clase de Lengua Castellana aportan a la resignificación del cuerpo y el territorio de los estudiantes, se hace necesario volcar la mirada sobre los autores que se han preocupado por los procesos de lectura y escritura como prácticas socioculturales, es decir, como procesos vitales que están en función de lo humano y posibilitan el encuentro entre el ser y el saber; prácticas que se asumen desde y con el cuerpo, ya que es a través del mismo que el sujeto construye y le otorga significado a su realidad por medio de la experiencia.

El primer punto de vista que quisiéramos destacar proviene de la tesis de grado “El cuerpo en el aula”, de Christine Kachadourian y Beatriz Lisoni (2007), ya que en esta las autoras toman como punto de partida el aula de clase y las relaciones que en ella emergen y que dan cuenta de las concepciones que maestros y estudiantes tienen del cuerpo. La investigación parte de la premisa: “el cuerpo es considerado de forma muy parcial debido a la supremacía que tiene la mente y la razón en nuestra cultura occidentalizada”. Este trabajo cobra importancia y aporta a nuestro trabajo de investigación, ya que las autoras, partiendo de la experiencia en las prácticas de aula proponen entender el cuerpo como unidad sensible, que piensa, razona, siente y se construye histórica y culturalmente. Así las cosas, las autoras visualizan el aula de clase como espacio donde el cuerpo o los cuerpos pueden cohabitar, sin miedo a ser extirpados o silenciados. En esta medida el cuerpo como constructo histórico cultural, tiende a configurarse, pues no es un cuerpo terminado o unívoco; es un cuerpo en construcción.



Facultad de Educación

Otro de los aportes que logran guiar nuestro trabajo, en torno a este tópico, es la investigación “El cuerpo como experiencia: Políticas de formación y mutación de lo sensible” (2007), en el que la autora Cynthia Farina, nos habla del rediseño actual del cuerpo que atraviesa algunas prácticas estéticas y discursivas que lo instalan como problema. La autora busca un enfoque que permita visibilizar la producción de subjetividad, en relación a la complejidad del cuerpo contemporáneo, y parte de tres críticos del arte: Catherine David, Paul Virilio y Jean Claire quienes le permiten guiar la investigación.

En este trabajo, emergen reflexiones sobre la producción del arte actual que permite indagar el sujeto y el cuerpo a través de los cambios en su experiencia estética y trata de poner en evidencia esta misma, del sujeto actual para destacar algunas transformaciones del sistema sensible y perceptivo que lo constituyen. Así, se aborda la cuestión de la mutación del cuerpo; donde permanece el problema de la inmanencia y de la distancia del cuerpo y de la percepción; el cuerpo emprende la mutación política y estética de sus propias formas y reflexiones como lo menciona la autora a lo largo del texto, partiendo de unas implicaciones en la política de las composiciones de lo contemporáneo, es decir, un cuerpo de territorialidades, donde no se deja moldear por un solo discurso y posee varios oficios, diversas formas de expresión.

Un referente más lo constituye la tesis de grado “La lectura y la escritura: Un encuentro con el otro y con mi identidad”, de Amalia Saldarriaga, Karol Medina y Marta Mejía (2017), en la que se problematizan las formas en que las prácticas de lectura y escritura han sido asumidas en la escuela; estas se conciben como habilidades que se separan del sujeto y de sus circunstancias históricas y culturales para atender sólo a requerimientos académicos e institucionales. Además,



Facultad de Educación

ponen de manifiesto la dicotomía entre los procesos que se dan en la escuela y su correspondencia con las dinámicas sociales; ya que las prácticas de lectura y escritura al ser coartadas por las mismas dinámicas que desde el aula se proponen, imposibilitan que los sujetos reconozcan su ciudadanía y en esta medida afirmen o construyan su identidad.

En este sentido, las autoras proponen resignificar los procesos de lectura y escritura en la escuela al considerarlos como procesos válidos para conocer, nombrar y reconstruir experiencias por medio de la interacción con otros, es decir, como prácticas vivas y dinámicas en las cuales el lenguaje entendido como puerta de entrada a la vida social y al universo simbólico que lo constituye da sentido a las interacciones humanas. En consecuencia con lo anterior, la lectura y la escritura ofrecen nuevas formas de pensar – pensarse- y ser, además posibilitan transformar la relación con el lenguaje, ya que sin este no se podría pensar en la comunidad, en la historia, en la tradición y, en efecto, en la cultura.

Las experiencias registradas hasta ahora, nos llevan a pensar acerca de cómo al hablar de procesos de lectura y escritura, se debe hacer una mención importante frente a los procesos de escucha y oralidad, que se hacen familiares tanto para maestros como para estudiantes y padres de familia, y que trascienden esa visión académica respecto al lenguaje, a la comprensión y la comunicación cobrando vida más allá de la escuela, como acciones necesarias del ser social; sólo cuando se abre la posibilidad de nombrar, de relatar, de enunciar, de compartir experiencias, se permiten transformaciones cognitivas que implican encontrar relaciones, entretejer significados y permitir entre otras cosas, comprender y comunicar.



Facultad de Educación

Uno de los principales autores que nos permite ampliar un panorama frente al tema de los procesos de lectura y escritura es Mauricio Pérez Abril con su texto: “Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición para la política” (2004), a partir del cual se pueden establecer algunas tensiones que llevan a considerar la lectura y la escritura como condiciones necesarias para el funcionamiento de la vida democrática y el ejercicio de la ciudadanía.

Pérez expone que, la escuela es la que permite concebir la idea de leer y escribir como asuntos de alta prioridad, ciertamente relacionados con la posibilidad de pensar la democracia y la participación efectiva de los ciudadanos en ella, propiciando también una vinculación con el entorno social, político y cultural. Es por esto que, la concepción de lectura y escritura debe pensarse desde el contexto de las prácticas socioculturales, que consientan reflexionar sobre las condiciones pedagógicas y didácticas de la escuela, y en esa misma línea de apropiarse de otros modos de pensar, valorar y reflexionar sobre los contextos.

Por otro lado, para desplegar las relaciones entre el cuerpo y el territorio, y los modos de subjetivación con base en las relaciones sociales y territoriales, Emiliozzi (2013), en su artículo “*El territorio hecho cuerpo: del espacio material al espacio simbólico*”; retoma el concepto de geografía como principal término a desarrollar, el cual se ha ido transformado con el correr del tiempo, este es definido como una disciplina que parte de una mera descripción física de los espacios que responden a contextos sociales y políticos, sin embargo, la autora hace énfasis en la importancia de reconocer el significado más allá del espacio representado por la tierra, y alude a unas categorías que partirían del conocimiento fundamental geográfico, espacio y paisaje, a partir de las cuales se hace necesario precisar que el primer término incide en la sociedad en una



Facultad de Educación

determinada disposición espacial y el segundo cuenta como la materialización de un instante de la sociedad.

Según la autora, los lugares no están dados a priori, pues estos son construidos en el terreno de las luchas sociales donde ciertamente se le atribuyen un sentido, por esto, la geografía no se puede pensar por fuera del sentido de las leyes de la cultura y esta, no únicamente está ligada al análisis del lugar, sino a la historia de las relaciones, al espacio como una práctica que se sostiene y se construye por la cultura.

En consecuencia, se da paso al tema del territorio reconociendo que este se construye como representación de la acción de los sujetos sociales, donde el lenguaje es partícipe como discurso simbólico, es decir, mediado por una práctica comunicativa. El territorio se vincula con las relaciones de producción, como un espacio material, este ha sido pensado como producto de la economía, de lo político y de lo cultural; el territorio es un espacio atravesado por la ciencia y la técnica, determinando usos y combinaciones y se enmarca en una serie de prácticas históricas, sociales y, por ende, políticas que lo forman y lo transforman, Emiliozzi (2013).

Desde esta idea de trascendencia local, es posible comprender el territorio como construcción social e histórica, que se materializa en las actividades humanas más que en un espacio físico determinado, que se desplaza por fuera de los límites jurídicos, del espacio material, ya que, los sujetos van conformando sentidos y trazando las huellas del territorio con formas de vida, costumbres, lenguajes e historias.

Así las cosas, el territorio se basa en principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que se estructuran en el cuerpo concebido como efecto de la cultura en la que



Facultad de Educación

se encuentra inmerso y que es atravesado y constituido por el lenguaje, considerando que es en la palabra donde los seres humanos reconocen su subjetividad, nombran su cuerpo, organizan el espacio y le dan significado al lugar contribuyendo a la reproducción de un determinado orden social.

El territorio se hace cuerpo y se pone en práctica como estructura corporal que se vincula con las relaciones de poder y de saber, en este, el sujeto se encuentra enmarcado como actor principal, por esto, los sujetos ejercen poder y territorialidad a través de sus diferentes roles, producen transformaciones en el espacio que es habitado por ellos y que más allá de estar atravesado por una cultura y por un orden simbólico rompe los límites jurídicos establecidos y se hace cuerpo.

Todo este legado de antecedentes, fortalecen esta apuesta investigativa, porque permiten comprender la lectura y la escritura de los cuerpos y los territorios, como posibilitadoras de trascendencia social y humana. Las prácticas de lectura que forman el sentido del territorio, forman un sujeto con sentido de la existencia, las prácticas de escritura que incorporan la historia hacen del cuerpo una estructura que permite la construcción de la realidad, apropiándose de un territorio que conforma un universo simbólico en el interior del cual se teje una relación con el pasado y la cultura que, en esta medida, se sale de un espacio jurídico e implica una territorialidad, entendida como una construcción cultural que se apropia de la tierra, que permite simbolizarla e incorporarla hasta hacerla cuerpo, crear un vínculo con el ambiente en el que se vive y reconocernos como parte de ella, logrando así una identidad.



Capítulo 2: Horizonte teórico y conceptual

En aras de comprender cómo los procesos de lectura y escritura que tienen lugar y se potencializan en la clase de Lengua Castellana aportan a la resignificación de las concepciones de cuerpo y territorio de los estudiantes, es menester rescatar los diferentes postulados teóricos en cuanto a la lectura y escritura, al cuerpo y al territorio, que presentan diferentes autores, quienes han fortalecido y ampliado la manera en que entendemos estos procesos, no solo en el ámbito escolar, sino también desde el ámbito social y cultural.

2.1 Lectura y escritura

Hablar de lectura y escritura es hablar concretamente del vínculo esencial de toda construcción humana, en tanto que son prácticas que posibilitan no solo establecer comunicación con otros, sino apropiarnos de las experiencias y vivencias de los demás. Es por esto, que la lectura y la escritura deben concebirse como prácticas vivas que se dinamizan en su uso, prácticas cargadas de un pasado histórico, social y cultural que trascienden las funciones esenciales respecto al lenguaje, y se insertan en la cotidianidad como prácticas necesarias del ser social, que en términos de Pérez (2004), permiten encontrarnos en el terreno del Lenguaje, puesto que es allí donde reposa el vasto universo simbólico y los relatos que nos configuran y nos consolidan como sujetos cargados de tensiones e historias.



Facultad de Educación

Lengua, lectura y escritura son lugares donde ocurren los intercambios sociales, la construcción de lazos, la vida de las instituciones, el vínculo con los relatos fundamentales. La pertenencia a un grupo social, a una nación, es ante todo el ingreso a ese espacio común que es la lengua: esa es una primera patria. De este modo, resulta válido afirmar, que la participación en un grupo, en un clan, en una «polis», ocurre en gran parte en el terreno del lenguaje. (p.73)

En esta medida, nos alejamos de concebir los procesos de lectura y escritura como meros principios técnicos, es decir, leer y escribir para decodificar o descifrar, para evaluar o dar cuenta de una comprensión o apropiación conceptual, entre otras, ya que pensar la lectura y la escritura en estas vías es reproducir un escenario artificioso que se aleja de las prácticas de lectura y escritura que tienen presencia en el ámbito social, además al seguir este orden, se anula al estudiante y se le imposibilita para el acceso a la cultura.

Así las cosas, entendemos la lectura y la escritura como prácticas contextualizadas, prácticas que trascienden las fronteras de la escuela y están en función de lo humano, sus imaginarios, tensiones y formas de resignificar el mundo, a partir de las cuales el sujeto participa de manera activa y crítica de las dinámicas sociales de las cuales hace parte. Retomando a Lerner (2001), lo posible entonces, es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y organizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que

Facultad de Educación

es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. Respecto a estos planteamientos expresa Zavala (2009):

Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios. (p. 1)

Por esto es fundamental que la escuela converse con los contextos reales de los estudiantes y como dice Pérez (2004), contribuya a que el estudiante entre al universo de lo plural donde lector, texto y contexto establezcan relaciones de reciprocidad, las cuales le aportan al sujeto herramientas para entrar en la vida política y responder a las cambiantes dinámicas sociales. Hacer que los estudiantes se apropien y participen de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales es formarlos como ciudadanos, es democratizar el acceso al conocimiento, es otorgarles carta de entrada a lo plural.

2.2 Cuerpo

El cuerpo humano a través de la historia ha sido visto desde distintos ámbitos con múltiples miradas; desde lo antropológico, lo sociológico, lo psicológico, lo religioso, lo artístico, entre otros. Cada una de estas perspectivas implica una diversidad de conocimientos, pero también un



Facultad de Educación

sin número de lecturas frente a cada contexto y momento histórico en particular, en el cual el cuerpo no ha pasado de largo y se ha convertido en centro de discusión.

El cuerpo se ha visto enfrentado a señalamientos, castigos y sometimientos que están fuertemente ligados a las creencias e ideales de cada una de las sociedades a través de los tiempos. Muchas instituciones se han encargado de estudiar las prácticas de sumisión, en cuerpos como los de los soldados, por ejemplo, que han sido entrenados para cumplir con deberes que incluyen determinados movimientos; por eso cuando Foucault (1990) afirma que un soldado “se reconoce de lejos” (p. 124), lo que denota es la imagen de un cuerpo que se ha obligado a transformarse en un producto, en una máquina que cumple una necesidad específica; las posturas naturales desaparecen y los automatismos se hacen evidentes, naciendo así, un cuerpo dominado.

Al ser un objeto de poder, el cuerpo se vuelve dócil, queda bajo el sometimiento, es utilizado y transformado con un interés particular por parte de quien lo somete; dicho sometimiento puede ser más visible en ciertos casos, es decir, en aquellos en los que el sujeto puede tener conciencia o no de aquellos actos de alienación, donde el cuerpo se encuentra ceñido a unas relaciones de poder que lo condicionan y muchas veces lo obligan a adherirse a las distintas dinámicas sociales.

Esta imagen de lo que ocurre con el cuerpo en la institución militar, no dista mucho de lo que ocurre con éste en un contexto formativo como lo es la escuela; en ésta se encuentra una gran fragmentación entre el cuerpo y el conocimiento, en ella el cuerpo es olvidado y no tiene un lugar en el cual éste se ponga en debate con los saberes curriculares que se pregonan, como lo afirma Arboleda Gómez (1997), “El cuerpo aparece como un elemento aislado del proceso de



Facultad de Educación

conocimiento, que debe adiestrarse para la sumisión mediante la disciplina y la cultura y distanciar del vicio al formar cuerpos y voluntades dóciles”. (p. 84)

Los maestros se ven enfrentados diariamente a centenares de estudiantes que llegan al aula de clases, con unas posturas, gestos y movimientos únicos que comunican constantemente y permiten hacer lectura no solamente de la palabra hablada o escrita, sino también de aquellos gestos que denotan un estado de ánimo, un posicionamiento frente a la clase, frente a los maestros, y sus compañeros; sin embargo pareciera ser, que su misión es la de procurar porque exista una unicidad en todos estos procesos, generar una transformación de todo lo que han construido como sujetos antes de llegar a la escuela y crear una única conciencia frente a las experiencias vividas, darles una nueva perspectiva y sentido.

La realidad es que los estudiantes no llegan al aula de clase con las mismas miradas hacia el cuerpo, sino que sus miradas dependen de la historia de vida de cada uno, de las marcas que son visibles no solamente en la piel sino también en el espíritu; y es aquí donde existe una posibilidad enorme de formación, de crear conciencia, de abonar a la consolidación de un espíritu crítico. Como propone Le Bretón (2000), en relación con lo que la educación debe brindarles a los sujetos:

La educación tiene como fin proporcionarles las condiciones propicias para una interiorización de este orden simbólico que modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos, la expresión de sus sentimientos, sus percepciones sensoriales etc., en función de la cultura corporal de su grupo. (p. 37)



Facultad de Educación

Se hace fundamental entonces darle otro sentido al cuerpo en la escuela, más allá de lo material y visible, un sentido en el cual no sea categorizado por sus características, sino que se permita ser libre con él y a través de él. Por lo tanto, la mirada hacia el cuerpo no debe limitarse a su constitución biológica, sino trascender a las dimensiones ética, estética, social, espiritual y cultural del ser humano. Dentro de esta investigación se asumirá el cuerpo como una construcción inacabada del hombre, que se transforma constantemente de acuerdo a las dinámicas sociales y culturales de cada sociedad, en las que tienen injerencia las relaciones que tienen los sujetos con su propio cuerpo y el de los demás.

2.3 Territorio

El territorio como categoría presente en diversas propuestas investigativas, ha experimentado un proceso que pasa desde formulaciones y aproximaciones disciplinares a experiencias interdisciplinarias que han combinado geografía, historia, sociología, antropología, ciencias sociales y ciencia política, entre otras. Desde allí, empezamos a entender el concepto de territorio como un producto social, como una construcción humana que permite que lo territorial se convierta en un espacio vivido.

Para Montañez y Delgado (1998), “El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales” (p. 4); esto nos remite al hecho de que el territorio sea entendido históricamente como parte de una raíz geográfica que limita su significado a un espacio o una posesión de tierra viéndose reflejado como una ganancia o pérdida económica para individuos u organizaciones.



Facultad de Educación

Territorio, desde esta perspectiva, está ligado a la idea de poder público, estatal o privado, en el que se mueve un ideal de dominio o gestión dentro de un espacio determinado.

En concordancia con lo anterior, no hay sociedad que no cuente con un territorio, parte esencial de su patrimonio y reflejo de su evolución histórica, del que resulta inseparable; pero el territorio, más que una porción de tierra delimitada, debe concebirse como una construcción social en la que confluyen diversos hechos históricos, un lugar estructurado y organizado en su espacialidad por medio de relaciones entre seres humanos. Es precisamente esa estructuración y organización de la que depende la distribución espacial de las actividades humanas e inciden en la apropiación y transformación misma del espacio habitado.

De esta manera, se habla de territorio transformador que no se puede concebir sin los procesos que el ser humano realiza dentro de este, para establecerse, configurarse y darle orden a sus aspectos identitarios, desde el ejercicio de la pertenencia, jurisdicción o soberanía, ya que cada uno de los componentes del espacio proporciona sentido y significado a los hechos sociales. Asimismo, Sosa (2012) afirma que se debe abordar el territorio como:

La relación ser humano, naturaleza, espacio y tiempo, donde el primero ha encontrado permanentemente las condiciones y recursos para su existencia y reproducción social, como medios vitales, por medio del acceso, control y uso tanto de las realidades visibles como de las potencias invisibles que lo componen. (p. 14)



Facultad de Educación

Hablar de territorio entonces va más allá del espacio de pertenencia de soberanía estatal o de una demarcación política y administrativa al interior de la entidad política, trascendiendo así, el análisis sobre la expresión, distribución, localización y despliegue espacio-temporal de lo físico, biológico, ecológico, social y simbólico como particularidades que se encuentran inmersas o pertenecen a un contexto.

Desde Montañez y Delgado (1998), hay que dar un salto del territorio a las territorialidades: “La territorialidad se asocia con apropiación y esta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente”. Territorio y territorialidad se entrelazan para sustentarse a través de un proceso de identificación y de representación, bien sea colectivo o individual, que en cierta medida desconoce las fronteras políticas o administrativas históricas. Por tanto, el sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de la acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad.

Ahora bien, la escuela como institución socializadora se convierte en un territorio de construcción social, de identidad y reconocimiento del espacio. Ruiz (2006) expresa: “La territorialización que produce la escuela delimita fronteras. Su significado está definido por los usos y apropiaciones del espacio físico y por las representaciones que se elaboran con respecto a la utilidad de la escuela en la vida social” (p. 10).

En esta línea, la escuela esta llamada a permitir la reflexión y construcción de múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que serán portadoras de historias que puedan ser compartidas, al igual que una identidad colectiva, según las marcas instituidas y vividas por la



comunidad educativa, de tal forma que el territorio escolar convoque desde el respeto por la diversidad.

La escuela debe permitir leer las prácticas sociales e identificar y comprender los discursos que las atraviesan, dando relevancia al ámbito comunicativo que conduzca al diálogo entre el sujeto y su entorno, lo que lo rodea y los procesos culturales que emergen en sus relaciones. Ruiz (2006) señala: “Los territorios se configuran gracias a los contextos históricos y sociales que marcan y delimitan fronteras y establecen sentidos a los espacios, por ejemplo, a la ciudad, los barrios y las instituciones educativas”. (p. 18)

Así las cosas, en el contexto de esta investigación, el territorio será entendido como construcción social que permite ser leído en el cuerpo, en la escuela, en la casa, en la calle y en el barrio. Son justamente el cuerpo y sus marcas, las que posibilitan establecer relaciones interpersonales, de reconocimiento, de identidad, de pertenencia, de construcción y deconstrucción de la historia; y es la escuela como organización social la llamada a permitir que se dinamicen los distintos conceptos, normas, principios que lo determinan.



Capítulo 3: Metodología

3.1 Ruta metodológica

Esta investigación de corte social se inscribe en el paradigma cualitativo y aboga por un retorno al sujeto, es decir, sitúa al sujeto en el centro de la investigación y toma como punto de partida sus singularidades históricas y culturales, y todo aquello que lo ha llevado a configurar su subjetividad; sus vivencias personales, su relación con el otro, sus resistencias, sus memorias, su contexto particular y todas las prácticas que consolidan su ser humano.

Dentro de esta apuesta cualitativa, se ubica a la didáctica como escenario metodológico, a partir del cual es posible estudiar, analizar y comprender aquellas relaciones de saberes que se dan en el contexto escolar, desde las cuales se asume la formación del ser como vivencia activa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se toman en cuenta los procesos de construcción de sentido que los sujetos le otorgan a sus realidades, a los fenómenos sociales, y a la manera de actuar y pensar ante determinadas situaciones que afectan, cambian y complejizan su realidad.

Desde Camps (1993), se comprende que el conocimiento propio de la didáctica, en especial la didáctica de la lengua para nuestro caso, no tiene un fin simplemente especulativo, sino el de la mejora de la práctica, es decir que es un conocimiento praxeológico en el que, entre las teorías que se elaboran y las prácticas de enseñanza se establece un continuo ir y venir, en una relación dialéctica que las hace inseparables. (p. 24). El maestro como investigador confronta su práctica analizando, comprendiendo, corrigiendo y mejorando las experiencias pedagógicas y didácticas



Facultad de Educación

que le permiten un diálogo entre el ser y el hacer. En consecuencia, la teoría y la práctica constituyen una relación de reciprocidad que le permiten al maestro preguntarse por su quehacer y proponer una transformación a partir de la planificación, observación, sistematización y evaluación de su propia praxis.

Asumir el campo de la didáctica como enfoque metodológico le permitió al equipo investigador hacer un proceso cíclico de análisis, en el cual los actores involucrados en la investigación, aportaron sus saberes y contribuyeron a la configuración del otro como ser portador de subjetividades y sujeto que piensa la noción del cuerpo y del territorio que habita.

3.2 Contexto y sujetos de la investigación

El contexto de la investigación lo constituye el escenario de la I.E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, esta institución se encuentra ubicada en la zona noroccidental, entre los barrios Plaza Colón y Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín, más exactamente, contigua a la estación Acevedo del Metro. La ubicación y cercanía a la estación posibilita la unión entre el oriente y el occidente de la ciudad, lo cual hace que su estudiantado sea diverso en cuanto a los barrios de donde proceden.

El contexto geográfico en el que se ubica este establecimiento educativo, históricamente se ha visualizado como escenario de conflicto social, esto ha generado que todas las miradas de las organizaciones gubernamentales se centren en el rescate de la comunidad, de aquí que desde hace algunos años este sector se haya convertido en foco de progreso y desarrollo urbanístico, con



Facultad de Educación

obras como la biblioteca España, el Metrocable línea K y el nuevo colegio de calidad Pbro. Antonio José Bernal Londoño, obras que han ayudado a disipar el estigma de violencia que ha vivido el sector.

La población que se tomó en cuenta para la presente investigación corresponde a tres de los cinco grupos del grado noveno (9°) que hay en la Institución, los grupos 9°B, 9°C y 9°E, en los que se realizó el despliegue de la práctica pedagógica profesional, propia de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana. La población total fue de 132 estudiantes que cuentan con un rango de edad entre los 14 y los 18 años.

De esta totalidad, se tomó una muestra conformada por 24 estudiantes, ocho por cada uno de los grupos, los cuales respondieron a los diferentes procesos formativos de lectura y escritura intencionados desde la clase de lengua castellana. Los estudiantes seleccionados se tomaron a partir del listado general de estudiantes que permitieron evidenciar un desarrollo completo de las diferentes temáticas que fueron abordadas en clase, esto como requisito fundamental para poder verificar el impacto de los aprendizajes consolidados como base de la investigación.

3.3 Técnicas e instrumentos

Las técnicas de investigación seleccionadas para el presente proyecto, obedecen a las posibilidades que ofrece la didáctica como campo de investigación dentro del aula y a la experiencia de la práctica pedagógica en el contexto escolar. En este orden de ideas, la observación participante, la revisión documental y la entrevista permitieron comprender las formas en las que



el cuerpo y el territorio se resignificaron en los procesos de lectura y escritura entendidos como prácticas socioculturales. Veamos cómo fue comprendida cada una de estas técnicas:

3.3.1 La observación participante

Según Galeano (2015), la observación participante como técnica de investigación posibilita llegar a profundidad a la comprensión y explicación de la realidad en la que se está inmerso, es decir, centrar la mirada en contextos y situaciones reales donde se combinan experiencias que dan cuenta de un proceso investigativo claro y focalizado. Por lo tanto, la observación participante es una de las técnicas más apropiadas en la investigación en didáctica, ya que posibilita un registro detallado de todos los elementos sociales, culturales y pedagógicos que van surgiendo en el proceso investigativo, los cuales, en muchas ocasiones se pasan por alto.

En consecuencia con lo anterior, en el contexto de esta investigación la observación participante fue entendida como un proceso minucioso e intencionado, donde las interacciones maestro-estudiantes dentro y fuera del aula permitieron identificar las concepciones que los estudiantes fueron construyendo sobre las categorías cuerpo y territorio a la luz de procesos de lectura y escritura intencionados, en esta medida, la observación partió desde y con el cuerpo, entendido este como escenario digno de ser leído, interpretado, analizado y, por ende, observado.

Para dar lugar a la sistematización de los datos obtenidos en la observación participante, se diseñó un formato de análisis que sirvió además como diario pedagógico para registrar las experiencias de clases vividas por las maestras investigadoras (Ver anexo A). De esta manera, el



Facultad de Educación

diario pedagógico de las maestras se asumió como recurso de investigación inherente al proceso de la observación, ya que por medio de las reflexiones que surgieron de este, las maestras describieron, analizaron y valoraron las relaciones, vivencias y comportamientos que tuvieron lugar en el aula, atendiendo las categorías de investigación: lectura y escritura, cuerpo y territorio.

En su diseño, el formato sugerido cuenta con un espacio para el encabezado en el cual se visualizan los datos básicos de la clase, tema, hora y fecha de observación, además, el nombre de la maestra investigadora. Seguido de estos datos básicos de identificación, se abrió un espacio para la lectura y descripción de cada una de las categorías de análisis.

Para la organización y análisis de la información se procedió de la siguiente manera:

1. El equipo investigador, llevó a cabo doce observaciones de clase, cuatro (4) por cada maestra investigadora.
2. Cada maestra hizo lectura de las situaciones que surgieron en el contexto del aula, las cuales fueron consignadas en el formato de diario pedagógico atendiendo a las directrices de las categorías de investigación: lectura y escritura, cuerpo y territorio.
3. Los datos obtenidos en el procedimiento anterior se llevaron a una matriz de análisis, la cual permitió evaluar los resultados mediante contrastes, es decir, a la luz de las diferentes lecturas y versiones obtenidas por las otras técnicas e instrumentos de investigación, esto garantizó la triangulación de la información y por ende su confiabilidad y validez.

Facultad de Educación

4. Para facilitar la comprensión y análisis de la información llevada a la matriz, y salvaguardar la identidad de los informantes se hizo necesario crear convenciones que posibilitaran identificar tendencias y datos en común, de la siguiente manera: En primera instancia, las iniciales de la maestra investigadora (MECA, MALG, PACV) seguido por la Letra O (Observación de clase) y el número de la clase registrada (1, 2, 3) y finalmente la secuencia de los hallazgos por cada uno de las tres categorías, ejemplo: MECAO1-2.

3.3.2 Revisión documental

Otra de las técnicas utilizadas en esta investigación partió de la revisión documental que como lo expresa Galeano (2015) “es una privilegiada técnica para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar los documentos que se van a utilizar como materia prima en la investigación” (p. 120). En consecuencia con lo anterior, la autora habla de un análisis de contenido que le permite a la revisión documental ampliar el panorama de la investigación puesto que, “permite descubrir la estructura interna de la comunicación (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información” (p. 123).

En el contexto de esta investigación, la revisión documental permitió identificar en los escritos elaborados por los estudiantes, elementos relacionados con las categorías de análisis, a partir de los cuales dieron cuenta de sus pensamientos, ideas, críticas, historias personales que entraban en relación directa con el cuerpo y el territorio que habitan. Si bien, todos estos escritos,



Facultad de Educación

partieron de una selección de imágenes, cortometrajes, lecturas y preguntas orientadoras que intencionaron los procesos de lectura y escritura desde la clase de lengua castellana, están cargados de todas las experiencias y sensaciones de vida propias de los estudiantes. En este sentido, la revisión documental permitió realizar diferentes lecturas sobre las creaciones escritas y visibilizar aquellas concepciones alcanzadas en torno al tema del cuerpo y el territorio, y de aquello que los hace ser únicos, haciendo énfasis no solo desde lo consignado en el papel, sino desde aquellas marcas o ausencias propias de los adolescentes, que emergen de sus vivencias cotidianas.

El instrumento diseñado para la revisión documental (Anexo B), consta de un encabezado con el respectivo nombre de la técnica a la cual pertenece, seguido del objetivo, el nombre de la maestra investigadora y el nombre del estudiante a quien corresponden los escritos analizados, y finalmente, seis (6) preguntas orientadoras que responden a las categorías de lectura y escritura, el cuerpo y el territorio sobre las cuáles las maestras investigadoras centrarían su atención:

1. ¿Qué significados sobre el cuerpo se reconocen en los escritos de los estudiantes?
2. ¿Qué argumentos evidencian una lectura analítica del tema expuesto?
3. ¿Qué concepciones de territorio se aprecia en los textos de los estudiantes?
4. ¿Cómo las producciones de los estudiantes evidencian una reflexión sobre sus propias historias de vida, sobre los valores sociales de cada contexto y sobre la mirada hacia el propio cuerpo y el de los demás?
5. ¿Qué concepciones tienen los estudiantes acerca de la lectura y la escritura?
6. ¿Qué evidencias de una postura crítica subyace en los textos escritos presentados por los estudiantes?



Facultad de Educación

Para la aplicación y sistematización de la información recolectada con esta técnica se procedió de la siguiente manera:

1. Para facilitar el análisis documental, se eligieron cuatro (4) estudiantes por cada uno de los grupos 9°B, 9°C y 9°E, es decir, doce (12) estudiantes en total y de cada uno de ellos se seleccionaron dos (2) producciones dando como resultado 24 textos, los cuales permitieron el análisis del respectivo instrumento de investigación.
2. En cada uno de los trabajos seleccionados se realizó un rastreo de las posibles transformaciones que han surgido a partir de las concepciones de cuerpo y territorio, atendiendo al diligenciamiento del instrumento con cada una de las producciones escritas de los estudiantes.
3. Los datos recolectados fueron vaciados a una matriz de análisis, en la cual se pudo realizar una lectura minuciosa de las categorías, dando cuenta de las transformaciones en torno a la concepción de la lectura y la escritura, el cuerpo y el territorio.
4. Para la organización de la información contenida en la matriz se creó una codificación, creada por cuatro datos, a partir de la cual se logró identificar el texto seleccionado y la pertenencia a determinado estudiante: la letra R mayúscula que significa Revisión, seguida de un número que indica el número del texto seleccionado para la revisión, unida a la letra E de Estudiante y un número que representa al estudiante seleccionado. Ejemplo: R1E1 (Revisión del texto uno, del Estudiante uno.). R2E6 (Revisión del texto dos, del Estudiante



seis). Dicha codificación, permitió además salvaguardar la identidad de los estudiantes tal y como se exige desde el código de ética de la investigación social.

3.3.3 La entrevista

La entrevista, caracterizada por su especial correspondencia dentro de la investigación social, se entiende, en palabras de Rodrigo Mendizábal (1996); como una técnica personal donde el informante de manera espontánea expresa y comparte oralmente, por medio de una relación interpersonal con el investigador, sus saberes, opiniones y puntos de vista respecto a un tema particular.

Dentro del marco de esta investigación, esta técnica tuvo un valor determinante puesto que permitió configurar un diálogo horizontal con los estudiantes y vislumbrar las experiencias, los sentires, las concepciones del cuerpo y del territorio, y las maneras en que los estudiantes perciben la realidad en la que se encuentran inmersos.

Para el desarrollo de la entrevista se diseñó el instrumento (Anexo C), el cual contiene una serie de preguntas que tuvieron como objetivo analizar las concepciones que tienen los estudiantes sobre las categorías de investigación: Lectura y escritura, cuerpo y territorio.

La entrevista estuvo integrada por el siguiente corpus de preguntas:

1. ¿Qué lecturas realizadas en la clase y qué ejercicios de escritura sugeridos han ayudado a acercarnos a lo que conocemos como territorio?



Facultad de Educación

2. ¿Qué lecturas realizadas en la clase y qué ejercicios de escritura sugeridos han ayudado a acercarnos a lo que conocemos como cuerpo?
3. ¿De qué manera la clase de lengua castellana te ha permitido escribir libremente acerca de tus vivencias, tus experiencias, tu barrio?
4. ¿Empleas en la comunicación con los demás, palabras de doble sentido, vulgares, para nombrar y reconocer al otro? ¿Qué palabras? ¿Por qué?
5. ¿Cuál crees que es la parte más importante de tu cuerpo y por qué?
6. ¿Cuál es la parte que más te molesta de tu cuerpo?
7. ¿Qué crees que sentirías si perdieras una parte de tu cuerpo?
8. ¿Cuál es el lugar donde te sientes más seguro y por qué?
9. ¿Qué significa para ti o qué importancia tiene el barrio dónde vives?
10. ¿Cuáles son los lugares que consideras más importantes para ti? ¿Por qué?

Para llevar a cabo el registro y análisis de la entrevista, se procedió de la siguiente manera:

1. Se seleccionaron cuatro (4) estudiantes por grupo, para un total de doce (12) entrevistas, las cuales fueron registradas en el formato construido, a fin de rastrear el comportamiento de las categorías de investigación. El formato creado, constó de un encabezado donde se encuentra el nombre de la técnica a la cual pertenece, el nombre de la persona entrevistadora (maestra) y entrevistada (estudiante); la fecha, hora de



Facultad de Educación

- inicio y término de la entrevista, seguido de las preguntas orientadoras que guiaron el suministro de información que aportaron a la presente investigación.
2. Las respuestas a cada una de las preguntas, fueron llevadas a una matriz de análisis, a partir de la cual se permitió una lectura transversal, que conllevó al análisis estadístico por parte de las maestras investigadoras.
 3. Para diferenciar las respuestas dadas por los estudiantes, se acordó la siguiente convención: La letra E, de estudiante, seguida de un número que indica cuál estudiante fue entrevistado, la letra G de grupo y la letra A, B o C en mayúscula que indica el grupo base al que pertenece el informante. Ejemplo: E1GB, E6GC. Esta convención permitió la sistematización ordenada de los datos recogidos, además de salvaguardar la identidad de los informantes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Capítulo 4: Análisis y resultados. El cumplimiento de los objetivos

La apuesta por comprender de qué manera la clase de lengua castellana, desde sus prácticas de lectura y escritura, aportó a la resignificación del cuerpo y el territorio, les permitió a las maestras investigadoras direccionar diferentes actividades que posibilitaron enfocarse en la forma como estaban siendo comprendidas las categorías de investigación, cuáles eran las concepciones que se tenían inicialmente, y cómo por medio de la lectura y la escritura podrían resignificarse.

Emergieron así estrategias más dialogantes que derivaron en construcciones mucho más reflexivas: debates, historias, imágenes, canciones, cortometrajes, dinámicas sociales, organizadores gráficos y demás actividades que no sólo aportaron a la profundización en torno a los subtemas de investigación adoptados por los estudiantes tales como las tribus urbanas, el cuerpo y sus cicatrices, el árbol de los sueños, la historia de vida personal, el carrusel literario, entre otros, sino que además ayudaron a revisar los conceptos que en un comienzo se habían concebido.

Tanto la lectura como la escritura se fueron tornando más significativas para los estudiantes, ya que a través de ellas pudieron hablar con más facilidad de sus historias de vida personales y de historias cercanas a cada uno de ellos, observar con mayor detenimiento el medio que los rodeaba y hacer analogías con el contexto familiar y social, donde la lectura no estaba siendo supeditada únicamente a un texto escrito que sería evaluado al día siguiente sino que posibilitaría una “lectura del mundo”, como lo expresa Paulo Freire; donde el lenguaje y la realidad crean un vínculo esencial que permiten una mirada crítica entre el texto y el contexto. Asimismo,



Facultad de Educación

la escritura no solo se asumió como el ejercicio de plasmar en un papel, sino que empezó a pasar por el cuerpo de manera más consciente y juiciosa, para convertirse en un elemento fundamental de expresión, de socialización con los demás, de muestra de la realidad vivida y observada, por lo tanto, de análisis en la apuesta de una pedagogía orientada a proyectos.

Respecto al primer objetivo específico de la investigación “reconocer los significados de cuerpo y territorio que tienen los estudiantes de grado 9° a partir de las producciones que fueron construidas en la clase de Lengua Castellana”, se hace oportuno resaltar la pertinencia de actividades como el caligrama corporal; donde los estudiantes realizaron escritos autobiográficos que les permitieron hablar de sus historias de vida, sus sueños, sus mejores momentos en la infancia y los lugares que de una manera u otra han dejado huellas en su vida. Asimismo, resaltar la participación de los estudiantes en el carrusel literario, en el que debían retomar las categorías de lectura y escritura, cuerpo y territorio, enfrentarse a ellas, conocer otras formas de nombrar la realidad, ser más críticos respecto a sus maneras de ver y vivir el mundo, dar otra mirada al cuerpo y al territorio al reflexionar y preguntarse por ellos.

El segundo objetivo específico, que centró su atención en “identificar cuáles procesos de pensamiento emergen en la clase de Lengua Castellana, cuando se asumen la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales que se orientan hacia la búsqueda de la construcción y resignificación del cuerpo y del territorio”, es preciso decir que la práctica pedagógica se convirtió en el lienzo que permitió trazar nuevas pinceladas de significado y reflexión en torno a los procesos de análisis social. Para ello se tuvieron en cuenta diversos procesos de pensamiento: identificación, clasificación, comparación, seriación, análisis y argumentación que se hicieron presentes en los



encuentros de clase, para dar lugar a espacios de socialización de ideas, de encuentro con la palabra, de valorar al otro y lo otro, adquirir otros conocimientos, propiciar la resolución de problemas, etc. estos encuentros permitieron redefinir los significados que habían sido construidos inicialmente.

Veamos más detenidamente, cómo se dieron las transformaciones de cada categoría en el escenario de la práctica pedagógica:

4.1. Una mirada sobre la piel y los caminos: descubriendo nuevas significaciones del cuerpo y el territorio

4.1.1 Lectura y escritura

“Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde vamos.

Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer.

Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial”

(Alberto Manguel)

Comencemos por decir, que pensar las prácticas de lectura y escritura en el marco de esta apuesta investigativa, posibilitó que se reconociera el contexto social como un escenario cargado de un sin número de signos y relatos que narran la cotidianidad y el trasegar de los estudiantes por diferentes ámbitos éticos, políticos y sociales que encierran y demarcan maneras de ser y hacer,



Facultad de Educación

por lo tanto, éste desde su sensibilidad interactúa con signos y configura relaciones que constituyen su singularidad histórica y cultural.

Es por medio de la experiencia sensorial que podemos entrar en contacto comunicativo con el otro, con lo otro, con diferentes situaciones, experiencias, objetos y contextos que posibilitan crear la historia de la humanidad y asumir el lenguaje como puente de interrelación, a través del cual es posible crear relaciones culturales que permiten leer y escribir la realidad que habitamos.

El ser humano, en tanto ser social, se enfrenta a diversos tipos de textos desde el momento mismo de nacer, por esto, es evidente que la lectura y la escritura son prácticas inherentes a la condición social, a la condición de humanos, ya que el contexto social y las relaciones que se dan en él ponen de manifiesto la necesidad de leer; en todo momento estamos en escenarios donde somos leídos y leemos a los demás, por medio de un gesto, un movimiento o una palabra que cobra significado al crear vínculos con el otro.

En esta medida, la lectura y la escritura permiten entrar a participar en la vida social, puesto que la realidad se presenta como texto híbrido que se lee desde diferentes perspectivas y atiende a diferentes necesidades del sujeto, por lo tanto, en la cotidianidad la lectura y la escritura emergen de manera natural y tienen afinidad con los contextos culturales de las personas y sus necesidades comunicativas, es decir, los modos y formas de leer son muy variadas y atienden a situaciones cotidianas en las que se lee con finalidades específicas. 3

No en vano el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias hace un llamado por la formación de sujetos críticos, con capacidad para acceder y participar en el medio social y cultural por medio del lenguaje y las



Facultad de Educación

interacciones con el otro, es decir, un ser para la vida en común que se comunica desde todas las manifestaciones del lenguaje y participa de manera propositiva en la sociedad:

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje 2006.(p. 19)

Pese a este llamado que realiza el MEN, la realidad del contexto escolar evidencia cómo aún en la escuela, perviven prácticas desarticuladas que no entran en correspondencia con las necesidades sociales y culturales de los estudiantes, ya que existe un afán por reproducir modelos estáticos al rededor del acto de aprender a leer y a escribir dejando de lado la parte social del sujeto, lo que lo enfrasca en una realidad que se vive solo en el contexto escolar y que se aleja de sus sentires y vivencias reales.

Pareciera ser que la lectura y escritura en la escuela, solo se enfocaran desde el modelo de calidad educativa, a partir del cual se lee para comprender y responder pruebas estandarizadas y exámenes estructurados que reflejan el aprendizaje de contenidos masificados, pero poco se ha



Facultad de Educación

enfocado en mirar la parte humana del sujeto y las maneras en las que la lectura y la escritura resignifican la relación con su cuerpo y con su entorno con miras a la construcción de su subjetividad.

Una de las salidas a esta situación, podría encontrarse en el campo del trabajo por proyectos, ya que estos posibilitan integrar, por medio del lenguaje, todas las áreas del saber en aras de un aprendizaje significativo contextualizado, en el cual los procesos de lectura y escritura se asumen como medios para construir sentidos y saberes al vincular la realidad psico-social y cultural de los estudiantes.

No obstante, desde la experiencia en la I.E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, se vivenció que las prácticas de lectura y escritura siguen estando relegadas a la clase y al maestro de lengua castellana o planes de lectura semanales como “Nos leemos”¹, es decir, la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela siguen estando fragmentadas, y dichas prácticas no tienen aún un papel fundamental dentro del trabajo por proyectos, puesto que se siguen asumiendo desde principios funcionales, como la entrega del informe final del proyecto y la evaluación de contenidos aprendidos.

Es así, que autores como Delia Lerner, Mauricio Pérez Abril, Emilia Ferreiro, entre otros, han visto la necesidad de asumir la lectura y la escritura en la escuela como prácticas socioculturales; las cuales proponen otras formas de asumir la realidad al recobrar lo humano y lo social, y que ponen de manifiesto la necesidad de leer y escribir desde contextos reales, desde la cotidianidad. Por lo tanto, este enfoque sociocultural, propone revolucionar las formas

¹Plan de lectura que se realiza una hora semanalmente en la I.E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño.



Facultad de Educación

tradicionales en las que se ha debatido la enseñanza de estos procesos en la escuela y, además, de un cambio en el rol del maestro, donde sea éste quien construya escenarios en los cuales se ingresa al universo de lo plural y de lo simbólico, por medio de todas las manifestaciones del lenguaje.

Por consiguiente, desde la clase de lengua castellana se dio lugar a diferentes lecturas que traspasaron los límites de la obligatoriedad y se ubicaron en el plano de la experiencia, al ser posibilitadoras de otras formas de leer y leerse en un territorio que se hace cuerpo cuando se resignifica. Para lograr que las prácticas de lectura y escritura en el espacio escolar fueran prácticas vitales y dinámicas, se realizaron tres planeaciones durante el año escolar, una por cada periodo académico, planeaciones que respondieron a un orden superior en cuanto al desarrollo temático, en estas se realizaron ejercicios en los que el cuerpo y la experiencia con el territorio se resignifican a través de procesos de lectura y escritura que evocan nuevas miradas sobre la concepción de sí, es decir, las lecturas realizadas se trasladaron al escenario real de los estudiantes, a sus barrios, sus casas, sus calles, sus intereses particulares, etc. y así mismo, las escrituras generadas respondieron a estas vivencias de lectura.

Uno de los mayores retos que tuvo la apuesta investigativa fue transformar la idea de la decodificación y codificación como fin único de los procesos de lectura y escritura, ya que al inicio de la práctica pedagógica un gran número de los estudiantes expresaba cosas como: “Lectura es tener la capacidad de ver y entender un texto, poder leer unas letras juntas que hacen palabras”, “la escritura es tener la capacidad de comunicarnos”. R12E12. “leer es ver y entender”, “escribir es saber mover la mano acorde con lo que se sabe”. R5E5.

Facultad de Educación

Así las cosas, estas concepciones de lectura y escritura ratifican el rol que ha tenido la escuela frente a estos procesos, al asumirlos desde meros principios funcionales logrando así, la reproducción de sujetos pasivos ante las problemáticas sociales.

Para seguir fundamentando la idea de que las prácticas de lectura y escritura trascienden las fronteras de la escuela y que son habilidades que se desarrollan desde lo social y no se agotan en un formato específico, ya que es factible leer situaciones, signos, imágenes, contextos e inclusive el cuerpo mismo, se propusieron actividades que abordaban el tema de la kinesis y la proxemia, estas posibilitaron pensar el cuerpo y el espacio habitado como textos abiertos que traen consigo implicaciones culturales, políticas y sociales que narran las historias de una comunidad.



Figura 1. Fotografía 1- Actividad: Caligrama corporal - Escrito autobiográfico.



Figura 2. Fotografía 2 - Actividad: Caligrama corporal - Escrito autobiográfico.



Facultad de Educación

Actividades como el caligrama corporal, suscitaron la reflexión sobre las maneras en las que el cuerpo al ser partícipe en todas las esferas de la vida, comunica algo que acontece, y esto es relevante máxime cuando se piensa desde la labor docente, en tanto que abre las puertas para interrogarnos sobre: ¿Cuál es el cuerpo o los cuerpos que habitan el aula de clase? ¿Cómo llegan estos cuerpos al espacio escolar? ¿Cuál es el estado final de los cuerpos tras once años de escolaridad? A medida que se desarrollaban las actividades, los estudiantes empezaron a reconocer el lenguaje no verbal como medio de comunicación válido para transmitir emociones y sensaciones, esto se evidencia en una de las observaciones de clase, en las que se lee:

Desde una lectura corporal los estudiantes empiezan a reconocer lo que significa la comunicación no verbal, se preguntan por las posturas que hacen sus compañeros, al igual que por los gestos y ademanes que el otro crea como reconocimiento de su cuerpo. (MECA O1-2)

El hecho de proponer la lectura por medio del cuerpo y sus signos, abrió las puertas para que los estudiantes pudiesen reconocer, quizá conocer por primera vez, a sus compañeros, mirarlos a la cara, sentirlos parte de ellos mismos, interactuar con ellos desde esos escenarios de aprendizaje intencionados, en los que distaba la tradicional petición de “estar sentados y en silencio”. Así quedó expresado en otro de los registros de observación:



Facultad de Educación

Los estudiantes dan ejemplos en clase acerca de las formas de expresión que implican un relacionamiento del cuerpo, como que: saludar con un abrazo es sinónimo de confianza pues no a todo mundo en la calle se le da la mano, o señalar con los labios algo es propio de una comunicación cercana en la que están implicadas personas que se encuentran cerca la una de la otra, lo mismo ocurre cuando saludamos al otro de mano, de abrazo, de beso, pues eso evidencia respeto, conocimiento, confianza por el otro. Todas estas apreciaciones comenzaron a emerger de sus vivencias en el aula, de la confianza generada, de la posibilidad de interacción con aquellos otros que son sus pares académicos. (MECA O3, O1-2)

Por otra parte, cuando a los estudiantes se les interrogó en la entrevista sobre: ¿Qué lecturas realizadas en la clase y qué ejercicios de escritura crees tú que han ayudado a acercarnos a lo que conocemos como cuerpo y territorio? Estos contestaron de forma variada citando diversas lecturas que los tocaron de manera directa, esto es comprensible, en tanto que la experiencia de cada uno con la lectura y la escritura es particular y atiende a factores diversos como los conocimientos previos y los gustos de cada uno. Aun así, llama la atención, que el 60% de los estudiantes entrevistados hablan del aporte, el impacto y la significación de prácticas de lectura y escritura que se desligan de la obligatoriedad de lecturas impuestas por el maestro y que tratan, como muchos de ellos lo nombran, “lectura de lo habitual” esto se observa cuando en la entrevista el informante E1GB dice:



Facultad de Educación

Creo que lo que nos ha ayudado a acercarnos al concepto de territorio son los ejercicios de lectura de lo que pasa habitualmente, de lo que vivimos en nuestras casas, en el barrio, en la calle que transitamos. Siento que leer en el periódico de la ciudad, o de la comuna, aquellas noticias de lo que pasa en nuestro mundo cercano es algo que nos ayuda a tener un criterio y a conocer nuestro territorio más a fondo. (...) y cuando escribimos nos empezamos a encontrar con nosotros mismos y con lo que nuestro cuerpo quiere expresar.

En concordancia con la idea anterior, otra estudiante específica en su concepto de lectura, la idea de leer como un hábito, lo “habitual”, que hace parte de nosotros y que nos permite nombrar realidades y reconocernos como pertenecientes a un mismo contexto, con unas particularidades que nos unen:

Una vez yo traje una canción que hablaba sobre las calles, sobre los niños que estaban en la calle, sobre las problemáticas que tenía un barrio y en sí la ciudad, (...) me parece que eso nos acerca mucho a nuestro territorio, a las personas que compartimos este mismo espacio y también podemos sacar de ahí soluciones o por lo menos hacer que los problemas que nos unen (...) no sean tan visibles, no se queden en la mera identificación y en la búsqueda de respuesta de manera aislada, o sea que se vayan solucionando poco a poco.

(E2GB)



Facultad de Educación

En esta medida, los estudiantes hacen alusión a las maneras en que la lectura y la escritura están presentes en todos los ámbitos de sus vidas, ya que éstas les posibilitan conocer y reconocer su entorno y las problemáticas que se viven en él. La mayoría de estudiantes que participaron en la entrevista, destacaron el valor y lo significativo que fue la actividad denominada “el recomendado literario”; propuesta que consistió en llevar a la clase cualquier tipo de texto que fuera del interés de los estudiantes para compartirlo con sus compañeros. La propuesta al principio no fue muy bien recibida, debido a que muchos de los estudiantes no sabían qué textos llevar, además, que sentían que, si los textos no eran reconocidos por todos, no eran válidos para llevar a la clase.

La mediación de las maestras fue fundamental para que los estudiantes se desprendieran de este tipo de ideas, ya que la propuesta abogaba por recoger y poner en diálogo todas esas lecturas que parten desde su sensibilidad y sus gustos, por lo tanto, cualquier forma de asumir la lectura era válida para intercambiar experiencias y saberes. Los chicos no sólo empezaron a llevar sus textos y leerlos, sino a hablar de ellos, de lo que los motivó a compartirlos con el grupo. De igual modo, desde la práctica pedagógica se le apostó a recuperar la oralidad dentro del espacio escolar, como medio para entrar a participar en prácticas de lectura y escritura que ponen de manifiesto la necesidad de verbalizar el pensamiento y construir conocimiento a partir del diálogo y la relación con el otro, tal como apunta Rodríguez (2010), al hablar del uso de la oralidad en el aula de clase:

Para comprender la naturaleza del discurso oral, partimos de considerarlo como una práctica social que implica formas de acción entre las personas y que se articula a partir del



Facultad de Educación

uso lingüístico contextualizado. En cuanto práctica social, el discurso se materializa en el uso de determinada lengua con fines específicos ligados a su contexto de realización (lingüístico, cognitivo, sociocultural), bien sea a través de la oralidad o de la escritura. (p. 56)

Así las cosas, desde la clase de lengua castellana se promovieron actividades como exposiciones, debates y conversatorios para incentivar la participación de los estudiantes y escuchar sus argumentos respecto a temas específicos o de su interés, sin embargo, en varias observaciones de clase se pudo constatar que los estudiantes, por razones diversas, seguían mostrando apatía frente a esta práctica dentro del aula de clase, esto quedó registrado en la observación de MALG O1-3:

Se observa que siempre son los mismos estudiantes los que contestan a las preguntas hechas por la maestra (...) Uno de los estudiantes tiene muy buenas ideas, pero al momento de verbalizarlas no se siente capaz, piensa que su idea no tendrá gran relevancia, que quizá pueda convertirse en objeto de burla por parte de sus compañeros (...) La maestra dice a sus estudiantes que no está mal equivocarse al momento de opinar frente a la clase, que sus ideas y puntos de vista son fundamentales para el desarrollo de la clase, pero este llamado parece no ser escuchado por ellos.



Facultad de Educación

Lo anterior, evidencia la ausencia de una tradición docente en la enseñanza progresiva y reflexiva de la oralidad en la escuela, debido a que el proceso solo se ha focalizado y desarrollado en los primeros años de la escolaridad, todo esto ha dado paso a lo que en las primeras observaciones de clase se evidenció; una “cultura del silencio” de estudiantes inseguros de sus argumentos y con temor a preguntar, resistentes a la participación a menos que fuesen obligados a través de una nota.

Por esta razón, dentro del proceso pedagógico llevado a cabo en el aula de clase, se optó por asumir la lectura en voz alta y la puesta en común de opiniones, por medio de la socialización y el debate, como actividades para promover otros modos de relacionarse con prácticas de lectura que condujeran a su vez a procesos de escritura más consientes, así se observa en: MECA O1-2, “Durante las clases se promovió la discusión en pequeños grupos, los estudiantes debían acudir a otros para que les compartiera alguna idea. (...) Aparecen reflexiones de lo leído o lo visto en clase, los estudiantes prestan mayor atención al desarrollo de estas y estos mismos terminan resolviendo dudas, solucionándolas con los demás o finalmente, preguntándolas a la maestra”.

Otra actividad que fue todo un acierto en el proceso de la práctica pedagógica y que direccionó la mirada sobre los significados que los estudiantes tenían del cuerpo y del territorio, fue la escritura de textos autobiográficos, en estos los estudiantes escribieron y re-crearon sus vidas, sus gustos y pasiones. Además, por medio de la escritura creativa que se tornó casi íntima, reconstruyeron su trasegar por diferentes territorios que guardan relación directa con las historias que reflejan sus cuerpos. Estos textos partieron de sus realidades y esto es de vital importancia, porque develaron formas de leerse y escribirse desde contextos específicos que hablan de prácticas



Facultad de Educación

de lectura y escritura propias, es decir reales. Al respecto Cajiao (2013) en ¿Qué significa leer y escribir?, expresa:

Quando se producen textos reales, es decir, objetos simbólicos que transmiten experiencias humanas. Se comprende mejor el significado de todos aquellos textos que circulan en la sociedad y que son susceptibles de ser leídos para enriquecer la propia vida. (p. 60)

En suma, este ejercicio autobiográfico fue muy significativo para los estudiantes, en tanto que permitió volver la mirada sobre su propia vida, pasando desde la niñez hasta la época de adolescencia actual, recordar espacios, personas, juguetes, situaciones que les ayudaron a sentirse vivos y pertenecientes a diversos territorios. Esto quedó evidenciado en varios de los textos de los estudiantes, que fueron analizados en la revisión documental:

El territorio y los diferentes espacios habitados aparecen como sustento de la realidad de la estudiante, pues cada uno de ellos tiene su singularidad y guardan algo de lo que ella es. En el texto se marcan dos contextos; el primero es Jamundí en Cali, lugar de origen de la estudiante el cual relaciona con la mayor tristeza de su vida, la pérdida de su padre; y el segundo lugar es Medellín, esta ciudad para la estudiante representa el renacer “cuando mi mamá quedó embarazada, mi padre la empezó a rechazar, embes de apoyarla, la dejó a su suerte(..) Después de eso mi mamá decidió irse a Medellín y empezar una vida nueva ahí,



Facultad de Educación

aquí es donde vivo actualmente y donde he vivido la gran parte de mi vida, donde me crié, aquí conocí a muchas personas. (R7E7)

Conforme a la idea de una lectura que pasara por la vida del estudiante, en uno de los registros de observación de clase PACV 04, O1-3 se lee en la voz de los estudiantes la experiencia con la escritura de textos autobiográficos: “escribir la historia de vida, pasando por el sentimiento propio, más allá de sentirnos obligados a escribir, debo decir que la actividad sirvió para recordar nuestra propia historia y reconocer que tenemos un pasado que nos afecta, pero que como seres inteligentes debemos seguir adelante”, “aprendimos cómo está constituido nuestro cuerpo, cuál es su historia y trayectoria en la vida” Es así, como el texto autobiográfico posibilitó recordar la propia historia y plasmar por medio de la escritura todo lo que le acontece al cuerpo en territorios que cobran significados que van más allá de lo tangible al retomar la experiencia sensible y simbólica.

En general todas las actividades que giraron en torno a la lectura y la escritura, fueron intencionadas y pensadas en vía de lo sociocultural; recuperando esas otras formas de leer y escribir que emergen desde la cotidianidad y la experiencia vital individual para luego dialogar con el contexto social. Por consiguiente, consideramos que la propuesta fue significativa en tanto que posibilitó que los estudiantes reconocieran el cuerpo y el territorio no solo desde condiciones físicas, sino también desde la carga simbólica y cultural que los atraviesan, como parte de una sociedad que está en constante cambio y que exige nuevas formas de leer, significar y por tanto nombrar.



4.1.2 Cuerpo

“El cuerpo es el lugar donde sucede la vida, él es el trashumante, el viajero, el que aún ataviado fluye. Por esta condición de trasmutación que se escapa de la razón y le abre fisuras a todo entendimiento comprensible, aprehensible en fórmulas es que es a la vez que cuerpo, la presentación de lo que acontece”.

(Bejarano, 2002)

Para la resignificación del cuerpo a partir de las prácticas de lectura y escritura en la clase de lengua castellana, fue importante señalar que los significados que construyen los sujetos de la realidad que les rodea y les acontece, están mediados por las distintas dinámicas sociales y culturales de sus contextos; es así, que los significados que el cuerpo adquiere son diversos, no tienen un significado unívoco y estático, ya que responden a construcciones sociales que se logran a partir de las experiencias que el sujeto tiene con los otros y con el mundo.

Más allá de lo biológico, el cuerpo se presenta como un escenario donde transitan las emociones y vivencias, donde los pensamientos y deseos llegan a ser parte de la corporeidad; aparecen los gestos, las posturas, los ademanes, configurando cada cuerpo, escribiendo una historia única en cada piel, demostrando que el cuerpo comunica, que podemos leerlo y escribirlo. No obstante, a lo largo de la historia el cuerpo ha estado sumido en circunstancias en donde ha sido violentado, castigado, olvidado, vigilado y asesinado; negándole así al sujeto la posibilidad de ser y estar a través de su corporeidad. En concordancia con lo anterior Foucault (1990) afirma:

El cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. (p. 26)



Facultad de Educación

De esta manera, la libertad de ser se desdibuja con prácticas de sumisión y alienación, que tienen como fin dominar, dejando oprimido el cuerpo y con él, las ideas del sujeto. Estas prácticas de vigilancia y dominación se encuentran implícitas en la cotidianidad, en el transcurrir del día a día y silenciosamente van configurando la subjetividad de los sujetos.

Uno de los espacios donde se ha dado lugar a estas prácticas es la escuela, de la que se esperaría estuviese colmada de posibilidades para la diversidad y la pluralidad, pero que paradójicamente está ceñida a una visión moldeadora, reduccionista del cuerpo, de un cuerpo que debe responder al orden, al silencio y a la norma, un cuerpo con miles de rostros, pero con el que se busca igualar los mismos movimientos y sentimientos, donde se niega un lugar a la individualidad, a la libertad de ser a través de él, de llevar a la exterioridad lo que yace en el interior; y lo más aberrante, donde no se ha permitido reflexionar respecto al propio cuerpo, pensarlo como una construcción subjetiva, cultural y política inherente a cada ser.

La preocupación por el cuerpo en la escuela, se ha limitado a inculcar la importancia de la higiene, la alimentación y la salud, los buenos modales como lo indica Pedraza (2010) “La escuela cumple funciones definitivas para establecer un vínculo específico entre cuerpo y conocimiento, mediante el aquietamiento y la sedentarización, la educación de la motricidad y la higiene de los sentidos” (p. 54). Aparece entonces, la educación física dentro del currículo como la asignatura que se encarga de estos aspectos, olvidándose por completo de la particularidad de cada uno de los cuerpos. No se puede negar la importancia de estos conocimientos, pero es una lectura minúscula de lo que el cuerpo manifiesta día a día en la cotidianidad.

Facultad de Educación

Para el abordaje de esta categoría en la presente investigación, desde el marco de la práctica pedagógica, fue fundamental la implementación de actividades que tenían como fin generar una movilización de los saberes alrededor del cuerpo. De esta manera, el reconocimiento de las características de las tribus urbanas, la pregunta por las cicatrices, la indagación sobre las historias de vida, fueron detonantes de diversas reflexiones a partir de las cuales se volcó la mirada sobre sus propios cuerpos, el de sus compañeros, el cuerpo de los maestros y el de las personas que los rodean.



Figura 3. Fotografía 3 - Actividad: Carrusel literario - El cuerpo y sus manifestaciones.

Desde el análisis realizado en la revisión documental se visualiza cómo el significado del cuerpo está adscrito principalmente a la identidad, a la constante unificación entre el cuerpo y las emociones, y como un medio para comunicar los sentires, así se lee en diversos textos de los estudiantes: “El cuerpo es único y expresamos por medio de él lo que más nos gusta porque



Facultad de Educación

comunicamos lo que queremos, por eso el cuerpo es lo que a mí me identifica” R3E3, “Para mí el cuerpo es un ser en el que habita alguien quien se va desarrollando no solo desde una presencia física sino también mental y espiritual” R12E12, “El cuerpo es nuestro aspecto físico (nosotros) pero también depende de lo emocional y de nuestros cambios y modificaciones” R7E7.

La concepción de cuerpo entonces no se queda en lo visible físicamente, como en un comienzo se leyó en las actividades diagnósticas, sino que trasciende esta significación al asociarlo con las emociones, las cuales se pueden manifestar a través del mismo, es decir, que en el cuerpo se hace visible lo intangible, se materializan en él las expresiones y las emociones del sujeto, se da lugar a la construcción de la identidad y se asume como representante de las subjetividades de cada individuo.

Por otro lado, aparecen apreciaciones que se contraponen un tanto a lo anterior, en la medida en que el cuerpo aparece como espacio que invisibiliza lo que el sujeto es en su interior, es decir, el sujeto es visto solamente desde su corporeidad ignorando todo lo que lo atraviesa y le acontece a este, lo que hay guardado en su interior. Esto se evidenció en R5E5:

El cuerpo es el espacio o el recipiente donde acontece la vida, el cuerpo es un estuche en el que se guarda un aliento de vida, sentimientos, pensamientos, que debemos cuidar, el cuerpo al ser un estuche puede ocultar la belleza verdadera de una persona, pues muchas personas sólo se fijan en lo superficial, sabiendo que mirando más a fondo pueden llegar a conocer en realidad que persona puede llegar a ser.

Facultad de Educación

Estas miradas sobre el cuerpo, presentadas al comienzo del año, se fueron ampliando al mostrar otras maneras en que éste se manifiesta y se transforma. El hecho de darse cuenta que todo lo que nos rodea puede ser leído, permitió que los estudiantes vislumbraran un panorama en el que reconocieron el cuerpo como un texto que no solamente está escrito con las características físicas que le componen, sino con las experiencias de vida de cada uno. En este sentido, Cuervo (2016), afirma:

Leer y escribir son experiencias corporales desde la concepción de un cuerpo con ideas, sentidos y emociones en relación con el otro. Estas experiencias de leer y escribir construyen sentidos corporales y emociones y viceversa: Sentidos corporales y emociones construyen nuestras formas de leer y escribir. Todo ello, genera el acercamiento o el distanciamiento con lo otro (cuerpo, lectura y escritura), o con los otros” (p.16).



Figura 4. Fotografía 4. Actividad: Caligrama corporal - Escrito autobiográfico.



Facultad de Educación

Por consiguiente, asumir la lectura y la escritura como prácticas socioculturales exige tener en cuenta los contextos de los estudiantes, porque al llevar al aula de clases propuestas que están permeadas por sus realidades sociales, estos pueden comprender que el conocimiento no está aislado de lo que ellos son y que a partir de estos ejercicios pueden identificarse y expresarse con libertad. Así, la transversalización del cuerpo en cada una de las propuestas de las maestras, permitió entablar una relación entre lo que acontece en la vida de los estudiantes y las dinámicas que mueven a la sociedad, evidenciando que la escuela no es un mundo alejado de la realidad, sino que se convierte en un medio para la comprensión de la misma, así se lee en el registro de uno de los estudiantes:

Somos personas que estamos marcadas por estereotipos culturales y por eso nos parecemos mucho, tendemos a ser clones manipulados por la sociedad, no somos dueños de nosotros mismos simplemente por el miedo a ser rechazados, pero es la verdad, el cuerpo “perfecto” no existe, el cuerpo perfecto es el que tenemos nosotros mismos, eso sí, dependiendo del punto de vista de cada uno de nosotros, nuestra autoestima y nuestro poder sobre nosotros mismos puede variar. (R7E7)

Es desde aquí, desde estas posibilidades, que la práctica pedagógica generó espacios de reflexión por parte de los estudiantes, donde a partir del diálogo y la argumentación, manifestaron un alejamiento de lo que imparten los estereotipos posicionando así el cuerpo como campo de resistencia, donde hay una negación a seguir unas características y un orden particular.



Facultad de Educación

De otro lado, el cuerpo aparece como territorio, a partir del cual se visualiza como un espacio sobre el cual se toman decisiones; la existencia de una soberanía, de elegir quién puede y quién no acceder a él, se establecen unos límites y reglas del sujeto consigo mismo y además se revela una postura crítica de respeto y reflexión frente al cuerpo, así se lee en R9E9: “El cuerpo es nuestro ser, como nos vemos, como nos sentimos, al igual que también puede ser territorio, solo yo tengo el poder de mandar sobre él y dar el permiso de que puedan acceder a él”.

A pesar de estas posibilidades de análisis, durante las observaciones, se encontró que en la escuela el lenguaje corporal no tiene la misma trascendencia que el lenguaje verbal, ya que el cuerpo aparece inscrito en un currículo oculto que busca alienarlo, ordenarlo e idealizarlo. Llegar al aula de clase representa la posibilidad de leer una infinidad de textos que se manifiestan en cada uno de los cuerpos, la lectura se hace minuciosamente, observando cada detalle, no dejando pasar de largo nada. Un saludo, un gesto, un movimiento, un silencio, una mirada, todo simboliza, aunque a veces el maestro en su afán de cumplir con el desarrollo de un objetivo, no se percata del llamado que cada cuerpo hace.

Esto se lee en varios de los registros de observación realizados: “Muchas de las estudiantes constantemente se muestran preocupadas por su aspecto físico, se arreglan, se peinan, se maquillan durante la clase” PACV 02 02-3, “Una de las estudiantes al entrar al salón de la clase le dice “holi” a su maestra, pero en ningún momento la mira a los ojos, ni siquiera cuando está en su pupitre, siempre la mirada es hacia abajo” MALG 03 02-1. El maestro no advierte la posibilidad de lectura que sus estudiantes develan en sus cuerpos, su práctica pedagógica le posibilitaría contemplarlos en cada uno de sus movimientos, gestos, posturas; las cuales reflejan cada uno de sus sentires, su



Facultad de Educación

disposición para aprender y para relacionarse con los otros, pero el maestro no es consciente de ello.

Además de descubrir un poco de sus estudiantes, el maestro tiene la oportunidad de verse así mismo a través de ellos, volviendo la mirada hacia el propio cuerpo y recorrer en él movimientos que silenciosamente lo habitan, que se hacen muchas veces conscientes cuando el otro lee su corporeidad y lo verbaliza. En uno de los registros de observación se puede evidenciar esto:

Una de las estudiantes llama a la maestra para hacerle un comentario, ella le pregunta por qué tiene en la mayoría del tiempo, su mano izquierda sobre su cintura. La maestra hace gestos de sorpresa, no tenía consciencia del movimiento que estaba realizando durante gran parte de la clase. (MALG 03 02-2)

Al hacer análisis de las entrevistas realizadas, se encontró que ante el control que ejerce la escuela sobre el cuerpo de los estudiantes, se escapa con gran poder la oralidad, la cual se presenta como una manera de nombrar y reconocer al otro. Al preguntarles sobre las maneras de nombrar a sus compañeros, un 25% de los estudiantes da cuenta del uso de algunos apodosos o palabras soeces, que no son asumidas como una agresión, sino que, dentro de sus relaciones personales los estudiantes dan nuevas significaciones a las palabras, en este caso, para expresar muestras de cariño a las personas más cercanas:



Facultad de Educación

Eh sí, en el salón yo tengo un amigo que es prácticamente de toda la vida al que le decimos Pitbull, eh sí, una raza de perro, porque la cara de él es muy gorda, entonces sí parece un Pitbull, entonces desde chiquito a él le dicen Pitbull, (...) no se le trata pues de vulgar ni nada, es la manera como lo tratamos y él no se ofende por ello. (E2GB)

Algunas de las que yo digo son: agüevado, estúpido, carechimba y malparido. Pues, no son palabras malas uno las dice a los amigos cercanos y ellos también me las dicen a mí, les digo; pajarito, gallinazo, aguacatero, parce, chucha y así. Pues son palabras de amistad y solo se utilizan en recocha. (E11GC)

Sí, uno puede emplear determinadas palabras con la persona que lo permita. Palabras como: Yisus, pitos, nona y otras, yo las utilizo más que todo por cariño o porque hay confianza. (E4GB)

La carga lingüística con la que se expresan los estudiantes, evidencia que el cuerpo está rodeado de palabras que emergen de la historia del sujeto, dando lugar a una escritura de la cual el otro puede convertirse en un gran lector si quiere, y develar un poco del universo que el otro habita. De esta manera, las formas en que los estudiantes ven a quienes les rodean se verbalizan, porque el cuerpo no solamente se observa, también se siente y se hace palabra.

A veces, se percibe una escuela que juega a una doble moral, y en su afán por preservar el buen uso de las palabras cultas, se priva de conocer las realidades sociales que habitan los estudiantes. De aquí que, en este ejercicio investigativo, se diera lugar a una escritura espontánea,



Facultad de Educación

que permitiera develar aquello que hay oculto en cada ser. Al preguntar sobre la libertad para escribir acerca de sus vivencias y experiencias con el cuerpo en la clase de lengua castellana, el 100% de los entrevistados respondieron de manera positiva a la posibilidad de narrarse de manera libre:

En los ejercicios de escritura creativa pude escribir libremente cosas que me afligen, que me ponen triste, momentos malucos de mi vida que nadie sabe, además en el ejercicio de “la historia de mi vida” escribí sobre los lugares que son importantes para mí y la importancia de mi familia, de las etapas de mi vida y mis pasiones. (E12GC)

La escritura creativa se convirtió en un elemento fuerte para volver al pasado, para repasar y plasmar en el papel experiencias emotivas que configuran todo lo que los estudiantes son. El escribir los hizo detenerse a pensar en sus vidas, en lo que en ellas acontece, aquello que los atraviesa y que de alguna u otra forma vive en su ser y su cuerpo; escribieron para sanar, recordar y encontrar en la escritura tal vez, la manera de escribirse y leerse a sí mismos y al mundo.

Pese a los esfuerzos realizados desde el área de lengua castellana, es importante cuestionar la mirada que sobre el cuerpo tiene la escuela. Si bien, los estudiantes del grado noveno (9°) tuvieron la oportunidad de trabajar el cuerpo como uno de sus temas centrales, gracias a la metodología orientada a proyectos que se implementó como prueba piloto, habría que mirar cuál fue el aporte de las diferentes áreas del saber para que los estudiantes profundizaran sobre el desarrollo de este tema, cuál es el aporte que sobre el mismo podría brindarse desde las matemáticas, la filosofía, las artes, las diferentes ciencias sociales y naturales.



Facultad de Educación

El panorama, apenas devela una mirada parcial sobre el mismo, sobre lo poco que los estudiantes pudieron indagar. Nace aquí la inquietud por cómo se construyen las concepciones día a día en las mayorías de aulas de clases cuando no se da un espacio para pensar el cuerpo. Como lo afirma Moreno Gómez (2009). “La educación, que aún es posible, debe plantearse una relación sensible, crítica y proactiva consigo, con el otro y la otra, con las cosas, como condición corporal de transformación social” (p.165).

En consecuencia, con la propuesta investigativa abordada, podría decirse que la lectura y la escritura asumidas como prácticas sociales y culturales, permitieron atravesar el cuerpo, en tanto que también éste, atravesó las prácticas de lectura y escritura, constituyéndose en sí mismo como texto que puede ser leído y sobre el que se escribe durante toda una vida. Sin lugar a dudas, los estudiantes no sólo resignificaron su mirada sobre el cuerpo y hasta trataron de generar nuevos conceptos sobre él, sino que ampliaron su percepción sobre las formas de leer. La transformación sobre las posibilidades de lectura y escritura, coincidió con la transformación sobre las distintas concepciones del cuerpo. Se leen no sólo los libros y se escribe no sólo por una tarea, también el cuerpo permite hacer trazos y generar lecturas que hagan más amable nuestro paso por la tierra:

En mi cuerpo están las huellas de mi pasado, él me ha ayudado a experimentar la vida y he conocido el mundo con sus cosas buenas y malas y esto me ha transformado a ser lo que soy hoy, me he transformado en algo que no siempre me gusta pero así me acepto y me quiero como soy” (R7E7).

Facultad de Educación



Figura 6. Fotografía 6. Actividad: Caligrama corporal - Escrito autobiográfico.

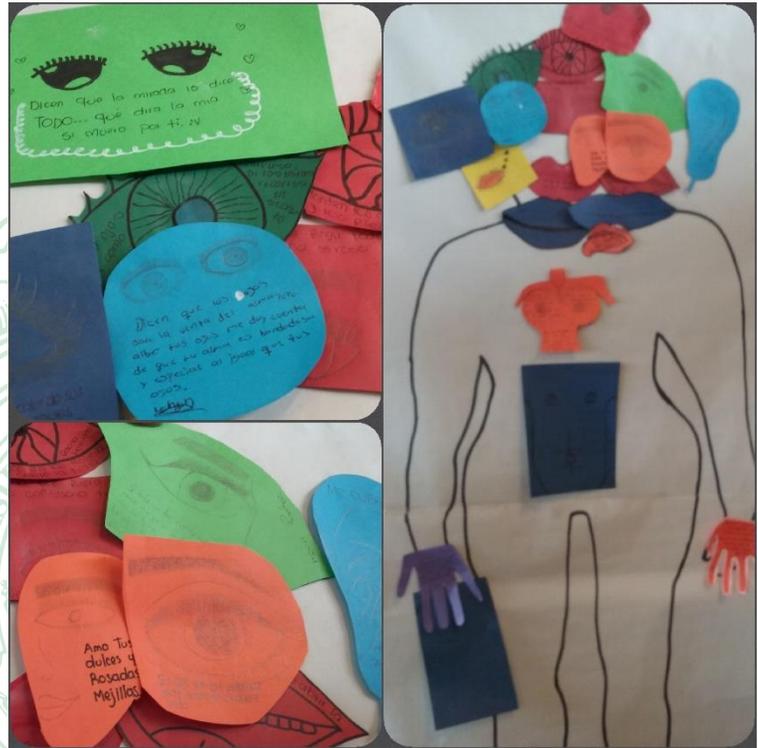


Figura 5. Fotografía 5. Actividad: Escritura creativa – Cuerpo poético.

4.1.3 Territorio

“El territorio no es solamente el espacio geográfico delimitado por convenio. Es algo que vive y permite la vida, en él se desenvuelve la memoria que nos cohesionamos como unidad de diferencias. Es el ámbito espacial de nuestras vidas y que debemos protegerlos del desequilibrio y de la pérdida paulatina de su capacidad productiva y de ofertar el ambiente sano, debido a la intervención y uso racional por la sociedad dominante”.

1 8 0 3

(PC SI III, 2009)

Esta tercera categoría, asumida desde la apuesta por la resignificación del territorio desde las clases de lengua castellana, parte de reconocer que somos sujetos hechos de historias, de



Facultad de Educación

aquellas que recorren nuestro cuerpo, que nos identifican, nos transforman y remueven nuestro mundo, vivimos en un momento donde la memoria tiene lugar esencial para recordarnos que el tiempo y el espacio toman significado con nuestra presencia; influyendo en nuestros modos de vida, maneras de pensar, y en la apropiación y el respeto por lo que llamamos y construimos como territorio.

En esta medida, se hizo necesario reconocer como maestras, la importancia de resignificación del territorio, permitir que fuera problematizado desde la ruta de investigación elegida por los estudiantes, no solo orientando este proceso desde el aula de clases, sino trascendiendo hacia reflexiones que partieran de las experiencias de vida, donde el territorio no fuera entendido como una simple porción de tierra, sino como una construcción social e histórica que se materializa en las actividades humanas, ya que los sujetos van conformando sentidos y trazando las huellas del territorio con formas de vida, costumbres, lenguajes e historias.

De acuerdo con esta idea, fue importante hacer eco, dentro de la práctica, de las palabras de Manzanal (2008) cuando expresa que un territorio se hace cuerpo, ya que este se pone en práctica como estructura corporal que se vincula con las relaciones de poder y de saber, donde es el sujeto el que se encuentra enmarcado como actor principal, por esto, los sujetos ejercen poder y territorialidad a través de sus diferentes roles, producen transformaciones en el espacio que es habitado por ellos y, más allá de estar atravesado por una cultura y por un orden simbólico rompe los límites jurídicos establecidos y se hace cuerpo.

Es por esto que desde que nacemos somos nombrados a partir de un tiempo y un espacio que nos sitúa en un momento y zona específica, contamos con una familia ancestral de la cual



Facultad de Educación

emanan nuestras raíces históricas, crecemos y nos vamos construyendo según nuestro entorno, aprovechando lo que este nos proporciona o dejando de lado lo que no crea relevancia o no nos ayuda en nuestro propio desarrollo humano.

En consecuencia, al ser sujetos de cambios y transformaciones, le damos valor a todo aquello que con el tiempo va tomando significado en nuestra vida, lo que nos rodea toma sentido cuando lo nombramos, puesto que también estamos siendo nombrados en ello, los espacios se significan cuando empiezan a ser reconocidos, cuando hay una apropiación y respeto por ellos. Por lo tanto, la tierra exige ser reconocida como dadora de vida, donde la apropiación sobre ella no se limite a un interés privado-político-económico, sino que se extienda al valor y reconocimiento histórico, donde los seres humanos recorran territorios sin un interés individual sino colectivo, que ayude a la resignificación de espacios de memoria y de reconocimiento del otro en su lugar de vida construido y habitado.

Desde esta mirada, es posible comprender que leemos el mundo sólo a través de lo que pasa por nuestro cuerpo, de lo que vivenciamos y experimentamos, nos vamos construyendo como sujetos críticos a partir de nuestras diferentes formas de vivir, puesto que lo que aceptamos o negamos en nuestra vida nos permite posicionarnos, como sujetos políticos, donde la historia no es estática, sino que se mueve alrededor de nuestra construcción humana, asimismo, el crecimiento se convierte en una toma de decisiones en la que los actores principales son la familia, la escuela y la sociedad.

Ahora bien, la escuela como parte fundamental del desarrollo humano, como espacio de saber y socialización, donde se llevan a cabo prácticas que permiten la participación del otro y con



Facultad de Educación

el otro, se refuerzan saberes y se desarrollan aprendizajes que aportan a la construcción del ser, desde un aspecto tanto crítico y reflexivo como humano y responsable, debe ser coherente con lo que brinda y entre muchas otras cosas, permitir no sólo el reconocimiento del cuerpo como posibilidad de construcción social, sino el reconocimiento del territorio como espacio vivo de transformación humana.

El aprendizaje con el que llegan los estudiantes a la escuela no se puede concebir como limitante, sino como reflejo de los conocimientos diversos del mundo que los rodea, donde las construcciones de significado respecto a diferentes temas se van ampliando según lo conocido desde lo propio o lo cultural, y aquella barrera que se cree como limitante empieza a deconstruirse para dejar entrar otros saberes, incrementarlos, resignificarlos o renovarlos.

En este sentido, es válido preguntarnos ¿por qué hablar de territorio en la clase de lengua castellana? Pues bien, este no puede estar supeditado, como se ha creído, únicamente al área de Ciencias Sociales, ya que el territorio también se construye a partir del lenguaje, representado por prácticas comunicativas que nos llevan a cuestionarnos por la historia, donde se lee un entorno atravesado por la palabra y se reflexiona sobre un espacio que debe resignificarse. Es labor del maestro, desde todas las áreas, hacer una revisión curricular en la que se otorgue valor a otras formas de lectura y escritura que posibiliten nuevas formas de pensar el mundo y pensarse en él con mucho más ahínco, otras formas a partir de las cuales ver y vivir el mundo que nos rodea no se quede en lo estático, sino que trascienda como acciones necesarias e importantes del ser social, permitiendo preguntarse por otros saberes y siendo críticos frente a diferentes circunstancias educativas y sociales.



Facultad de Educación

Las actividades sugeridas para el desarrollo de las clases, ayudaron a los estudiantes a tener una lectura crítica de sus experiencias de vida, reflexionando sobre la sociedad en la que están inmersos, sobre los espacios de encuentros que tienen relevancia en el día a día y de la importancia de reconocer territorios que traen consigo historias y recuerdos, donde el disfrute llama la principal atención, al igual que un espacio que emana seguridad y comodidad.

Uno de los retos trazados, dio lugar a indagar por la manera como es concebido el territorio por los estudiantes, lo cual posibilitó que se profundizara en la comprensión y relevancia de este y, en consecuencia, se lograra una resignificación y transformación de su significado, pues como lo expresa Mario Sosa Velázquez (2012) “el territorio es el lugar de expresión de la racionalidad plural de los agentes”, es decir, es allí donde se crean relaciones, experiencias e historias que dan sentido al ser humano dentro de un espacio que le permite estar y expresarse con libertad.

En la búsqueda de datos dentro de la revisión documental la mayoría de los estudiantes expresan que el territorio se convierte en un espacio significativo donde se viven todo tipo de experiencias, siendo un lugar que emana seguridad y tranquilidad, que permite un encuentro consigo mismo y con el otro, un espacio para disfrutar y compartir, y que finalmente cuenta como el lugar de origen, lugar de historias, así se evidencia en los ejercicios autobiográficos y las participaciones orales de los estudiantes dentro del carrusel literario:

1 8 0 3

El territorio es un lugar para desempeñarse y desarrollarse para ser mejor tanto a nivel personal y social” R1E1, otro estudiante expresa: “Para mí territorio es ese lugar en el que uno siente que es propio y solo le pertenece a uno” R9E9. Finalmente, un estudiante más



Facultad de Educación

expone que “Territorio somos nosotros, por eso cuando hablo de territorio también hablo de mi lugar favorito que es mi casa. En mi casa están las personas que amo y mi mascota, donde puedo estar tranquila y disfruto mucho estar allá (R4E4).

Los estudiantes asumen un significado de territorio como construcción, que posibilita una transformación personal debido a un camino de vida donde influye el entorno como parte de experiencias que permiten el desempeño propio y en concordancia, con los demás. En esta misma línea de sentido, el espacio que se habita, aunque se vincule con lo material no se puede limitar a un simple lugar, puesto que éste cobra sentido a partir de diferentes relaciones y actividades humanas, por esto, las personas que comparten allí nombran el espacio y en esta medida, le dan valor por medio de los sujetos que habitan el lugar y de las dinámicas que acontecen en él. En concordancia con lo anterior, Sergio Boisier (2003) apunta que:

En la construcción de su propio ser, el ser humano construye su identidad apelando a una matriz de relaciones (familia, raza, religión) entre las cuales destaca por su fuerza la vinculación a un territorio. El ser de un lugar, el reconocerse en el lugar, es una derivación del carácter territorial. (p. 10)

Esta idea nos ayuda a reflexionar sobre las diferentes concepciones que presentan los estudiantes acerca del territorio y que permiten entre otras, analizar una construcción de identidad, que se refleja cuando estos hablan acerca de espacios favoritos para disfrutar y más aun de sus



Facultad de Educación

lugares de origen, donde lo reconocido como territorio tiene historia, así se lee en uno de los textos producidos por un estudiante:

Nací en el Valle del Cauca, una bonita población de gente alegre, rodeada de mis abuelos, allá pasé los mejores años de mi vida en compañía de mis primos, como todos éramos pequeños nos divertíamos mucho fue la época más buena de mi vida, pues cuando se es pequeño no hay tantas preocupaciones y problemas como ahora. Cuando era niña la vida pasaba y no me daba cuenta, era feliz (R6E6).

El territorio pasa de ser concebido como esa porción de tierra sin ningún valor, para convertirse en lugar de origen que es significativo y valorado, que crea reconocimiento y comodidad. Es así que, la historia es memoria y toma relevancia cuando el espacio que ocupamos también trae consigo reflexiones de vida, sensaciones y experiencias que ponen de manifiesto parte de lo que somos o vamos construyendo como seres humanos.

El ejercicio de escritura autobiográfica permitió a los estudiantes romper la barrera del desconocimiento de su propia historia de vida y lograr una cercanía tanto con la maestra como con los compañeros de clase, donde muchas historias de vida se asemejaban. Este proceso ayudó para que los estudiantes reconocieran la importancia de los lugares que habitan de manera frecuente, los que más les agradan y disfrutan o los que sienten como un espacio privado, de allí que surgieran preguntas como: ¿El territorio es el mismo para todos? ¿Hacemos de nuestro territorio un espacio único? ¿Es importante respetar el espacio que habitamos?



Facultad de Educación

Desde estas reflexiones, pudimos hablar del territorio desde un espacio que ha sido más cercano a maestras y estudiantes, como lo es el aula, para esto fue importante retomar el diario de campo como instrumento que nos permitió organizar la información extraída de diferentes clases observadas. En cada registro quedaron plasmadas las formas de habitar el espacio escolar y el reconocimiento que se tiene de él, las relaciones que emergen entre sus actores y los mismos abusos en torno a cuidado, limpieza y apropiación.

Los estudiantes, tienen un espacio preferido dentro del salón de clase y aunque han aceptado en su mayoría cuando la maestra hace rotación de los puestos, muchos prefieren estar en otros lugares; al lado de la ventana, junto a la pared, al lado de la puerta, etc. (MALG O2, 3-1)

La gran mayoría de los estudiantes responden a un espacio que les agrada y les brinda comodidad, se apropian de un espacio que es constantemente cercano a ellos, aprenden a compartirlo y le dan preferencia a las zonas que los hacen sentirse a gusto. De otro lado, es necesario resaltar, que para los estudiantes, es bastante molesto permanecer la mayor parte del tiempo en un solo lugar, esto les genera inconformidades, malestar, desánimo. Así se lee en la observación, PACV O1, O3:

Los estudiantes manifiestan querer estar en un espacio abierto, pues se sienten sofocados en el salón de clase y quieren ir a espacios como la cancha, los pasillos e incluso al



Facultad de Educación

restaurante. Algunos expresan que se sienten incómodos en el salón de clase, pues no es un espacio que permita la inspiración frente al trabajo.



Figura 8. Fotografía 8. Actividad: Escritura creativa - Cartelera.



Figura 7. Fotografía 7. Actividad: Redes sociales virtuales - Lectura crítica.

Estos espacios que son tan constantes para los estudiantes, también se convierten en zonas estáticas cuando hacemos de ellos lugares más para la repetición y la parsimonia, pues, aunque se permanezca la mayor parte de tiempo en este espacio, no es conveniente limitarlo a una automaticidad, ya que el significado que se tenga de territorio se vería supeditado a un estancamiento, donde el espacio que habitamos ni se transforma ni se resignifica.



Facultad de Educación

De alguna manera, el maestro es también llamado a reflexionar sobre aquellos espacios que destina para el aprendizaje, a las formas de organización, al uso que se hace de los lugares colegiados, ya que con el tiempo se convierten en lugares inertes, donde lo que nos rodea no se transforma, sino que se petrifica. Por dichas razones, hablar de territorio también es hablar de lugares renovadores, en los cuales las personas que los habitan son también transformadas.

En esta medida, es pertinente resaltar lo dicho por Nelson Vergara (2009):

(...) como espacio, el territorio es un entorno. Pero, no un entorno abstracto, aparte e independiente, sino siempre un entorno de alguien, una colectividad, o una persona en cuanto pertenece a una colectividad. Entonces el territorio es un espacio de la vida plural, colectiva, social o cultural, y no un mero marco físico en que se localizan las cosas. (p. 3)

Se ha expresado anteriormente en este trabajo, que los estudiantes hablan de territorio como zona segura y cómoda, que emana tranquilidad y en el que se puede compartir con otras personas, de esta manera se lee en MECA 04, 03-3:

Los estudiantes hablan de lugares que los hacen sentir seguros y cómodos: “cuando uno se va para la cancha a jugar, eso no puede faltar en el día, porque uno sabe que allá es donde disfruta y se hace lo que se quiere”, “ya uno conoce bien por donde caminar para no tener problemas, uno conoce y lo conocen”, “cuando uno está en su habitación es como si fuera un lugar para estar solo y hacer lo que uno quiere, con libertad” “en la esquina de la casa,



Facultad de Educación

cuando estamos con amigos o con la familia disfrutamos mucho, porque nos relajamos y no hay preocupaciones, solo pasar el día bien y ya”.

Sin embargo, es importante resaltar que no todo lugar es seguro para los estudiantes y ellos lo dejan ver cuando hablan de barrios o lugares externos a la escuela o la casa, o una que otra zona desconocida. Esto se hace visible, en algunas de las observaciones cuando los estudiantes expresan:

Los estudiantes hablan de la preocupación por estar en ciertas zonas, que de entrada amenazan con el bienestar propio y del otro, comprender entonces el territorio implica a la vez reflexionar acerca de las problemáticas sociales de diferentes contextos. (MECA 04, 03-3)

Se hace evidente que cuando los estudiantes hablan del territorio, no siempre se refieren a él únicamente como lugar conocido, seguro y tranquilo, sino que para ellos también es importante reconocer que el territorio es diverso, y dentro de él se encuentran sujetos con intereses particulares que pueden llevar a irrumpir en el orden social. Hay zonas que no son seguras y que, están marcadas por la vivencia de aspectos negativos como amenazas, prohibiciones y advertencias en las que se ponen juego la propia vida. Así, el territorio cuenta con otros significados, puede representarse como espacio de poder y dominio, en el que se encuentran actitudes territoriales



disímiles que pueden generar relaciones de cooperación o conflicto. En este sentido, para Boisier (2003):

La territorialidad introduce una agresividad en el comportamiento cuando se supone amenazada nuestra propiedad territorial, individual y colectiva. El territorio es defendido desde intereses tanto negativos como positivos, por esto, es importante contar con un equilibrio donde el respeto por nuestro propio territorio se manifieste en el territorio del otro, donde se reconozca un territorio no solo individual sino colectivo y el otro sienta seguro otros espacios que se abran al diálogo, y a una verdadera socialización. (p.10)

En coherencia con los postulados presentados, se observa cómo en la mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista, se habla de una transformación respecto al significado del territorio. En ellas, los estudiantes reconocen que el territorio habitado se transforma a partir de las diferentes relaciones y dinámicas que allí convergen. La casa, el barrio, la cancha y la habitación se convierten en lugares que crean comodidad, seguridad, tranquilidad y diversión, espacios donde la historia y las experiencias de vida se continúan significando. Entonces, el territorio no tiene valor como espacio vacío, su valor está ceñido a la presencia humana y a las vivencias que en él ocurren: 8 0 3

Mi habitación es un lugar de seguridad en el que puedo estar sola. En ella tengo mucho tiempo para mí, para brindarme a mí, porque cuando estoy afuera le brindo mucho tiempo



Facultad de Educación

a la demás gente... O sea, es como si primero fuera la gente y después yo, en cambio en mi cuarto todo es diferente, todo es para mí, me brindo tiempo, me doy conocimiento a mí, aprendo cosas sobre mí, porque pues obvio el internet no es solo para chatear y todas esas cosas sino también para aprender, hay que buscar cosas.(E2GB)

En otra de las respuestas se lee:

El lugar donde me siento más seguro es en mi propio hogar, debido a que manejo siempre una vida más bien casera, no salgo casi de casa, por lo menos los fines de semana, y allí me siento comfortable y lo hago porque no me gustan los problemas. (E9GC)

Cuando los estudiantes hablan de estos lugares, evidencian apropiación de ellos no solo desde lo que les representa como espacio físico, sino desde lo que el lugar les permite ser, de la comodidad y tranquilidad que sienten en ellos. El territorio en este aspecto es el lugar de encuentro consigo mismo, aquí el territorio se convierte en un lugar de experiencias que sobrepasa los límites físicos y que cobra valor con las relaciones humanas que en él se presentan.

El plano hacia la resignificación del territorio se amplía cuando aparecen lugares que se extienden a lo colectivo, por el que transitan cotidianamente diferentes personas y que llevan consigo historias que se crean a partir de situaciones y acontecimientos que permean a los sujetos que allí se establecen. De esta manera, los estudiantes desarrollan el significado del territorio



Facultad de Educación

llevándolo también a lo público, al lugar donde se encuentran constantemente, esto se evidencia en algunas de las respuestas a la entrevista realizada:

Para mí la importancia del barrio donde yo vivo, radica en que está ubicado en una zona muy comercial, los habitantes son muy tranquilos no se meten con ningún otro vecino que se encuentre en la zona; otra de las importancias que tiene mi barrio es que está ubicado en un lugar específico que puede darnos acceso al Metrocable de Andalucía. (E9GC)

Mi barrio significa mucho para mí, porque fue el barrio en el que nací, en el que he conseguido mis amigos y en el que he pasado mis mejores momentos. De él tengo muchos recuerdos de momentos muy importantes y cuando uno sale con amigos o con la familia y comparte con otras personas, eso significa mucho. (E3GB)

En este caso, el barrio es ese lugar de encuentro con el otro, donde se comparten historias que no parten únicamente del ámbito familiar, sino que se expanden a lo social, por esto, los espacios toman otros significados, las zonas que se recorren emanan tranquilidad gracias a las personas que allí habitan. Transitar las calles del barrio trae consigo recuerdos que se transforman en experiencias significativas, donde lo vivido traspasa la individualidad, y la presencia del otro también ayuda a resignificar el territorio.

Por último, es preciso hablar de aquellos lugares que se recorren y se vuelven parte de la rutina, espacios externos que adquieren significado por lo que implican, por la diversión, el entretenimiento y la compañía, porque se crea una atmósfera que transforma y trae consigo,



Facultad de Educación

diversas sensaciones que remueven nuestro ser, y nos permiten apropiarnos de un territorio que se abre a toda una comunidad, esto se puede ver en algunas respuestas dadas por los estudiantes:

Al frente donde yo vivo queda una cancha, esa cancha todos los días la tengo que pisar o sino pues como que no he vivido. Eh, recorro mucho las zonas verdes que están alrededor del colegio, me gusta mucho estar en paz, por zonas verdes o así, como para tratar de respirar un poquito de aire no tan contaminado, y en sí el colegio, me gusta mucho venir al colegio. (E2GB)

Principalmente visito mucho a mi papá por la Universidad de Antioquia porque no vivo con él, entonces es como para estar más cerca de él, también voy mucho a la Estrella a visitar a mí tío, y principalmente me gusta ir al estadio, porque toda la semana entreno y los fines de semana también estoy allá. (E10GC)

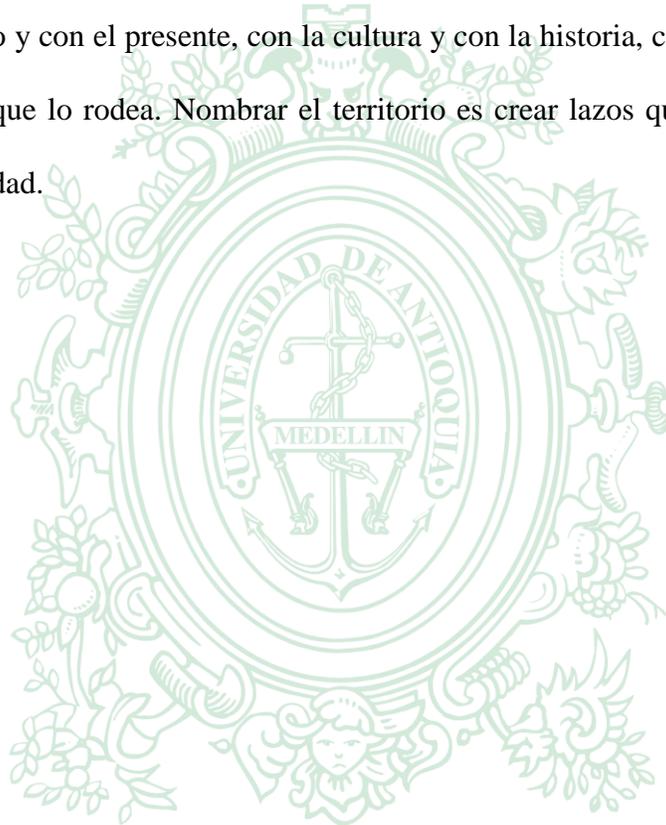
En sí, pensar en el territorio como espacio privado, como espacio público, como espacio rutinario, como espacio que vincula, que es seguro, que amenaza, es hablar de nuestro sentido de pertenencia frente al mismo, darnos la oportunidad de dotarlo de significado, saber que también nosotros somos parte del territorio y por esto empezamos a reconocernos en este, a transformarlo y transformarnos porque hace parte de nosotros.

El territorio es cuerpo y cobra vida solamente si nosotros nos sentimos vivos, de acuerdo a las dinámicas que desarrollemos dentro de él. En esta medida, las prácticas que forman el sentido del territorio forman un sujeto con un sentido por la existencia, que incorpora su historia y la hace



Facultad de Educación

cuerpo como estructura que permite la construcción de la realidad. La apropiación del territorio, significa posibilidad de construcción de un universo simbólico al interior del cual se teje una relación con el pasado y con el presente, con la cultura y con la historia, con las creencias, con la gente, con el medio que lo rodea. Nombrar el territorio es crear lazos que vinculan, integran y posibilitan una identidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Capítulo 5: Conclusiones y consideraciones finales

La propuesta de la práctica pedagógica en el contexto escolar, posibilitó llevar a cabo la aplicación de diversas estrategias de aula que pudieran orientar a los estudiantes, en la resignificación de las nociones de cuerpo y territorio; para ello partimos de la lectura y escritura de biografías, autobiografías, relatos, cuentos, historias, cortometrajes, poemas, canciones y reflexiones que dieron lugar a entender la lectura y la escritura, como prácticas que nacen en el seno de una sociedad, en este caso, el contexto de la institución educativa, y los barrios a los que pertenecen los estudiantes.

Todos los ejercicios sugeridos, abrieron las puertas para construir reflexiones que partieran de las vivencias reales de los estudiantes en los barrios que habitan. Esto, en aras de volcar la mirada sobre los sentires de los estudiantes, sobre sus tensiones y preocupaciones, sobre sus deseos y experiencias personales que ayudaran a la articulación del contexto con la apuesta formativa del aula, y por ende, a la misma revisión del quehacer del maestro y de la escuela como centro de formación, en el cual se articulan los procesos vitales de la lectura y la escritura.

Las preguntas que direccionaron esta apuesta investigativa surgieron en un primer momento de las lecturas del contexto y del diagnóstico inicial que tuvo lugar en el marco de las prácticas pedagógicas; otras surgieron de las diversas lecturas realizadas como pretexto para comprender las concepciones del cuerpo y el territorio con estudiantes adolescentes, y unas más, de la interacción con los estudiantes desde el escenario escolar. Todas ellas, permitieron ampliar



nuestra mirada sobre la lectura y la escritura, el cuerpo y el territorio, interrogarlos, analizarlos y configurar nuevas conceptualizaciones desde la voz de los estudiantes.

Es de vital importancia, que el maestro al desarrollar su práctica pedagógica se cuestione sobre ¿Cuál es el cuerpo o los cuerpos que habitan el aula de clase? ¿Cómo llegan estos cuerpos al espacio escolar? pues es evidente que, en la cotidianidad escolar, se hallan dentro del aula de clase algunos cuerpos automatizados, alienados y sometidos a cumplir con un orden establecido, donde se les limita su libertad de expresión y comunicación. Sin embargo, dentro del espacio escolar, hay cuerpos que se resisten a las normas impuestas, a no renunciar a conocer otras formas de ser y estar, para construir de manera única su mundo. Por lo tanto, el maestro al ser consciente de las realidades de sus estudiantes, posibilita espacios de participación, en los cuales las diversas construcciones culturales de estos interactúan, dialogan y se reconocen a partir de procesos de lectura y escritura, que abren nuevas miradas hacia el propio cuerpo y el de los demás.

Así mismo, aparecen preguntas que nos llevan a reflexionar sobre el territorio, como: ¿Hacemos de nuestro territorio un espacio único? ¿Es importante respetar el espacio que habitamos? A partir de lo acontecido en la práctica, tanto maestras como estudiantes reflexionamos acerca de lo que implica el territorio para todos, por eso hacemos de él un espacio que se vuelve único al habitarlo, al crear historias participando desde diferentes esferas sociales, familiares, escolares; permitiéndonos a nosotros mismos, el reconocernos en él como lugar de identidad y respeto, donde el sentido de pertenencia no parta desde el poder o la ambición, sino por la importancia que como espacio único que se habita crea comunicación y encuentro con el otro y con uno mismo.



Facultad de Educación

La pregunta por las transformaciones que debe generar el maestro frente a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en la escuela es un interrogante que sigue vigente y que configura todo un campo de indagación epistemológico sobre la propia práctica docente, por lo tanto, la didáctica como campo relacional de investigación, se torna como una de las posibilidades para que el maestro se asuma como investigador y reflexione su actuar en el escenario escolar a fin de construir enlaces transdisciplinarios que le posibiliten comprender los contextos reales de los estudiantes, y en esta medida establecer nuevas dinámicas de enseñanza y comunicación por medio de prácticas de lectura y escritura cercanas a ellos, es decir, lecturas que permitan vislumbrar maneras de pensar y aprender.

Asumir los procesos de lectura y escritura como prácticas vitales en la escuela desde una mirada sociocultural implica recobrar la mirada sobre la esencia humana del hombre, conversar con su ser social, con su ser espiritual, con su esencia comunicativa a partir de la cual se posibilitan otras lecturas sobre las concepciones del cuerpo y del territorio y se logran desarrollar diversas facultades del hombre, como el pensamiento crítico, el análisis, el reconocimiento y la comprensión del mundo que habitamos y que nos habita.

Con la ruta trazada, queda claro que el cuerpo y el territorio establecen diálogos dentro de la clase de Lengua Castellana y no solo se supeditan a un área en específico, es relevante partir de una transdisciplinariedad, donde se va más allá de los límites que puedan ser establecidos desde cada área del saber. La escuela es llamada a generar las transformaciones pedagógicas, curriculares y didácticas necesarias de tal manera que se abran las brechas para la exploración de otras maneras de comprensión del cuerpo y del territorio, categorías que no pueden demarcarse desde una mirada



Facultad de Educación

netamente biológica o geográfica, y de las cuales dependen nuestras formas de estar y de relacionarnos.

Las prácticas de lectura y escritura en el contexto escolar reclaman el dejar de ser asociadas solamente con la labor del maestro de lengua castellana, y no ser reducidas respectivamente a meros procesos de decodificación y codificación. Quien enseña, sin importar su campo del saber inscribe su enseñanza en procesos que pasan por el lenguaje, y es a partir de éste que transita y se funda el conocimiento y se permite una mejor comprensión del mundo. En este sentido, lectura y escritura se convierten en un reto esencial para todos los maestros, en todos los grados y desde todas las áreas de estudio.

En este mismo ámbito educativo, se hace necesario pensar en ciertos interrogantes entorno al cuerpo que deben atravesar la práctica pedagógica del maestro, es entonces que queda la pregunta por ¿cómo llegan los cuerpos al espacio escolar? y ¿cuál es su estado tras once años de escolaridad? Este no puede ser aislado puesto que es un referente indispensable en las lecturas de contextos, se inscribe como elemento esencial del aprendizaje, a partir del cual se aprende, desde el cual se enseña. El cuerpo se presenta como escenario vivo donde acontecen historias, donde se debaten sentires, preguntas e incertidumbres; donde se construye una identidad y se transforma el ser. Así, el mundo que existe en el interior se exterioriza a partir de las relaciones que se establecen con el cuerpo, desde la intimidad con este, se comienzan a construir y determinar las relaciones que se dan en lo social.

De igual manera, se hace necesario pensar en qué tanto aporta la resignificación del cuerpo y el territorio a la construcción de una identidad, dos conceptos claves que permean completamente



Facultad de Educación

la vida de los sujetos, pero que al darles una mirada se configuran para construir nuevos pensamientos, nuevos sentires, otras maneras de ver y vivir la vida.

Es por esto que, esta investigación presenta un panorama conceptual del cuerpo y el territorio desde una mirada sensible, desde el contexto escolar y desde procesos de lectura y escritura inmersas en la cotidianidad, para que así futuros investigadores interesados en el tema, sigan construyendo caminos que posibiliten reconocer y explorar el cuerpo y el territorio no solamente desde la educación, sino también desde otros campos del conocimiento, donde se permita ampliar la mirada y enriquecer de significaciones estos conceptos que se transforman, se construyen y se diversifican a partir de prácticas socioculturales como la lectura y la escritura.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referencias bibliográficas

- Barabas, A. M. (2004). La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el estado pluriétnico. *Alteridades*, 14(27).
- Boisier, S. (2003). *El desarrollo en su lugar:(El territorio en la sociedad del conocimiento)*. Universidad Católica de Chile, Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política, Instituto de Geografía.
- Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir? Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*, 1. Vol.9 N.2. P. 24-34
- Camps, A. (1993). *Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico*. *Infancia y aprendizaje*, 16(62-63), 209-217.
- Chartier, A. M., & Hébrard, J. (2000). *Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia*. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 11-24.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.



Facultad de Educación

Emiliozzi, M. V. (2013). *El territorio hecho cuerpo: del espacio material al espacio simbólico*.

ABRA Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata y

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Vol. 33, N°.47 (17-25).

Farina, C. (2007) *El cuerpo como experiencia. Políticas de formación y mutación de lo sensible*. Aisthesis, núm. 42, 2007, pp. 11-19 Pontificia Universidad Católica de Chile.

Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Gómez, M., & Mahecha, O. D. (1998). *Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional*. Cuadernos de geografía, 1-2.

Gómez, R. A. (1997). *Cuerpo y pedagogía*. Educación física y deporte, 19(2), 83-91.

Gómez, W. (2009). *El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*, 9(1), 159-179.

Galeano Marín, M. E. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.



Le Breton, D. (2000). *El cuerpo y la educación*. Revista complutense de educación, 11(2), 35.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.

Lisoni, B., Cid Rodríguez, S., & Kachadourian, C. (2008). *El cuerpo en el aula*. (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).

Manzanal, M., Arzeno, M., & Nussbaumer, B. (2007). *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Mendizábal, R. (1996). *Métodos y técnicas de investigación social*. Recuperado de <https://www.google.com.co/search>.

Mondragón, C. I. C. (2016). *Cuerpos imaginados*. Universidad de Ibagué

Múnera, M. (2013). *De travesías y otros puertos La formación docente en las regiones del lenguaje*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.



Facultad de Educación

Pedraza, Z. (2010). *Saber, cuerpo y escuela. El Uso de los Sentidos y la Educación Somática.*

Bogotá: Universidad de los Andes.

Pérez AbriI, M. (2011). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política.*

Prats, J. (2002). *Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñanza de las ciencias sociales.* Revista de investigación, 2002, núm. 1, p. 81-89.

Reyes García, S. M., & Barrera Cuervo, M. J. (2016). *La Oralidad un Camino de Retos y Tropiezos.*

Rodríguez, M. (2010). *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula.* Revista infancias imágenes. Julio-Diciembre 2010.

Ruiz, L. D. (2006). *La Escuela: Territorio en la Frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín.*



Facultad de Educación

Saldarriaga, G., & Medina, K., & Mejía, M. (2016). *La lectura y la escritura: Un encuentro con los otros y con mi identidad*. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia. Seccional Suroeste.

Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?*

Valbuena, D. R. (2011). *Territorio y territorialidad*. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Unipluriversidad*, 10(3).

Velásquez, M. E. S. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens, Universidad Rafael Landívar.

Vergara, N. (2009). *Complejidad, Espacio, Tiempo e Interpretación: (Notas para una hermenéutica del territorio)*. *Alpha (Osorno)*, (28), 233-244.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (Vol. 1). Córdoba: Brujas.

Zavala, V. (2008). *La Literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura*. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.



Anexos

Anexo A: Instrumento de Observación

| | |
|--|-----------------------------|
|  <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE</p> | |
| <p>OBJETIVO: Identificar cómo las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en la clase de Lengua Castellana dan cuenta de las concepciones que los estudiantes tienen del cuerpo y del territorio.</p> | |
| <p>Maestra investigadora:</p> | |
| <p>Fecha:</p> | <p>Hora inicio:</p> |
| <p>Hora termino:</p> | |
| <p>Observación N°:</p> | |
| <p>Categorías de análisis</p> | <p>Observaciones</p> |
| <p>1. Lectura y escritura 1.1. Procesos de pensamiento 1.2. Desarrollo de habilidades 1.3. Fluidez en la expresión</p> | |
| <p>2. Cuerpo 2.1. Gestos, ademanes, posturas en clase. 2.2. Formas de nombrar y reconocer el cuerpo propio y el del otro: Apodos, vulgaridades, etc. 2.3. Presencia física</p> | |
| <p>3. Territorio</p> | |



3.1. Concepciones del territorio dentro del

aula de **Facultad de Educación**

3.2. Alusión a lugares externos

3.3. Reconocimiento de contextos

Anexo B: Instrumento de Revisión Documental



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
GUÍA DE REVISIÓN DOCUMENTAL
REGISTRO DE PORTAFOLIOS**

OBJETIVO: Reconocer los significados que tienen los estudiantes acerca del cuerpo y del territorio a partir de las prácticas de lectura y escritura en la clase de Lengua Castellana.

Maestra investigadora:

Estudiante:

Descripción de actividades

Carrusel: En esta actividad los estudiantes participan en tres diferentes bases, en las cuales se propuso trabajar con ejercicios de lectura y escritura tres temas centrales como lo son: Lectura y escritura, cuerpo y territorio.

Autobiografía: Los estudiantes en este trabajo escrito cuentan su vida, lo que para ellos ha sido importante desde su infancia hasta ahora, gustos, cualidades y defectos, los mejores momentos y hasta los problemas que han vivido y marcado, asimismo, comparten sus sueños y hablan de sus mejores amigos y más queridos familiares.

El cuerpo: Concepciones que tienen los estudiantes sobre la palabra “cuerpo”

1. ¿Qué significados sobre el cuerpo se reconocen en los escritos de los estudiantes?
2. ¿Qué argumentos evidencian una lectura analítica del tema expuesto?

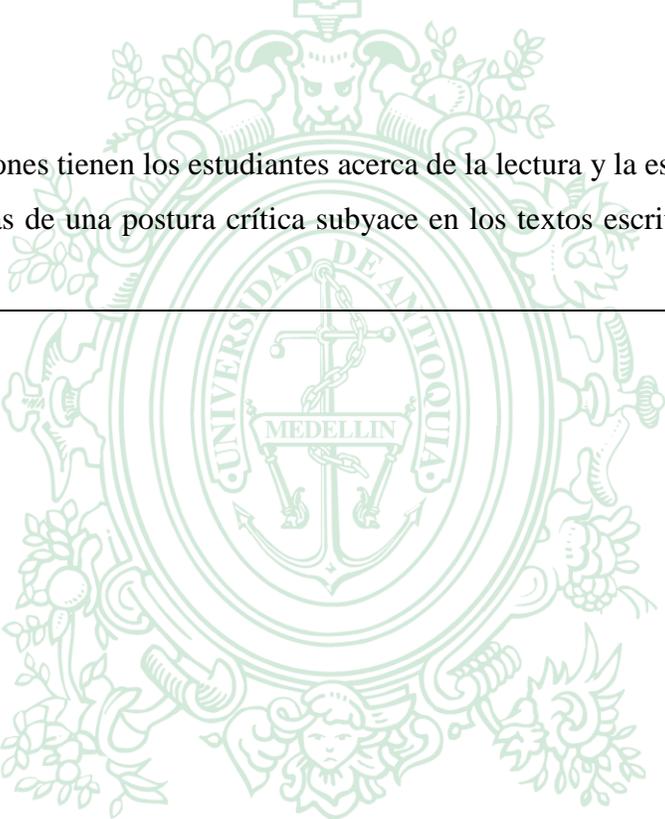
El territorio: Concepciones que tienen los estudiantes sobre la palabra “territorio”



3. ~~¿Qué concepciones de territorio se aprecia en los textos de los estudiantes?~~
Facultad de Educación
4. ¿Cómo las producciones de los estudiantes evidencian una reflexión sobre sus propias historias de vida, sobre los valores sociales de cada contexto y sobre la mirada hacia el propio cuerpo y el de los demás?

Lectura y escritura

5. ¿Qué concepciones tienen los estudiantes acerca de la lectura y la escritura?
6. ¿Qué evidencias de una postura crítica subyace en los textos escritos presentados por los estudiantes?



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexo C: Instrumento Entrevista

| | | |
|---|---|--------------------------------|
|  <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p> | <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>GUÍA: ENTREVISTA</p> | |
| <p>OBJETIVO: Propiciar un espacio para la reflexión en torno a las concepciones; lectura y escritura; de cuerpo y territorio que tienen los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño.</p> | | |
| <p>Entrevistador:</p> | <p>Entrevistado:</p> | |
| <p>Fecha:</p> | <p>Hora de inicio:</p> | <p>Hora de término:</p> |
| <p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué lecturas realizadas en la clase y qué ejercicios de escritura crees tú que han ayudado a acercarnos a lo que conocemos como territorio? 2. ¿Qué lecturas realizadas en la clase y qué ejercicios de escritura crees tú que han ayudado a acercarnos a lo que conocemos como cuerpo? 3. ¿De qué manera la clase de lengua castellana le ha permitido escribir libremente acerca de sus vivencias, sus experiencias, su barrio? 4. ¿Empleas en la comunicación con las demás palabras de doble sentido, vulgares, para nombrar y reconocer al otro? ¿Qué palabras? ¿Por qué? 5. ¿Cuál crees que es la parte más importante de tu cuerpo y por qué? 6. ¿Cuál es la parte que más te molesta de tu cuerpo? 7. ¿Qué crees que sentirías si perdieras una parte de tu cuerpo? 8. ¿Cuál es el lugar donde te sientes más seguro y por qué? 9. ¿Qué significa para ti o qué importancia tiene el barrio dónde vives? 10. ¿Cuáles son los lugares que consideras más importantes para ti? ¿Por qué? | | |



Anexo D: Acta de consentimiento informado

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía _____ acepto que mi hijo(a) _____ participé voluntaria y anónimamente en la Investigación: *Resignificación del cuerpo y el territorio, a partir de los procesos de lectura y escritura, generados en la clase de lengua castellana;* realizada por: Manuela Andrea Largo Gómez, María Estefanía Correa Agudelo y Paola Andrea Caro Varelas, estudiantes de Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

Declaro haber sido informado(a) de los objetivos y del tipo de participación que se le solicitará a mi hijo(a), y que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para el bienestar físico o mental de mi hijo(a).

Declaro saber que la información entregada es confidencial y anónima, entendiendo que esta será analizada por los investigadores en forma individual. Por último, la información estará a cargo del equipo de investigación para el posterior desarrollo del Trabajo de Grado.

Nombre del padre o acudiente: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Facultad de Educación

Anexo E: Cronograma de actividades

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|------------|------------|
| Actividades | Tiempo | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2017 | | | | | | | | | | | | 2018 | | | |
| | Feb | Mar | Abr | May | Jun | Jul | Ago | Sep | Oct | Nov | Dic | Ene | Feb | Mar | Abr | May |
| 1. Elaboración de la pregunta de investigación. | ■ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Planteamiento de la propuesta de investigación | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Elaboración de planeación general I periodo académico | | ■ | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Elaboración estado de la cuestión. | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| 5. Elaboración del marco teórico | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| 6. Elaboración del marco metodológico | | | | | ■ | | | | | | | | | | | |
| 7. Primera socialización de la propuesta ante la comunidad académica | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Elaboración de planeación general II y III periodo académico | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | |
| 9. Diseño de instrumentos de investigación | | | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | |
| 10. Aplicación de instrumentos de investigación | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| 11. Segunda socialización de la propuesta ante la comunidad académica | | | | | | | | | | ■ | | | | | | |
| 12. Sistematización y análisis de los datos hallados | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | |
| 13. Elaboración del informe final (Ensayo comportamiento de las categorías, conclusiones y consideraciones finales) | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | |



14. Ajustes y revisión de la propuesta



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3