



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

Un viaje de formación:

Posibilidades y encuentros formativos entre literatura y arte.

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciada En Educación Básica Con Énfasis
En Humanidades, Lengua Castellana.**

KAMILA ALARCÓN MUÑOZ

Asesora:

TERESITA OSPINA ÁLVAREZ

Línea: arte, literatura y formación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

MEDELLÍN

2016

TABLA DE CONTENIDO

	Página
1. Primer momento: Una mirada al lugar donde se dio forma a la travesía.	5
1.1. Antecedentes.	5
2. Segundo momento: Justificación.	15
3. Tercer momento: Realidades que problematizan el viaje.	20
3.1. Planteamiento del problema.	20
3.2. Pregunta de investigación.	25
3.3. Preguntas orientadoras.	25
3.4. Objetivos	26
4. Cuarto momento: Estado del arte	27
4.1. Retomando caminos que se han construido desde otros lugares, otras latitudes y otros tiempos.	27
5. Quinto momento: Horizonte conceptual o el encuentro con voces que construyen caminos transitables.	39
5.1. Travesías, pensamientos y formación: el viaje como punto de partida en un horizonte de posibilidades.	40

5.2. Bildungsroman: Costurando relaciones entre literatura de formación y viajes formativos.	41
5.3. El arte: un juego de subjetividades, comprensiones y miradas.	54
5.4. La literatura: Una unión de puertos en la multiplicidad de letras y posibilidades.	57
5.5. Nuevos conceptos, caminos alternativos y otras realidades para nombrar: los encuentros formativos.	60
6. Sexto momento: Metodología o Conexiones rizomáticas entre sendas y puertos alternativos.	62
6.1. Secuencia didáctica. Un viaje por el mundo: Posibilidades y encuentros entre literatura y arte dentro de las clases de Lengua Castellana.	62
6.1.1. La planeación de una travesía.	62
6.2. Transitando entre distancias: habitando la escuela desde la imposibilidad generando rutas alternativas hacia lo posible.	70
6.3. Cuestionamientos, reflexiones y sentimientos: volviendo la mirada a la travesía recorrida.	78
7. Séptimo momento: El final de un viaje: Re - comenzar a partir de la experiencia vivida.	81
7.1. Retrospectivas de una cartografía: memorias de encuentros, desencuentros, imposibilidades y oportunidades de un viaje en doble vía.	81

7.1.1.	Primeros pasos: preparándome hacia la aventura.	81
7.2.	Nuevos puertos, nuevas expectativas.	83
7.3.	Un viaje con sabor a felicidad: la dulce llegada de las cartas provenientes de Pelotas.	86
7.4.	La posición del maestro en formación frente al aula: entre exigencias, deseos, reflexiones y decepciones.	91
7.5.	Reflexiones finales y nuevas aperturas: Un viaje que finaliza con certezas y nuevas preguntas.	95
8.	Bibliografía.	97
9.	Imágenes.	101

Primer momento:

Una mirada al lugar donde se dio forma a la travesía.

1.1. Antecedentes

Colegio Universidad Pontificia Bolivariana

El colegio de la Universidad pontificia Bolivariana (sede principal) se encuentra ubicado en el barrio Laureles de la ciudad de Medellín Colombia, pertenece al núcleo 929 y



**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

está adscrito al sector privado de la educación.

Dentro de esta institución educativa se ofrecen los niveles de enseñanza de preescolar, primaria, básica y media para población masculina y femenina, sin embargo el colegio no es mixto: en las mañanas la jornada es para los chicos y en la tarde asisten las niñas.

Al adentrarse en la filosofía educativa de la institución es claro que desde el principio se establece el carácter Bolivariano y católico del mismo, buscando por medio de estas dos características lograr una transformación social y humana de los estudiantes, pero también de los núcleos familiares y los miembros de la comunidad académica que hacen parte de la institución.

Lo religioso, está muy presente dentro de los documentos legales que rigen el colegio, y son, de cierto modo el norte que se sigue dentro de todos los procesos y proyectos que la institución tiene en el interior de su propuesta internacional:

Misión: la Universidad Pontificia Bolivariana tiene como misión la formación integral de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura,

la búsqueda constante de la verdad en los procesos de docencia, investigación, proyección social y la reafirmación de los valores desde el humanismo cristiano, para el bien de la sociedad.

Visión: la Universidad Pontificia Bolivariana tiene como visión ser una Institución Católica, de excelencia educativa en la formación integral de las personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país. (Universidad Pontificia Bolivariana [UPB], S.F, p. 12).

Se apunta entonces a un fuerte nivel de principios cristianos y se especifican aspectos como: la celebración de eucaristías, convivencias y charlas pastorales orientadas a que los y las jóvenes de la institución estén siempre en contacto con la religiosidad y la misión social y cultural del colegio.

En cuanto a la planta física, el colegio se compone de dos bloques (4 y 5) en los que se desarrollan las actividades de preescolar, primaria y secundaria, estos edificios tienen adecuaciones para estudiantes con dificultades de movilidad (ascensor). Cada bloque tiene una capilla, una biblioteca y enfermería así como también salas de profesores para los maestros, unidades sanitarias y los salones de clase. Existe un bloque anexo al 5 en el que se encuentran:

La Rectoría, Secretaría, oficina de la administración del Colegio, oficina del Canal de Televisión, Oficina de Comunicaciones y Mercadeo, oficina de Familias saludables, Oficina de inclusión educativa, Oficina de Mediación escolar, Oficinas para atención Psicológica, la sala de informática, la Biblioteca Octavio Harry, la Capilla, la

Capellanía, La Coordinación de Pastoral, Comunicaciones de Pastoral, la Oficina de Calidad y 4 aulas de clase del énfasis en inglés. (UPB, S.F, p. 21).

El colegio cuenta con:

- Bibliotecas de primaria (1) y bachillerato (1).
- Capillas: primaria (1) y bachillerato (1)
- Salas de música: primaria (1)
- Salas de material didáctico.
- Salas de implementos deportivos.
- Salas de atención a padres de familia.
- Cafeterías escolares.
- Espacios deportivos placa polideportiva, piscina, espacios cerrados deportivos, canchas de fútbol, baloncesto, voleibol, juegos infantiles.
- Salones para inglés.
- Oficinas de atención psicológica.
- Salón de la banda de la Paz.
- Oficinas del personal administrativo.
- Cuartos útiles.
- Oficina de asociación de padres de familia.
- Laboratorios.
- Salas de informática.

Cada aula está dotada con un televisor de 42 pulgadas, que se encuentra sobre el tablero y tiene todas las adecuaciones físicas para ser conectado a cualquier reproductor portátil y para reproducir distintos formatos, permitiendo utilizar medios tecnológicos dentro del aula, con facilidad.

La sala de profesores de la institución cuenta con varios computadores a la disposición de los docentes todo el tiempo, así como escritorios, baños y una cocina pequeña dotada con horno microondas y cafetera.

Por otro lado, al observar la distribución de física del colegio es totalmente perceptible que está diseñado desde el panóptico, de este modo, los patios para hacer el recreo se encuentran en el centro, los salones y otros espacios como corredores y otras áreas los “cercan” o rodean, ésto sin duda, se convierte en parte importante del currículo oculto de la Institución y se convierte en, como lo diría Foucault:

En la conferencia anterior intenté definir el panoptismo que, en mi opinión, es uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad: una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas. Estos tres aspectos del panoptismo -vigilancia, control y corrección- constituyen una dimensión fundamental y característica de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad (Foucault, 1978, p.117).

Así el panóptico actúa como un modo de regulación y disciplina. Desde los pisos altos, se puede observar perfectamente todo aquello que sucede en el patio, lo que permite a

los maestros y otros estamentos observar de forma amplia todo lo que acontece dentro del espacio de descanso.

Las estudiantes no pueden hacer el descanso en los salones y deben permanecer en las plantas bajas, las canchas y las zonas verdes puesto que no se puede hacer una vigilancia de las aulas durante el descanso, así mismo, se les insiste mucho en “sentarse bien” “derechas” “llevar de forma correcta el uniforme” y “permanecer en silencio y quietud frente a las instrucciones de los maestros”.

Es innegable que en lo anteriormente descrito, sumado al panóptico foucaultiano, hay un juego de poder, las estudiantes saben que están siendo observadas, que pueden ser castigadas y que están bajo miradas vigilantes que están evaluando sus acciones y comportamientos, lo que establece sin duda una especie de aconductamiento de las estudiantes y de sus cuerpos (acciones) desde el poder de los entes superiores.

La "disciplina" no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una "Física" o una "anatomía" del poder, una tecnología (Foucault, 1998, p. 218).

Hay una constante vigilancia a las estudiantes, dentro de los espacios que forman parte de la institución, ello incluye el aula de clase, los corredores, las oficinas y los pasillos: “Camine derecha” “póngase los zapatos” “tiene la jardinera mal puesta, arrégla” “siéntese derechita”; se trata de hacer de la disciplina y el aconductamiento del cuerpo una premisa para establecer un control dentro de la conducta y establecer de algún modo las relaciones de poder que se tejen en el aula entre el maestro y las estudiantes:



Pero 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 (Foucault, 1978, p. 32).

Estas regulaciones también pueden encontrarse en los carteles que rodean la institución, en los cuales además de resaltar los valores morales se muestran algunas frases que promueven el aconductamiento de las estudiantes a un conjunto de reglas propiamente establecidas por la Institución.

Como ya se dijo, es totalmente perceptible que la Institución está regida por fuertes principios de la religión católica, ello está plasmado no sólo dentro de los manuales escolares, sino también en la planta física de la institución. Por ejemplo, en el discurso del personal del colegio (los porteros, las secretarias, los coordinadores, los jefes de área, entre otros) está presente Dios en todo momento con expresiones como: “bien, gracias a Dios, ¿y usted?” “Pero sí, si Dios quiere mañana nos vemos”. Se entiende que esto, además de mostrar una posición ideológica también da un claro ejemplo de la historia y de los valores que son inherentes de la Institución educativa Colegio UPB. Las imágenes religiosas y las alusiones constantes a un ser supremo denominado Dios, se convierten entonces, no solo en una representación de asuntos de tipo ético y moral del colegio sino también en un ejemplo o modelo a seguir para las estudiantes. Esto es pues el reflejo de una apropiación y legado cultural que se teje alrededor de la cultura de la imagen:

Las tradiciones no son “limpias”, sino que están hechas de préstamos, saqueos, contaminaciones. Pero es eso mismo lo que parece olvidar cierta historiografía educativa que cree que la escuela se mantuvo al margen de la historia de otros medios de producción de la cultura, de otras tradiciones y herencias culturales. (Dussel, 2009, p.184).

Así mismo, se podría decir que estas imágenes de alguna forma influyen en el inconsciente de aquellos que se encuentran en la institución, puesto que, el currículo visual de la institución no solo da idea de la corriente que el colegio sigue sino también del modelo de estudiante que se busca formar. Al respecto:

A pesar de todos los planteamientos sobre el declive de la escuela como espacio de aprendizajes significativos, las escuelas todavía son, por amplio margen, las instituciones públicas más importantes en la promoción de algún tipo de “sentido común” definido, más o menos libremente, en relación con la cultura letrada, y también son de las únicas instituciones que “se preocupan” 7 por los efectos que la cultura y la sociedad producen en los sujetos. Sería necesario subrayar, no obstante, que la educación visual del espectador y del público es realizada por muchas agencias. (Dussel, 2009, p.186).

Dentro de la institución educativa se hace énfasis en cursos extracurriculares que están enfocados en actividades deportivas (fútbol, tenis de campo, tenis de mesa, boxeo, balonmano) y artísticas (banda, grupo musical, instrumentos, grupo de teatro), sin embargo

dentro de las áreas del conocimiento no hay un énfasis en el arte como aspecto fundamental o como mediador de los contenidos temáticos que son abordados por el currículo.

En relación con lo académico, en el colegio se enfoca en lograr la excelencia académica a través de un alto nivel de exigencia combinado con el arte, el deporte y las actividades extracurriculares como un complemento para la formación integral del ser. Se establece entonces un plan de estudios por competencias, que se establece en el PEI de la siguiente forma:

El estudiante del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, estará en capacidad de proponer soluciones desde el conocimiento y la reflexión, en los ámbitos personal y social, contribuyendo así al mejoramiento de la comunicación y relación con el entorno, a través del Humanismo Cristiano. (UPB, S.F, p. 19).

El grado 6°13 del colegio de la universidad pontificia Bolivariana está compuesto por 30 estudiantes entre los 11 y los 13 años de edad y su rango de estrato socio-económico oscila entre el 3 y el 6.

El aula de clase de este grado está ubicada en el primer piso del bloque 5. Es un salón acorde con las necesidades de espacio de los estudiantes, tiene una buena iluminación artificial (lámparas) y natural (ventanas que también proveen aire), así como 3 ventiladores dentro del mismo, debido al calor que puede llegar a hacer dependiendo del clima y la hora. Cabe resaltar que este salón se comparte con el grado 6° de la mañana (varones), por lo

cual la decoración es neutra, es decir, el salón está pintado de blanco y tiene en la “cartelera” una frase alusiva al día de la mujer. El contenido de las carteleras va cambiando conforme suceden eventos o fechas importantes para el colegio o los estudiantes. También dentro del salón hay un cuadro con el escudo del colegio y una virgen María en la parte de atrás del salón.

La disciplina¹ juega un papel muy importante dentro de esta aula, las estudiantes han aprendido a permanecer en silencio y a disponerse para recibir a los maestros cuando llegan, así como también a prestar atención cuando alguien (sea compañera, maestro u otra persona) se encuentra al frente. Hay una norma implícita en la que se establece que deben estar correctamente sentadas, mirando al frente y sin tener demasiado contacto físico entre ellas.

Dentro del área de Lengua Castellana las estudiantes son propositivas, les encantan los retos nuevos en cuanto a lecturas (entre ellas mismas hay un sistema de préstamo de libros interno en el salón) y otros medios de significación: la fotografía y la divulgación de sus creaciones se convierten en asuntos que las mueven dentro de los procesos de lectura y escritura. El grupo se desempeña muy bien en el área de Lengua Castellana, aunque, puede notarse que en ciertos momentos de la clase (cuando se trabaja con el libro de texto o se les “dictan” ciertos contenidos) que hay algo de desorden y falta de motivación por la

¹ Gómez (como se citó en Sùs, 2005, p. 989). Dentro del repertorio normativo del docente se observan normas que apuntan a regular el aprendizaje, otras de tipo institucional que tienden a ordenar el manejo del tiempo, el espacio, los movimientos y las formas de organización y, por último, aquellas relacionadas con la convivencia, tendientes a pautar las fuerzas socioemocionales y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y de éstos con el docente.

El docente, por un lado, reglamentariamente es responsable de mantener el orden en la clase, aunque muchos de ellos renieguen de ese papel. Sostienen que deben enseñar, no ser vigilantes. Se olvidan que parte de ese aprendizaje que orientan está relacionado con contenidos actitudinales que involucra valores, razones que la norma representa y que ello es también texto del aprendizaje.”(Sùs, 2005, p. 989).

realización del trabajo propuesto, asunto contrario a cuando hay actividades como exposiciones o lectura en voz alta, en estas actividades se logra una gran disposición de su parte.

Dentro del plan de área se hace énfasis en la expresión oral como un aspecto importante en la formación que las convoca. En la mayoría de alumnas del grado 6°13 hay elocuencia y manejan aspectos como la entonación, el volumen de la voz y la claridad al expresarse, sin embargo en otra pequeña parte del grupo aún existe una resistencia por vincularse a las exposiciones e incluso a las conversaciones informales tanto con la maestra como con sus compañeras.

Hay una presencia constante del arte, en tanto posibilidades y gustos por dibujar, pintar y relacionar lo que leen o les cuentan con otras formas de significación como el cine, la pintura, la fotografía y el dibujo, no obstante en la clase de Lengua Castellana estos aspectos se hacen poco visibles dado que se le da fuerza al trabajo con el libro de texto y la expresión oral.

Segundo momento:

Justificación



Henri Emile Benoit Matisse. Icarus. 1944

Un viaje por el mundo: posibilidades y encuentros formativos entre la literatura y el arte, es el fruto de un proceso de investigación, donde cobraron vida algunos intentos cartográficos², desde lecturas de autores y posibilidades de desajustar la investigación

² A cartografia como método de pesquisa - intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma

tradicional que hemos estado acostumbrados a realizar en los contextos educativos colombianos.

Así, este trabajo retoma aspectos relacionados con la inclusión del arte dentro del currículo institucional y surge a partir del trabajo realizado durante el curso del año 2015 en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, ubicado en el sector de Laureles en la ciudad de Medellín. Y, de lecturas, no muy convencionales en investigación, desde la perspectiva empírico-analítica, más bien tendiente a las maneras histórico-hermenéutica y crítico social, desde donde se asume lo cartográfico como el intento de conectar ideas, conceptos y metodologías, desde Deleuze y el primer capítulo del libro *Mil mesetas: Rizoma*, en el cuál el autor discurre sobre la importancia de costurar ideas y pensamientos, permitiendo así formar un tejido extenso que tenga la posibilidad de abarcar y no de dividir o fragmentar. Esta investigación, se perfila entonces desde la conexión rizomática de ideas, teorías, experiencias y reflexiones en torno a la práctica pedagógica de la enseñanza de la Lengua Castellana.

En las siguientes páginas pueden verse plasmadas preguntas, conceptualizaciones, ideas, entre otros asuntos que han surgido a través de mi práctica pedagógica, dejando que en ellas el lector realice también su propio viaje a través del relato de mi experiencia como maestra.

Este viaje, se configura entonces desde el arte, la literatura y la formación de maestros, prestando atención a la clase de Lengua Castellana, presentando un desafío no

reversão do sentido tradicional de método - não mais um caminhar para alcançar metas pré-fizadas, mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um hódos - metá. A diretriz cartografica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (Kastup e passos, 2009, p. 17- 18).

sólo para las estudiantes sino también para mi formación como maestra, lo que implica

entonces una travesía personal y una transformación desde mi ser. En consecuencia, presento siete capítulos o momentos, en los que expongo la transformación que he sufrido al encarar este reto denominado práctica profesional³. Así pues, los capítulos están ordenados según esta travesía.

En el primer capítulo o momento se encuentran los antecedentes, es decir, el inicio del camino, la contextualización del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el cual realicé la práctica pedagógica profesional, en estos antecedentes se encuentra, además de la descripción de la Institución y del grupo 6º13, con el que viajé durante el 2015, mis propias reflexiones sobre aspectos como el panóptico, el currículo y la importancia de los aspectos religiosos en la vida institucional.

³ Dentro del plan de formación de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, se contemplan tres ciclos de formación: Ciclo de Iniciación. Semestres: 1, 2, y 3. Delimitación: inicia y genera, desde una lógica interpretativa, las condiciones para la práctica pedagógica; ubica al estudiante en contextos epistemológicos e históricos de los componentes que integran la práctica pedagógica por medio de preguntas que movilizan la búsqueda y la pasión por la investigación (Programa licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, 2013, p: 26).

Ciclo de Contextualización. Semestres: 4, 5, 6 y 7. Delimitación: Proporciona los elementos necesarios para que los estudiantes en tanto sujetos partícipes de realidades socio-culturales, interactúen de forma crítica con contextos escolares, por medio de una práctica diversificada y secuenciada, que propicie un encuentro entre teoría y experiencia como dimensión constitutiva de su formación (Programa licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, 2013, p: 26 - 27). Este ciclo comprende las prácticas tempranas 1: Contextualización, 2: discursos, currículo y comunidad académica, 3: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria y 4: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria.

Ciclo de Proyección. Semestres: 8, 9 y 10. Delimitación: Explora, profundiza y genera las condiciones necesarias para incursionar en otros campos diferentes a la escuela regular como escenarios de formación e investigación de las relaciones entre pedagogía, lenguaje, literatura, promoción cultural, didáctica de la lengua, didáctica de la literatura, diferentes sistemas simbólicos, entre otros. En este ciclo, cada estudiante se inscribe en una línea de práctica pedagógica que articulará sus propios seminarios electivos (Programa licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, 2013, p: 27). Este ciclo incluye la práctica profesional I, Este ciclo incluye la práctica profesional II y el seminario de trabajo de grado.

Esta justificación, constituye el segundo momento, comprende una especie de “mapa” de este viaje, una ruta para leer y conocer cómo está estructurado este diario de una travesía; Así mismo, el tercer capítulo, recoge las problemáticas que logré identificar durante mi estancia en la institución y todas aquellas que fueron surgiendo a lo largo de mi práctica, las incomodidades, los desequilibrios y las distancias. De igual forma, el tercer momento recoge las principales problemáticas encontradas dentro de la Institución, desde donde parto para crear una pregunta de investigación, unas preguntas orientadoras y los objetivos que dieron vida y forma a este recorrido.

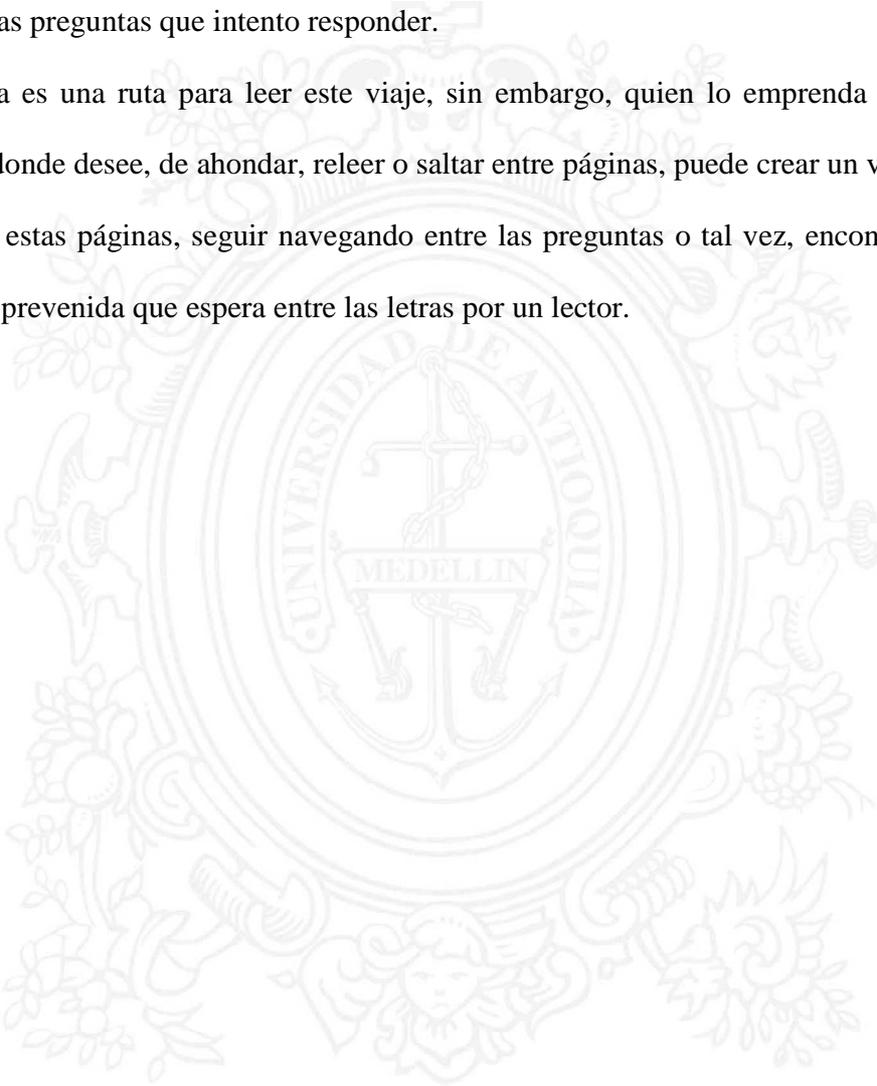
El cuarto momento, invita a conocer y recorrer otros caminos que se han escrito, que han iniciado y en algún punto pueden llegar a conectarse con esta investigación, que presentan cercanías pero también grandes distancias en cuanto al abordaje y las temáticas, sin embargo, estos pasos que otros ya han recorrido son una base para mi propia travesía, que comienza de forma conceptual en un horizonte que se expande en el quinto capítulo, en el cual se pueden leer las construcciones teóricas que le dan norte a esta travesía.

La metodología de acercamiento a la escuela, denominada conexiones rizomáticas: entre sendas y puertos alternativos y que se establece como el sexto capítulo o momento, narra la experiencia de aplicar una secuencia en el aula desde la imposibilidad, dadas las múltiples situaciones que afectaron el normal desarrollo de mi práctica pedagógica, en ella, también se relata desde la narrativa y las fotografías, un viaje por medio de cartas realizado entre las estudiantes del grado 6º13 del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana y los estudiantes del grado quinto del Colegio Sylvia Mello, en Pelotas, Brasil.

El final de un viaje: Re - comenzar a partir de la experiencia vivida, es el séptimo y último capítulo de este viaje, en él, reflexiono desde mi postura de maestra en formación sobre lo planteado en todos los capítulos anteriores. Cuestiono y me cuestiono acerca de lo

que fue mi recorrido de un año, lleno de experiencias y aprendizajes, certezas y sobre todo muchas preguntas que intento responder.

Esta es una ruta para leer este viaje, sin embargo, quien lo emprenda es libre de detenerse donde desee, de ahondar, releer o saltar entre páginas, puede crear un viaje propio a partir de estas páginas, seguir navegando entre las preguntas o tal vez, encontrar alguna certeza desprevenida que espera entre las letras por un lector.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Tercer momento:

Realidades que problematizan el viaje.

3.1. Planteamiento del problema



Georges Lacombe. The violet Wave. 1896

El Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana ha sido el lugar donde me he permitido encontrarme conmigo misma, ese ser maestra desde el gusto y el amor, pero también desde el padecimiento de aquellos aspectos del currículo declarado institucional que se perfila como un reglamento inamovible por seguir durante todo el ciclo escolar.

Después de haber realizado un reconocimiento y una contextualización durante un año de encuentros semanales con las estudiantes del grado 6°13 del Colegio de la

surgieron en mí varios interrogantes como maestra de Lengua Castellana, no sólo respectivos a ellas, a su formación en el área y a la institución como tal, sino también frente a mí misma, frente a este nuevo reto que me plantea asumir el rol de maestra de Lengua Castellana⁴, porque, si bien las prácticas anteriores en el ciclo de contextualización me habían situado en el aula, se sentía diferente llegar a este nuevo espacio.

A raíz de la contextualización y de esas preguntas sobre mí y sobre mis estudiantes, llegué a pensar en esta experiencia de investigación situada en las prácticas profesionalizantes como una travesía, un viaje de conocimientos, de aprendizajes y más allá de ello, un viaje que permitiría formarme y en alguna medida contribuir en la formación de las estudiantes del grado 6°13, que a su vez también realizarían una travesía en la medida en que el desarrollo de este proyecto de investigación se configurara como una aventura.

De allí surgieron entonces distintos aspectos por tener en cuenta para el desarrollo de esta experiencia. El primer aspecto fue, sin duda, el reconocimiento de las potencialidades artísticas, corporales y de expresión que presentaban las niñas del grado 6°13 dentro de sus trabajos, cuadernos e intervenciones en el aula. También fue más que evidente después de los acercamientos realizados inicialmente que, las estudiantes le otorgan un alto valor a la literatura más allá de los aspectos narratológicos del texto, lo que, debo admitir que fue una grata sorpresa y un excelente punto de partida desde las potencialidades de este grupo.

Sin embargo, también fue notorio que esas potencialidades pasan a un segundo plano dentro del aula de clase, dado que en la institución se da una amplia prioridad al

⁴ En Colombia, se contempla la enseñanza de la literatura dentro del área de Lengua Castellana. Sin embargo, la literatura ocupa un espacio de “servicio” ante aspectos lingüísticos y gramáticos en el aula, además de ser vista desde una visión estructural.

currículo declarado y a aspectos estructurales (no menos importantes en el desarrollo de la clase de Lengua Castellana) que a la formación del ser y a la inclusión de otros aspectos desde el arte y la sensibilidad, lo que hace que estas potencialidades de las estudiantes queden por fuera del aula y no se incorporen al trabajo desde lo curricular, dejando de lado los intereses de las mismas.

Se hizo notable que dentro del aula hay un clima de aconductamiento e incluso de represión que va desde el comportamiento mismo de las niñas hasta su interés particular por el arte y otros modos de significar la clase de Lengua Castellana, sus intentos por darle sentido más allá del libro de texto y de las lecturas sueltas dentro su contexto.

También fue notable dentro de las primeras observaciones la idea de las estudiantes de leer para conocer el mundo, para visitar otros lugares a través de la lectura, lo que me sorprendió mucho, pues muchas de estas estudiantes han desarrollado una disciplina de lectura ligada enteramente a lo placentero y no como requerimiento institucional. Leen para viajar y lo hacen porque les gusta, no porque se los exigen, lo cual me llamó la atención para estructurar y dar norte a esta travesía.

Es necesario destacar que las niñas del grado 6°13 tienen un gran gusto por la lectura, debido a un proyecto que inició la maestra de Lengua Castellana en el cual se evidenció dentro del aula hay un préstamo de libros de la docente (su colección personal) e incluso de las mismas estudiantes, quienes con el tiempo fueron aportando sus propios libros para realiza una serie de intercambios. Al terminar el mes de noviembre de 2015, todas las estudiantes han tenido al menos cuatro libros durante el año y la rotación cada vez es mayor, por lo que estas niñas están todo el tiempo en contacto con procesos de lectura que si bien están permeados por lo académico (puesto que los préstamos se hacen en el

aula), también están aunados al disfrute, al gozo de la literatura desde el gusto por conectarse con otros mundos.

Sin embargo, dicha actividad podría haberse vinculado de una forma alternativa con la clase de Lengua Castellana, desde otros postulados, buscando una conexión entre el arte, la literatura y las estudiantes en la misma clase. Esto movió en mí la necesidad de conectar distintos aspectos tanto del proyecto como de las artes y los intereses de las estudiantes para lograr una clase articulada en que haya encuentros entre la literatura y el arte.

Fue así entonces como todo comenzó a tomar forma y comencé a pensar de qué forma podía provocar la atención de mis estudiantes, partiendo desde su interés para lograr integrar el currículo declarado institucional con aspectos relacionados con el arte a través de un intento cartográfico, como posibilidad de establecer conexiones entre arte, literatura y su propia formación.

Comenzó a tejerse de este modo una relación con otras latitudes, con esa búsqueda de otros, que como nosotros, estén pensando en establecer conexiones más allá del currículo, vinculando la experiencia y el contexto. En ese sentido, se logró establecer un contacto con la Escuela Técnica Estado Prof. Sylvia Mello en la ciudad de Pelotas Brasil, a través del maestro Ronaldo Campello. La escuela se ubica en el barrio Fragata, en el estado de Rio Grande del Sur. El grupo de quinto grado, que es con quienes se ha realizado el acercamiento, se compone de 25 estudiantes, de los cuales 16 son niños y 9 son niñas y están inscritos en un contexto familiar con recursos medios o bajos. De acuerdo con los comentarios del maestro Ronaldo, es un grupo que ha necesitado apoyo especial a nivel educativo, dado que se identificaron en ellos dificultades en proceso de adquisición de la lectura y la escritura, y por ellos se hace énfasis en estos aspectos dentro de las clases.

A partir de esta relación, las niñas comenzaron a vincularse fuertemente con el proyecto desde sus propias experiencias, desde sus condiciones y su propio contexto tanto en el aula como su vida misma, relatarse, contar lo que les gusta, lo que leen, desde lo que son, se convierte entonces en un ejercicio central dentro de este proyecto, en el cual las chicas han comenzado a sostener correspondencia con el grupo del maestro Ronaldo, en una apuesta por mirar la Lengua Castellana y su vínculo con el arte, con la sensibilidad y con el ser, desde puntos que permitan establecer conexiones y no distancias.

Pero, no solo las estudiantes comenzaron un viaje, puesto que esta interacción con el aula por cerca de un año implicó como maestra una travesía llena de contradicciones, interrogantes, impotencia y muchos aprendizajes para mi labor, es decir, hubo múltiples viajes: de cartas, de las estudiantes y de mí misma como maestra en formación, todo lo anterior se reúne en una sola travesía que cambió a todas las implicadas, ha sido, sin duda un viaje de formación.

Siendo el viaje, uno de los conceptos centrales a lo largo de esta investigación, se fundamenta en la teoría de Peter Handke, en las que la travesía implica distintos cambios, no sólo a nivel físico sino también a nivel de conocimiento y humanidad a través de las experiencias vividas a lo largo del camino, estas, logran crear en el viajero una transformación que lo lleva a ser distinto al final del viaje.

En síntesis, dentro de mi práctica logré identificar distintas problemáticas que causaron brechas no sólo con mi práctica sino con las mismas estudiantes, con su ser mismo al ser estudiantes, adolescentes. En primer lugar, el panóptico y la constante vigilancia que se ejerce, en relación constante con la mirada religiosa desde lo institucional, no solo hacia las estudiantes sino también hacia la comunidad académica en general, lo que ha llevado a que las estudiantes tengan una actitud aconductada dentro y fuera del aula,

siempre silencio, siempre quietud. Sin duda, mi llegada al grupo 6°13 generó una brecha, un extrañamiento por parte de la maestra titular en tanto no seguía su misma mirada de disciplina y enseñanza, lo que causó un rechazo de su parte hacia la realización de la práctica pedagógica, que se transformó en un viaje, no sólo para mí como maestra sino para las estudiantes desde uno de las pocas actividades que logramos realizar en el aula, un intercambio de cartas desde Medellín hasta Brasil, con el que sin duda alguna, viajamos, no desde lo físico sino desde la experiencia del otro.

De esta manera, cobran sentido, las siguientes preguntas de investigación:

3.2. Pregunta de investigación:

¿De qué manera vincular el arte en la enseñanza-aprendizaje de Lengua Castellana del grado sexto trece del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Laureles a través del viaje de formación?

3.3. Y, algunas preguntas orientadoras, tales como:

1. ¿De qué forma concibe el plan del colegio de la Universidad P.B estudios del área de Lengua Castellana el arte?
2. ¿Cuáles transformaciones se produjeron a través del arte y la literatura aplicadas a la enseñanza de la Lengua Castellana en el grado 6°13 del Colegio de la Universidad P.B costuradas con el viaje de formación?

3.4. Objetivos.

General:

Experienciar a través del viaje de formación algunas posibilidades y encuentros entre la literatura y el arte en el grado sexto trece del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Laureles.

Específicos:

Explorar el viaje de formación realizado por las estudiantes y la maestra en formación, a partir de la experiencia de práctica pedagógica.

Costurar encuentros formativos entre la literatura y el arte a partir de la experiencia de implementación de una secuencia didáctica.

Cuarto momento:

Estado del arte.

4.1. Retomando caminos que se han construido desde otros lugares, otras latitudes y otros tiempos.

Recorriendo estos caminos, he encontrado investigaciones y experiencias próximas a mi contexto de investigación, sin embargo, también hay otras que se inscriben en otras latitudes y que se conectan con mi proyecto.

En el ámbito local, se encuentra la investigación denominada *La escritura, viaje al conocimiento y a la creación*, en que se establece una conexión con una idea central entre mi proyecto y esta propuesta y es el que tiene que ver con la experiencia como el punto de partida para esa travesía, la forma en que transformación del ser y sus vivencias dan paso a de narrar, a través de su propia vida, de la afectividad y de aquellas cosas que lo mueven y lo conmueven, que dan sentido a su cotidianidad, que después de ese viaje de exploración, tanto interna como contextual se convierte en una motivación para la escritura.

Por tal razón, decidimos trabajar la narración como estrategia que permite el desarrollo de la competencia comunicativa, en este caso, de la escritura. Gracias a este género literario, de un lado, los alumnos narran en primera persona; de otro, se conocen, reflexionan y amplían sus conocimientos; además, transforman su mundo interior al sistematizar sus experiencias y saberes; para proveer, así el desarrollo

afectivo y cognitivo, ya que potencia diversos niveles del pensamiento, a partir de procesos de razonamiento que pueden aplicarse para la solución de diferentes problemas. (Hernández et al., 2008, p.38).

Sin embargo, la investigación de estas maestras se distancia de esta investigación, en tanto en la primera hay una mirada de las prácticas de escritura desde la experiencia, sin embargo, en esta investigación la mirada está centrada en la experiencia a partir de la cotidianidad, del acontecimiento, no sólo del estudiante, sino también de la maestra en formación y su interacción en el aula.

Continuando en esta línea, el canal regional Teleantioquia, canal 5 para Colombia, emitió hasta el año 2009, un documental televisivo en el que, semanalmente un viajero recorría pueblos antioqueños o de distintos lugares de Colombia. Relatos de viaje, como se titulaba el programa, mostraba una travesía desde la visión del viajero y su interacción con el lugar de destino, su gente, su cultura y su música e incluso su comida típica. Así, el viaje no se aborda desde la planeación, sino desde el encuentro, desde las personas y personajes de cada lugar, desde lo propio y lo local, mostrando así una faceta del lugar que trasciende lo únicamente turístico y que propone una mirada al viaje, desde lo humano.

Este texto audiovisual, se conecta con mi propuesta investigativa, desde la noción de viaje, pero también desde la visión misma de la travesía en la que hay un mundo afuera, un sitio nuevo que explorar y cómo esa curiosidad y ese contacto, transforma al viajero, no solo porque la travesía le permite aprender sobre un lugar ajeno, sino porque al mismo tiempo le propone el reto de conocerse y reconocerse a sí mismo desde esa posición de quien descubre y aprende a través de la experiencia.

Si bien se puede encontrar una relación con el concepto de viaje entre este texto audiovisual y este proyecto de investigación hay también una distancia entre ambos, puesto que, en este proyecto el viaje también tiene una implicación interna, un camino en el que el arte y la literatura se encuentran en un viaje formativo, no sólo físico, no sólo por parte de las estudiantes del aula, sino también por parte de la maestra en formación dando un carácter formativo desde el aprendizaje y la experiencia, pero también desde el lugar mismo donde se origina el viaje, el aula y las interacciones que en ella se dan.

En el ámbito nacional, existen dos investigaciones con las que este proyecto presenta una conexión directa. La primera de ellas es la planteada por Selen Arango (2009), en el texto *La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios*. Este artículo, que se encuentra en la revista *Folios*, presenta el abordaje de la literatura de formación desde distintos campos de los estudios literarios y cómo estos han transformado la comprensión de la misma a través de años, las corrientes e interpretaciones de distintos autores sobre lo que es o no es una novela de formación y lo que representa dentro de estas novelas el viaje.

Esta reflexión se conecta con mi proyecto en cuanto permite hacer una revisión histórica sobre el concepto de Bildungsroman en distintas obras que ilustran lo que es la novela de formación clásica y la contemporánea, siempre teniendo en cuenta el viaje y la transformación, conectándose directamente con el proceso de cambio que logró la práctica pedagógica en mis concepciones y visiones sobre lo que es ser maestra.

Si bien este artículo aporta a mi investigación un panorama histórico sobre la novela de formación, hay un distanciamiento debido a que el concepto de novela de formación fundamenta la construcción del concepto de viaje de formación (para esta investigación)

por lo que, además del Bildungsroman, este trabajo comprende el viaje que atravieso como maestra en formación, desde mis subjetividades.

Otros autores clásicos la nombran como una novela en la que no se da un cambio biográfico en el protagonista: Sino histórico, es una respuesta al cambio del mundo. [...] “La imagen del hombre en el proceso de desarrollo empieza a superar su carácter privado y trasciende hacia una esfera totalmente distinta, hacia el espacio de la existencia histórica. Éste es el último tipo de la novela de desarrollo, el tipo realista” (Bajtín, 1982, p.215).

O como la novela en la que “el protagonista es expuesto a una serie de eventos significativos para su formación personal, y en este proceso toma decisiones que en última instancia no son decisiones suyas sino de los que lo rodean” (Moretti, 2000, reseñado por Lee, 2004, Sección de introducción, párr.6).

En el último apartado, la autora llama la atención sobre un asunto que se vuelve vital dentro de mi trabajo y es la conexión que existe, pero que ha sido poco explorada entre la pedagogía y la novela de formación:

Así las cosas, proponer la relación: pedagogía y literatura como línea de indagación para la investigación en pedagogía, implica no entender las novelas de formación como textos para enseñar algo, como un conjunto de libros que pueden ser utilizados en las aulas de clase con el propósito de que los y las estudiantes encuentren una enseñanza para sus vidas, sino como fuentes primarias para un estudio pedagógico e histórico acerca de la formación humana. (Arango, 2009, Sección final, párr.4)

De este modo, esta investigación se podría definir como un llamado que antecede a la relación a la que apunta mi proyecto desde varios frentes: 1. El viaje en el aula y sus implicaciones que tiene con los estudiantes (como proceso formativo y de experiencia). 2. La travesía formativa y el mismo viaje de formación que implica para el maestro emprender proyectos con sus estudiantes.

El segundo texto en el ámbito nacional, surge de una experiencia de intercambio de cartas entre Colombia y Alemania. Esta vivencia, tiende a ser similar a la actividad de intercambio de cartas planteada en mi secuencia didáctica. Muestra como el viaje de las cartas logra llevar a los estudiantes desde la motivación de ser leídos a mejorar otras “competencias” necesarias en el desarrollo de la clase de Lengua Castellana.

Llama la atención como esta maestra logra entablar lo que ella misma llama un “nexo vivo” con un país tan distinto cultural e idiomáticamente con Colombia como lo es Alemania.

Dentro del texto, la maestra relata cómo la preparación y escritura de una carta se convirtió en una especie de rito en que sus estudiantes preparaban todo, algo muy parecido a lo que pasaba en mi grupo de grado 6° al hablarles de la realización y escritura de las cartas para niños que estaban a miles de kilómetros, en la ciudad de Pelotas, Brasil.

Desde la escuela, la lengua escrita es vista aún como una área del plan de estudios y lo que esa visión implica -ser dirigida por el profesor(a) de Lengua y Literatura y evaluada por éste- dejando de lado la potencialidad de generadora de competencia generadora de competencias cognitivas superiores y como estrategia comunicativa en las interacciones humanas.

Por otra parte, la escritura es un elemento de poder en la medida que es generadora de argumento, por tanto debe ser competencia del Estado el reconocimiento de la preponderancia del lenguaje en todas sus manifestaciones humanas, de la comunicación hablada o escrita, civilizadora y potenciadora de la inteligencia de los pueblos; el lenguaje como factor de desarrollo humano, con el cual es más probable el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica; esto se traduce en una circunscripción del lenguaje como elemento totalizante e integrador en los PEI. (Rodríguez, L. 1999, p.20).

Es interesante percibir a través del relato de esta maestra como sus estudiantes se apropiaron de las experiencias mismas de cada uno, de su contexto, su país y lo que sucedía en Colombia para contar a los demás chicos lo que la experiencia les permitía y ello me parece muy valioso, puesto que no hablan desde la academia, del dictado o por obligación de un tema específico, todo surge de la experiencia misma de los chicos, lo que, tiene una amplia relación con mi proyecto pues así estuvo planteado el viaje de las cartas desde un principio.

Es en este sentido, que la investigación que realicé es única, puesto que, retoma elementos propios de mis estudiantes, de su interacción con la vida, con el aula, con la maestra, los libros y los dan a conocer a través de la escritura a otros chicos a miles de kilómetros, sin embargo, también dentro de este trabajo, además de la subjetividad de los estudiantes, se encuentra la voz de una maestra en formación que también se ve atravesada por una experiencia formativa.

Sin embargo, también existen referentes que trascienden el ámbito nacional y experiencias que se han documentado en otros países a cerca del intercambio de cartas y de la literatura de formación, así, en transitando por estos caminos logré encontrar el artículo

Literatura y educación: La novela de aprendizaje, en el que el autor José Luis de

Diego discurre entre sus páginas sobre la importancia de la novela de formación y la forma en que en cierto modo se establece una conexión directa entre la educación y este tipo de literatura, en la que el héroe sufre una transformación física pero también psicológica a través de un viaje que le da nuevas perspectivas del mundo, es decir de una experiencia que le supone una transformación.

Ahora bien, aborda la escuela (la formal al menos) se muestra en el texto en un estado de tensión constante con la literatura, esto teniendo en cuenta el tema de la formación:

Volvemos, por último, a nuestro objetivo, y podemos concluir: a) la literatura -los escritores- da testimonio de una tensión no resuelta entre educación formal y literatura: el modelo de aprendizaje en ningún caso está en la primera y siempre en la segunda. La escuela es siempre sinónimo de tedio e inutilidad; los libros, una puerta abierta a la fantasía y a modelos de vida seductores y atrapantes (De Diego, 2007, p. 297).

Hay sin duda en él, referencias literarias que, conectan lo leído en Peter Hadke (guardando las distancias, claro está) con otros textos cercanos en la literatura latinoamericana, situando este fenómeno de una forma contextual.

Puede también conectarse desde la experiencia misma de la lectura de la literatura de formación en cuanto este proyecto se enmarca en una experiencia de aula, pero también en la experiencia del maestro frente a la travesía que implicó enfrentarse a un aula y la forma en que después de dicho viaje, el maestro (al que también afecta el concepto de educación) se transforma, ve la vida con ojos nuevos y comprende realidades, avanza.

En el ámbito latinoamericano, se encuentra el texto *El viaje y su relato* de la autora Beatriz Colombi Nicolía, en el que la autora explora de una forma sensible el relato de viaje, a partir de la tradición. Retoma también conceptos de ficcionalidad y realidad en las novelas, teniendo en cuenta también las variaciones que sufre este concepto a partir de la escritura y reescritura de cada autor.

Es interesante la forma en que la autora establece una relación estrecha y casi indisoluble a lo largo del texto entre la narración y el viaje, referenciando diferentes tipos de viajes dentro de la literatura, enunciando por ejemplo la forma en que las imágenes en las travesías se hacen recurrentes y forman una especie de “ideario común”.

Viajar y narrar aparecen como dos acciones estrechamente relacionadas entre sí. Desde los tiempos más remotos se ha viajado por motivaciones diversas dando lugar a un relato polifacético que desafía cualquier precisión formal, colocando en duda, inclusive, la posibilidad de circunscribirlo a un género. Su desarrollo de larga duración hace necesario no desatender la historicidad de sus variadas manifestaciones a la hora de preguntarnos por su especificidad en tanto escritura. El problema ha preocupado a los principales estudiosos del tema, que coinciden en apuntar la dificultad para acotar sus fronteras. (Nicolía, 2006, p. 11 – 12).

Este artículo adquiere una relación y se vincula a esta investigación puesto que aborda el concepto de viaje narrativo, a pesar de que la autora lo desarrolla a nivel estrictamente literario y no desde el ser, presenta una perspectiva narrativa de la travesía, es decir, que realmente el viaje de formación está aunado a la narración y a la construcción y reconstrucción de un ser, en este caso un personaje y en mi caso un maestro que tiene la

posibilidad de contarse y reflexionar a sobre una experiencia de viaje interior a partir del contacto con el aula.

En el ámbito internacional, otro de estos caminos está trazado desde España y lleva por título *Viaje al interior del aula*, en este artículo se muestra al maestro desde su sensibilidad en el contexto, como un ser de travesía que además de prepararse para ello, debe estar listo para afrontar distintas situaciones en las cuales habrá una “incomodidad”, sin embargo debe ser consiente que el crecimiento, el viaje, el aprendizaje, también implica una transformación desde la mirada y desde la forma misma de asumir la figura de maestro en el aula como también de guía en la vida de sus estudiantes.

El título “Viaje al interior del aula” hace alusión a la introspección al corazón, al reino de las emociones: “¿Hacia dónde vamos?, ¿dónde llegaremos? ¿Qué aventuras nos esperan?...” Desde ahí hemos desarrollado este “Viaje al interior del aula”. El aula: el lugar donde danzan nuestras emociones más contrapuestas: la ilusión por el trabajo, la frustración que a veces provoca; también danzamos con las emociones de nuestro nuestros alumnos y lo que originan en nosotros...y en medio de todo, de telón de fondo, la materia que impartimos. (García y Salas, 2014, p.2).

De este modo, hay un acercamiento a ese maestro que también siente, que además de propiciar a su estudiante una experiencia, también adquiere una propia y tiene encuentros y desencuentros consigo mismo, con sus métodos, con la respuesta de sus estudiantes y con muchos otros factores que influyen en ese camino que se emprende al ser un maestro dentro de un aula de clase.

Por último, Argentina nos presenta una experiencia dentro del mismo país de intercambio de cartas en el texto *Cartas que van y vienen*, en que se puede apreciar la organización de un proyecto como una secuencia didáctica, en la que los estudiantes de los grados segundo y tercero de dos instituciones educativas Argentinas. El proyecto relata la organización, algunas bases teóricas y la experiencia con evidencias (cartas y fotografías) sobre dicho intercambio.

Todos sabemos que no debemos abrir las cartas que no son para nosotros, pero... ¿cómo sabemos que no son para nosotros sin abrirlas? ¿Cómo sabemos quién nos manda una carta? ¿Cómo podemos saber (sin abrirla) de dónde viene? ¿Qué otra información figura en el sobre? ¿Cuál es la información que nunca debe faltar en un sobre? (Gaspar, M. y S. González, 2011, p.102).

Este texto tiene una amplia conexión con mi proyecto pues se estructura desde el intercambio de cartas, que fue una de las actividades fuertes que se realizaron con mi práctica profesional entre las niñas de UPB y los estudiantes del colegio Sylvia Mello. Cuenta entonces, una experiencia anterior al viaje que inicié con las estudiantes durante el 2015.

Es destacable también como abordan cada uno de los componentes del intercambio de las cartas: la escritura y lectura personal de cada carta, así como el componente colectivo de las mismas y la forma en que se recibieron las epístolas en cada aula desde el sentir de los niños y las niñas e incluso de los maestros que orientaron la actividad:

Si bien los chicos ya hicieron una primera lectura de su carta personal, en esta sesión se les propone volver a leerlas. El maestro colabora nuevamente para que todos puedan hacerlo. Es probable que muchos niños lean en voz alta, que unos ayuden a otros a leer, que se sucedan algunos comentarios. Todas estas acciones son bienvenidas y forman parte de las lecturas individuales, que no tienen por qué ser silenciosas. (Gaspar, M. y S. González, 2011, p.12).

Después de explorar estos caminos que se desarrollan en distintas latitudes y bajo distintas voces, esta investigación toma fuerza en tanto retoma, distintas temáticas y las reúne alrededor de procesos de educación y formación en la escuela. De igual forma, no se logró encontrar ningún registro local o nacional en el que se aborde el concepto de viaje de formación a través de la literatura y tampoco que considere al maestro dentro del aula de clase, más allá de ser el sujeto investigador, sin embargo, es necesario tener en cuenta que el maestro también tiene un lugar dentro de aula como sujeto que vive la experiencia y sin duda, hay que visibilizarlo.

En esta línea, es necesario tener en cuenta que ciertos proyectos, como el del intercambio de cartas, que también está aquí relatado, se han realizado en otras latitudes, por ejemplo en Argentina, sin embargo hay pocos registros de este tipo de intercambios de forma reciente en Colombia, lo que reafirma la importancia de realizar esta propuesta. Sin embargo, estas experiencias difieren de mi proyecto porque, si bien existe una prevalencia de la experiencia de los niños en el intercambio los maestros siempre están refiriéndose a los estudiantes, los maestros están en función de eso, de esa experiencia de intercambio, sin embargo, los maestros dejan atrás su propia mirada respecto a lo que sucede, aquí es donde

radica la diferencia con esta investigación, que aborda la perspectiva del maestro desde su propio viaje dentro del aula.



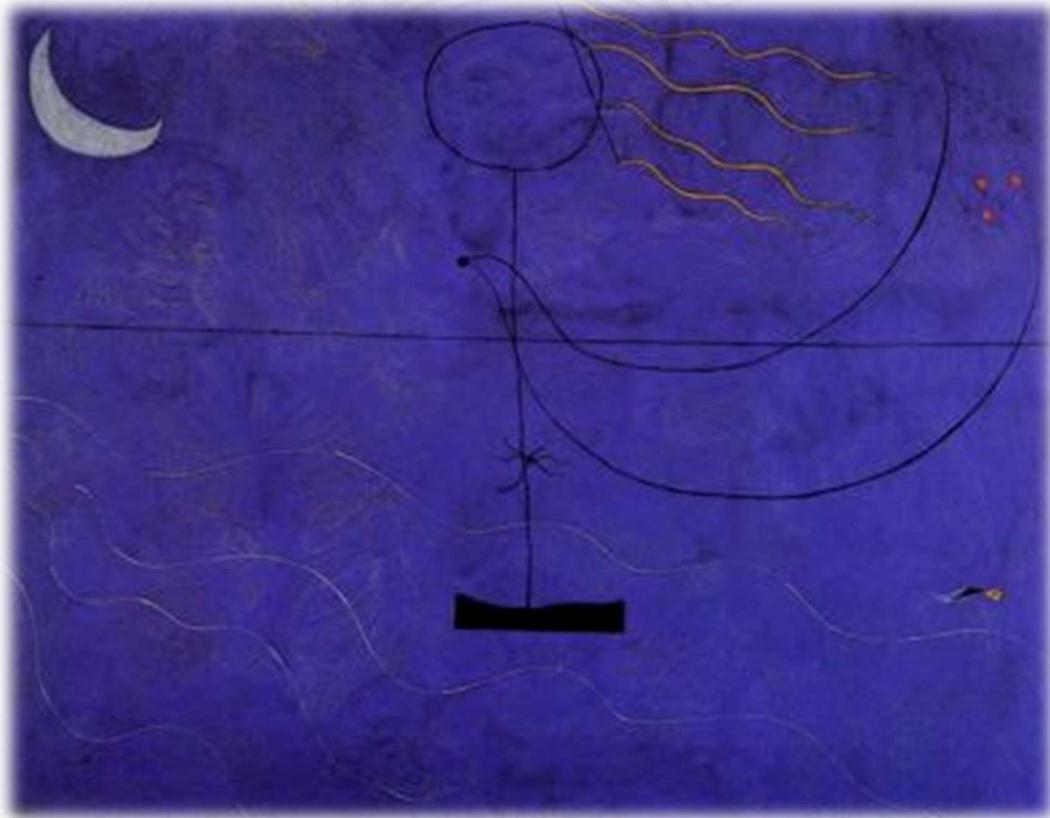
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Quinto momento:

Horizonte conceptual:

El encuentro con voces que construyen caminos transitables.



Joan Miró. Bañista. Siglo XX

En este apartado, se muestra de forma explícita los conceptos que acompañaron el desarrollo de este proyecto desde lo teórico, aquellas categorías que han dado forma y noción a esta práctica pedagógica. En medio de esta travesía que ha significado recorrer las anteriores páginas, son estos conceptos que presento a continuación los pilares que han constituido este ejercicio de investigación, que se ha convertido en una travesía alrededor

del aula, del ser maestra y ser de mis estudiantes, del arte, de la lectura y la experiencia.

Sin duda entonces, es el concepto mismo de viaje el que encabeza estas bases conceptuales.

5.1. Travesías, pensamientos y formación: el viaje como punto de partida en un horizonte de posibilidades.

A partir de lo vivido en el presente ejercicio investigativo, sin duda el viaje se convierte en un concepto central del mismo, no sólo desde lo metodológico sino desde la vivencia de todos quienes estuvimos involucrados en el mismo, así este viaje se acompaña también de un proceso formativo en el que existen distintas transformaciones no sólo desde lo corporal, sino también desde las conexiones y posibilidades que se abren al viajero en su mente, su actitud y su vida misma.

Sobre lo anteriormente mencionado el autor Peter Handke (Escritor, poeta y director Austriaco) ha desarrollado en sus novelas ambos conceptos: la formación y el viaje. Sin embargo, entre ellos no existe una desconexión total, por el contrario se encuentran aunados en tanto se plantea el viaje desde la posibilidad de formarse y transformarse con el mismo. En este sentido, Handke ofrece una comprensión romántica de los asuntos que se relacionan con la experiencia estética y cómo esa experiencia se desarrolla y transforma a cada uno de los personajes que realizan viajes de formación.

John Ford repitió muchas cosas sobre América que yo había oído ya en el viaje, de Claire y de otros; sus opiniones no eran nuevas pero contaba historias que las

ilustraban y explicaba cómo habían llegado a formarse esas opiniones. A menudo cuando se preguntaba sobre algo en general, daba un salto mental y se refería a detalles, sobre todo a personas concretas. Al preguntarle cosas sobre América recordaba siempre personas que había conocido. Nunca formulaba juicios, sólo repetía textualmente lo que habían dicho y lo que le había pasado con ellas. Tampoco nombraba más que a sus amigos. (Handke, 1972, p.201).

En estas travesías formativas, que son una de las características articuladoras en la literatura de este escritor, se narra un viaje que no sólo es algo externo sino que hay una conexión entre el viaje exterior y el viaje interior que a su vez da pie a una formación de conciencia y sensibilidad. Logrando así que la experiencia formativa llegue a estar construida desde lo sensible y orientada desde aspectos estéticos.

En este viaje, los personajes no se presentan en una especie de evolución o iluminación conceptual que se va fortaleciendo en la travesía, en este sentido, son una especie de caracteres sensibles que van en busca de una nueva forma de leer el mundo, si se quiere mucho más poética e inocente, en la que se recuerda la constante evocación de Handke por el asunto de la infancia y la potencialidad de este estado. Llegando así a una especie de umbral desprevenido de rasgos culturales e imposiciones que permitirán llegar a una lectura del mundo a través una mirada nueva, renovada y esto se hace posible desde esa travesía.

Sin embargo el viaje de formación no la viven sólo los personajes, sino también el lector mismo que transita por las páginas del libro y en ese sentido, está ligado también a la lectura como experiencia, al acto de acercarse de forma desprovista a un libro. Así podría

decirse que esta tiende a ser el resultado de la relación con una palabra de cierto tipo y esa palabra tiene la capacidad de transformar la sensibilidad con la que el lector percibe la vida, el entorno, su contexto. Aquí la el viaje a la infancia, cobra un papel muy importante como en toda la obra de Peter Handke, puesto que el autor en general remite con recurrencia al espíritu del niño en el sentido de la capacidad del juego y la invención. Cabe anotar que, al hablar del infante no se refiere al niño si no al espíritu infantil a esa capacidad de lo que se habló con anterioridad e incluso con la capacidad de reivindicación de la memoria lo que no implica realmente una rememoración sino una renovación, un observar de otras formas los aspectos comunes y naturales de la vida. De este modo Handke asocia la formación a la palabra y al espíritu infantil en esa vía de la renovación y las ganas de jugar y de inventar más allá de lo denominado “la creatividad”.

Cuando el niño era niño,
andaba con los brazos colgando,
quería que el arroyo fuera un río,
que el río fuera un torrente,
y este charco el mar.

Cuando el niño era niño,
no sabía que era niño,
para él todo estaba animado,
y todas las almas eran una.

Cuando el niño era niño,
no tenía opinión sobre nada,
no tenía ningún hábito,

frecuentemente se sentaba en cuclillas,
y echaba a correr de pronto,
tenía un remolino en el pelo
y no ponía caras cuando lo fotografiaban.

(Handke, 1987).

En este sentido, puede entonces encontrarse una conexión no sólo desde lo referente al viaje como traslado a un sitio diferente o un lugar, implica algo que rompe con lo establecido y se centra en el ser, la travesía como un punto de inflexión que de paso a un cambio. Dicho cambio puede darse a partir de diversas situaciones, el dolor, la incomodidad, la tristeza, hacen parte de un recorrido de autoconocimiento que termina por plantear un encuentro consigo mismo desde la posibilidad de reconocerse bajo otro escenario y en circunstancias diversas, llenando de sentido la pregunta por sí mismo en un viaje interior.

5.2. Bildungsroman: Costurando relaciones entre literatura de formación y viajes formativos.

En el apartado anterior, se referenciaba el viaje formativo como una posibilidad de vida misma y del lector, sin embargo, en el plano literario el viaje del héroe se convierte en la característica principal de lo que se conoce como la literatura de formación o bildungsroman, término alemán que designa este tipo de lecturas, atribuyéndoles unas

propiedades determinadas, marcando así el desarrollo de la historia y de los hechos que dentro de ella tendrán alguna repercusión en el viajero o héroe, así pues se puede definir como:

(...) procede al análisis de la novela en clave de *bildungsroman* clásico, el cual considera como una novela que se refiere al desarrollo de un joven en un espacio de tiempo determinado, haciendo factores determinantes del género como son la vocación, dudas o decisiones, así como la eventual asimilación del joven a la sociedad luego de despojarlo “de una libertad plena y una voluntad enérgica (Lee, 2004, p. 121).

O también, desde la perspectiva de Bajtín:

(La literatura de formación puede entenderse como un)... Sino histórico, es una respuesta al cambio del mundo. [...] La imagen del hombre en el proceso de desarrollo empieza a superar su carácter privado y trasciende hacia una esfera totalmente distinta, hacia el espacio de la existencia histórica. Este es el último tipo de la novela de desarrollo, el tipo realista (Bajtín, 2003, p. 215).

Así, dentro de este proyecto la literatura de formación toma un lugar importante, puesto que como maestra, atravesar por esta experiencia me ha dado la oportunidad de realizar un verdadero viaje de formación y encontrar la posibilidad de estar aunada a la literatura de formación que plantea esos cambio, esa desviación de la mirada a través de la

duda, la incertidumbre, la incomodidad, se ha convertido en un eje articulador dentro de este proyecto, en el que hay un viaje desde múltiples lugares, un viaje de formación que como maestra he atravesado y que han atravesado mis estudiantes y su experiencia, sus cartas.

De este modo, es necesario tener en cuenta la experiencia de formación a través del viaje en esta literatura tiene un personaje definido, caracterizado en general como el héroe, que atraviesa múltiples dudas y enfrenta el destino que lo hace transformarse y crecer.

La transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento de la novela. El tiempo penetra en el interior del hombre, forma parte de su imagen cambiando considerablemente la importancia de todos los momentos de su vida y su destino. Este tipo de novela puede ser denominado en un sentido muy general, *novela de desarrollo del hombre* (Bajtín, 2003, p. 212).

En el caso del héroe, como eje central parte importante dentro de la literatura de formación, también está ideado desde unas características particulares que Joseph Campbell en su texto *El héroe de las mil caras* logra sintetizar, estableciendo una especie de “patrón” narrativo con el que se puede caracterizar el viaje del héroe en un ciclo dividido por fases en las que el personaje principal sufre una transformación a medida en que avanza su travesía en la que partirá del mundo ordinario para llegar a un mundo especial o sobrenatural que dará lugar a los eventos que transformarán la vida del héroe.

El héroe inicia su aventura desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales, se enfrenta con fuerzas fabulosas y gana una victoria decisiva; el héroe regresa de su misteriosa aventura con la fuerza de otorgar dones a sus hermanos. Prometeo ascendió a los cielos, robó el fuego de los dioses y descendió. Jasón navegó a través de las rocas que chocaban para entrar al mar de las maravillas, engañó al dragón que aguardaba el Vellocino de Oro y regresó con el vellocino y el poder para disputar a un usurpador el trono que había heredado. Eneas bajó al fondo del mundo, cruzó el temible río de los muertos, entretuvo con comida al Cancerbero, guardián de tres cabezas, y pudo hablar, finalmente, con la sombra de su padre muerto. (Campbell, 1972, p.25).

Dentro de este texto, el autor desarrolla unas fases que atraviesa el personaje principal o héroe dentro de su viaje. Están contempladas dentro de dos mundos: el ordinario y el fantástico o maravilloso. En el mundo ordinario son:

Estancia en el mundo ordinario: se presenta al héroe en su cotidianidad y su contexto, se le da al lector una idea de la vida del personaje principal, mostrándolo como un ser estable y cuya relación con el medio es aceptable. Se muestra también una idea clara y determinada de su concepción del mundo. Cabe resaltar que el lector no conoce la potencialidad, el problema o la oportunidad que tiene el héroe.

Llamado a la aventura o travesía: se da un desequilibrio en el mundo ordinario del héroe puede ser un problema, una aventura o la invitación a un desafío y en este momento, debe tomar la determinación de aceptar o negarse.

Rechazo al llamado: el héroe rehúye a su destino (el llamado) por distintos factores como el miedo a lo desconocido o la comodidad de quedarse en su contexto y lo que conoce. La familiaridad de su entorno, lo hace dudar de emprender su viaje. No solo duda el héroe, también su entorno cercano (personas cercanas a él).

A menudo en la vida actual y no poco frecuentemente en los mitos y cuentos populares, encontramos el triste caso de la llamada que no se responde; porque siempre es posible volver el oído a otros intereses. La llamada no atendida convierte la aventura en una negativa. Encerrado en el fastidio, en el trabajo duro, o en la “cultura”, el individuo pierde el poder de la significativa acción afirmativa y se convierte en una víctima que debe ser salvada. (Campbell, 1972, p. 41).

El encuentro con una ayuda sobrenatural: hay un mentor o un ser con poderes o herramientas sobrenaturales que ayuda al héroe a finalmente tomar la decisión de aceptar el llamado. El personaje principal recibe más información respecto a la travesía que está por emprender.

A partir de allí, el héroe acepta el llamado y entra en un mundo sobrenatural donde va a comenzar su aventura. En este lugar se desarrollan las siguientes fases:

El cruce del umbral: hay un abandono del contexto y el mundo ordinario que el héroe conoce para llegar a un mundo diferente o mágico que lo hace comprometerse con la idea de empezar el viaje.

Enemigos, pruebas y aliados: durante la travesía, el héroe se ve abocado a aprender las normas del mundo extraordinario a partir del encuentro con distintos personajes que actúan como favorables o desfavorables en su camino. “Para aquellos que no han rechazado la llamada, el primer encuentro de la jornada del héroe es con una figura protectora (a menudo una viejecita o un anciano), que proporciona al aventurero amuletos contra las fuerzas del dragón que debe aniquilar”. (Campbell, 1972, pp: 46).

Acercamiento: el personaje principal logra obtener reconocimientos y supera de forma exitosa las pruebas planteadas por el nuevo medio en el que se encuentra, además de sufrir una transformación de esa forma inicial de ver el mundo.

Prueba difícil: en esta fase hay un quiebre y el héroe es sometido a una prueba complicada en la que se pone a prueba su vida o su resistencia.

Una vez atravesado el umbral, el héroe se mueve en un paisaje de sueño poblado de formas curiosamente fluidas y ambiguas, en donde debe pasar por una serie de pruebas. Ésta es la fase favorita de la aventura mítica. Ha producido una literatura mundial de pruebas y experiencias milagrosas. (Campbell, 1972, p.61).

Recompensa: después de superar la crisis y vencer sus miedos, el personaje recibe una recompensa que asegura su lugar dentro del mundo fantástico o sobrenatural que visita.

A partir de esta fase, el personaje retorna (es un esquema cíclico) al mundo ordinario:

El camino de regreso: posterior a la prueba y el recorrido de un mundo extraño

que da como resultado un cambio en la cosmovisión del héroe, este emprende el viaje hacia el mundo que alguna vez considero como suyo, es decir, el mundo ordinario (primario) del que partió al comienzo de la travesía.

Resurrección: enfrenta otra prueba difícil de la cuál sale victorioso aplicando los conocimientos ya adquiridos durante el viaje y usando su nueva cosmovisión de la vida, afianzándola para sí mismo.

Retorno con el elixir: el héroe finalmente regresa a casa y usa su recompensa y sus nuevas herramientas para lograr ayudar al mundo ordinario en el que emprendió el viaje. Cabe anotar que tanto el héroe como el mismo espacio inicial se ven afectados y/o transformados a raíz del viaje y el mismo cambio interno del personaje principal.

Pudiera ser que el héroe necesitara ser asistido por el mundo exterior al regreso de su aventura sobrenatural. En otras palabras, pudiera darse el caso de que el mundo tuviera que venir y rescatarlo. Porque la felicidad de las moradas profundas no ha de ser abandonada con ligereza, en favor de la dispersión del yo que priva en el individuo cuando está despierto. “¿Quién que haya abandonado el mundo — leemos— desearía regresar de nuevo? Él sólo quiere estar allá.” Sin embargo, en tanto que vive, la vida lo llama. La sociedad se encela de aquellos que permanecen fuera de ella y ha de venir a tocar a su puerta. (Campbell, 1972, p.120).

Todo esto, puede costurarse dentro de la experiencia de llevar el viaje de formación y sus principales características al plano vivencial, es decir, la experiencia no sólo desde el libro sino la transformación misma del sujeto desde una realidad que se desborda de la obra literaria y que alcanza límites inimaginables dentro del aula de clase, de las personas que allí habitan, dentro de la lectura del otro y de uno mismo como un ser cambiante, como un proceso constante de renovación a través de las situaciones diarias, de los encuentros y de la vida misma. En este sentido, contarse, reconocerse a sí mismo y compartirse con el otro se constituye también en un viaje de formación en cuanto mi experiencia transforma al otro y la suya me transforma al tiempo, dando la posibilidad de abrir a través del viaje la posibilidad de explorar al otro y su contexto a través de sus vivencias y estas mediadas a su vez por la palabra. Es así como en este proyecto se retoma también esa travesía a través del intercambio con el otro y el viaje mediante la palabra como posibilidad de transformación y cambio. De esta forma se logra una conexión con la experiencia realizada desde lo metodológico en el contexto de la práctica pedagógica.

Sin duda, a la luz de Campbell, esta práctica pedagógica se ha convertido en un viaje tanto interior como exterior, en la que he seguido los pasos del héroe hasta llegar a este nuevo puerto en el que hoy me encuentro. Todo este camino emprendido, comienza en un mundo ordinario, la universidad, las clases y las teorías sobre la pedagogía y el aula, comenzó entonces este viaje en un mundo cotidiano en el que, yo, era una estudiante más de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, Lengua castellana en la Universidad de Antioquia, en Medellín Colombia.

Fue en ese momento, viviendo en una cotidianidad ordinaria que llegó el llamado a la aventura o travesía; venía disfrazado bajo el nombre de práctica profesional con un ser

fantástico y extraño que hablaba sobre arte y literatura, que había llegado a las vidas de todos quienes habíamos comenzado a caminar con ella para desajustar y desacomodarnos, para reinventarnos, para re-conocernos, afectarnos... para habitarlos y habitar la escuela de otras formas. Al principio, el viaje me entusiasmó, no puedo negarlo, sin embargo, con el paso de los días y al llegar a la I.E. Javiera Londoño comprendí que no sería fácil y que tal vez las afectaciones habían sido demasiadas hasta el momento (sin saber que sólo era el inicio) y decidí rechazar el llamado a la aventura; partí de la Institución, sin rumbo fijo pero con un vacío profundo y sintiendo que no quería emprender dicha aventura, negándome a los cambios, queriendo permanecer en ese mundo ordinario del que me había apartado hace semanas.

Justo cuando estaba decidida a volver a mi mundo ordinario, a lo comfortable que parecía la normalidad de nuevo, llegó la ayuda sobre natural de ese ser que quería seguirme desacomodando, que quería mostrarme otros modos de ver la vida trascendiendo lo común y enfrentando este reto, una maestra que logró hacer que me quedara y siguiera caminando, sin certezas, pero disfrutando el viaje. Después de ello, comencé mi práctica pedagógica en otro lugar, el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana y crucé el umbral que me permitió llegar a un mundo distinto, un lugar desconocido y del que comencé a notar ciertos aspectos que resaltaban en ese lugar: el control, la disciplina y el marcado aspecto religioso, no sólo hacia las estudiantes sino también hacia los maestros.

Avancé en la travesía de ser maestra en formación de lengua castellana en la institución y llegué al grado sexto trece. En esta experiencia, encontré enemigos: el tiempo, el currículo, la imposición del mismo y soporté, como pude, el encuentro con el enemigo más grande que tuvo esta aventura: el tiempo y la necesidad de cumplir con el currículo a

manos de una maestra cooperadora cuyo interés era culminar los contenidos en los tiempos establecidos, sin abrir paso a otras miradas, otras formas de habitar el aula y de ver a sus estudiantes. Sin embargo, encontré también las mejores aliadas, mis estudiantes, que siempre estuvieron dispuestas a realizar las actividades, a escuchar y a aprender, a viajar conmigo a pesar de las circunstancias y a mirar desde otras perspectivas esos encuentros formativos entre el arte y la literatura. Fueron muchas las pruebas, los días en que llegaba dispuesta a emprender viajes con las estudiantes y no me era posible por uno u otro motivo: el tiempo, las disposiciones institucionales, una salida, un día sin clase o simplemente una negativa, por parte de mi enemigo para poder seguir forjando el camino, siguiendo una ruta que, había trazado y denominado “metodología”.

Además de encontrar a mis estudiantes como aliadas en este viaje, entre el devenir y los encuentros, se dio la oportunidad de establecer contacto con el maestro Ronaldo Campello, un apasionado por la educación con el que establecí un contacto por medio de correo electrónico para lograr un intercambio de cartas entre sus estudiantes en Brasil y mis estudiantes en Colombia, un viaje que se configuró a partir de la experiencia, conocimiento, las ganas de conocer y esto, sin duda, lo hizo mi aliado e hizo de esa experiencia eso que Campbell denomina el acercamiento.

Sin embargo, a pesar de poder realizar algunas actividades que fueron bastante significativas, mi proceso como maestra en formación se vio interrumpido por lo que tal vez pudo considerarse la prueba más difícil en este viaje: la imposibilidad de habitar la escuela desde el ejercicio mismo de ser maestra dadas las serias diferencias que presentaba mi concepción de Lengua Castellana con la de la maestra titular, lo que originó un rechazo de su parte ante las actividades, haciéndome vivir este viaje desde el padecimiento, pero

también desde la oportunidad de encontrar otras formas de habitar la escuela y de preguntarme por mi forma de ver la educación, por mi labor y la forma en que quiero encarar mi rol como maestra. Sin embargo, a pesar de ese rechazo, también existió una recompensa, o muchas, en este viaje; una de ellas fue la certeza de lo que hago, la convicción de que quiero ser maestra, el cariño de las estudiantes y su alta participación en las actividades propuestas y, sin duda la posibilidad de establecer el contacto con otras latitudes.

Reflexiones y sentimientos al mirar atrás para comenzar a construir este camino de regreso, que implicó para mí comenzar a escribir esta experiencia, llamada trabajo de grado, mientras emprendí mi regreso al mundo ordinario al dejar el colegio comencé la reconstrucción, la revisión de todo lo que pasó, la forma en que enfrenté este viaje, las certezas, las preguntas y todo lo que hoy constituye esta investigación, que además del trabajo de grado, trajo consigo la escritura de un artículo de divulgación con la ayuda de mi asesora y mi aliado, Ronaldo, lo que significó una resurrección en este viaje de incertidumbres y experiencias; el escrito se denomina: Experiencias De aula: un encuentro mediado por el viaje y el género epistolar. En él, el maestro Ronaldo y yo reflexionamos sobre lo que sucedió en nuestras aulas a raíz del intercambio de cartas, el contexto de los lugares y la importancia de la experiencia dentro del ejercicio.

Al final, retorno al mundo ordinario con el elixir, este trabajo de investigación, que es tal vez el reflejo desde la palabra de sentimientos, momentos, olores, sabores, tristezas, derrotas alegrías y sobre todo de cambios que he vivido después de este viaje. Regreso a lo que fue, con una mirada distinta, con disposición a dejarme afectar por la vida, por el entorno, por el devenir de las cosas, siempre dispuesta a nuevas experiencias. Vuelvo, llena

de preguntas, de aprendizajes, de saberes, de cosas por mejorar y con una certeza, quiero emprender más viajes, quiero volver a las aulas... quiero ser maestra.

5.3. El arte: un juego de subjetividades, comprensiones y miradas

A lo largo de este camino, pude comprender que el arte es, sin duda un asunto que se mira desde la subjetividad de cada uno y con ello hay, de algún modo una especie de ruptura entre las miradas que van desde los mismos artistas y las personas del común hasta los ententes gubernamentales que rigen la educación y creen tener una definición acertada de arte que pueden aunar a un currículo escolar.

Así pues, dentro de este mar de subjetividades, la socióloga Vera Zolberg (1990) retomada por Hernández (2003) se acerca al arte desde una noción más allá de la obra como tal, de una pintura, un audiovisual o una canción y que lo sitúa dentro de lo social, otorgando a los elementos anteriores un estatus de consecuencia o reflejo de un asunto que transgrede lo individual y que se proyecta desde aspectos temporales y culturales: “una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público.” (Hernández, 2003, p.47).

En este sentido, se podría decir que las producciones culturales de un tiempo determinado, influenciadas claro, por distintos aspectos sociales, geográficos e incluso experienciales (sea lo anterior colectivo o no) dan paso a un acervo de representaciones desde lo gráfico, lo audiovisual, lo sonoro, lo corporal y lo escrito, que caracterizan una comunidad particular y ello puede denominarse arte.

En consonancia con lo anterior ¿podría el arte entrar a la escuela? ¿Debería hacerlo? ¿De qué forma? En la actualidad, las escuelas colombianas, están regidas bajo unos Estándares Básicos de competencias y Lineamientos Curriculares, que delimitan, incluyen o excluyen contenidos para los grados y las materias. Allí aparecen consignadas entonces, las “incurSIONES” que debería tener el arte en las escuelas colombianas, por ejemplo en los lineamientos curriculares de Educación Artística se puede encontrar la relevancia de los lenguajes artísticos en la escuela:

Las artes son principalmente herramientas de comunicación entre las gentes, como lo son la lectura y la escritura. La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibilidades alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida [...] Pero la educación artística es también fundamental en la "sensibilización de los sentidos", de la visión, del tacto y del oído, para el control de la sensorialidad del cuerpo y de la mente. La memoria y la imaginación del estudiante son estimuladas para archivar lo visto, lo oído, lo palpado por medio de imágenes reales o poéticas que ayudan a descifrar y a interpretar el mundo real, que se ve "en blanco y negro" (MEN, 2000, p. 23).

Tiene entonces la escuela la responsabilidad de llevar el arte a las aulas, sin embargo ¿sólo debería hacerse dentro de las clases de educación artística? Si bien, distintos lenguajes artísticos son comprendidos dentro de esta asignatura, el fragmento anterior

muestra que la poesía y en ese sentido, la escritura misma está ligada al arte, así, la clase de Lengua Castellana es también una parte de ese lenguaje artístico contenido en la escuela.

Por ello, dentro de los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana y Estándares básicos de competencias del lenguaje contemplan la inclusión de *otros sistemas simbólicos* dentro de las clases y los logros u objetivos que se deben cumplir dentro de los grados académicos bajo los nombres: factor, enunciado identificador y subproceso.

El reto aquí para el maestro, sin duda respecto al saber específico mirado a través del arte es desautomatizar las directrices hechas que nos ha brindado la escuela: “Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales” (MEN, 2006, p: 20) y acercar esa inclusión de otros sistemas simbólicos a lo artístico, a la producción social y cultural, al arte diario transgrediendo lo cotidiano, mostrando a los estudiantes que su experiencia también puede ser artística y que no sólo han hecho arte los grandes pintores y escultores que, aunque siguen siendo un referente para nuestra época han abierto una puerta, una invitación a continuar que cerramos en el aula al seguir reproduciendo los mismos modelos que sientan a los estudiantes frente a una pintura y hacen que en un texto de mil palabras mínimo hagan una descripción de la misma... ¿es eso arte?

5.4. La literatura: Una unión de puertos en la multiplicidad de letras y posibilidades.

Un concepto fundamental dentro de este viaje, ha sido sin duda el de literatura, puesto que ha acompañado esta travesía desde su partida. Al hablar de literatura, estoy entonces hablando de una historia misma del hombre y que además de dar cuenta de su proceso evolutivo desde las temáticas mismas abordadas, también lo hace a través del constante cambio histórico y la reinención que ha tenido.

La multiplicidad de definiciones que se le han otorgado a la literatura a través de la historia, hace que sea complejo e incluso arriesgado tomar una sola definición de la misma en tanto ha sido conceptualizada tanto por Goethe con la Weltliteratur, pasando por Barthes y Harold Bloom. Sin embargo ¿Podría decirse que hay una característica particular en la literatura, una esencia o una fórmula mágica? Claramente no, la literatura se asume como una conexión rizomática entre elementos estructurales del texto, las experiencias y concepciones del mundo del escritor, (en algunas teorías de la recepción literaria) el contexto del lector y la carga estética del mismo.

Dentro de este viaje, la literatura está costurada con el concepto de arte desde lo estético, sin embargo, se extrae del mismo concepto, dado que tiene una fuerza especial dentro de las clases de Lengua Castellana y se retoma como un aspecto fundamental para el currículo declarado de las Instituciones educativas en Colombia en cuanto a la asignatura. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, abarcan la literatura en la escuela desde:

En la propuesta de trabajo sobre la literatura que está a la base de la propuesta de indicadores de logros, se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la literatura:

- La literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético.
- La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes.
- La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

En la base de estas tres dimensiones hallamos los paradigmas desde los cuales puede profundizarse en el estudio de la literatura:

- Desde la estética.
- Desde la historiografía y la sociología.
- Desde la semiótica.

Independientemente del modo de proceder en el aula, estas dimensiones teóricas están presentes, siempre que se trate de estudiar literatura, pero el énfasis en una de ellas habrá de definir tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción sobre el arte literario. Hay quienes abordan la literatura en el aula a partir de un “juego”, como invertir el orden de las partes de un poema que le ha “gustado” al estudiante, continuar y “completar” la historia que se narra en un cuento, cambiar los nombres y los roles de los personajes, escribir un texto ficticio según se considere lo más emocionante del texto leído, enviarle una carta al personaje que más le ha llamado la atención, o al autor, etcétera. Se trata de lo que podríamos llamar recreación del texto, en aras de hacer

aflorar el efecto estético; en estos casos hallamos un énfasis en la dimensión estética.”
(MEN, 2000, p.51).

La literatura entonces, según pretende el Ministerio de Educación nacional de Colombia, debe estar encaminada a reconocer distintos procesos que van desde lo textual hasta lo semiótico en relación con la estética, yendo también a aspectos incluso históricos del texto, integrándolo con la cultura y el contexto de los estudiantes. Todo ello está plasmado en el papel, sin embargo ¿reconocen los estudiantes la literatura como la plantean en los Lineamientos Curriculares? En la mayoría de escuelas de Colombia, la literatura sigue siendo un asunto fragmentado que alcanza un nivel de análisis reducido en tanto se continúa exigiendo lo mismo cada año: nombres de personajes, narrador, inicio, nudo, desenlace.

¿Es lo anterior literatura? La escuela Colombiana se ha quedado (al menos en la práctica) en una visión reduccionista de la literatura, en tanto ha subvalorado los elementos estéticos de la obra y la ha llevado al asunto instrumentalizado: “al momento de evaluar las lecturas literarias que hacen los estudiantes, en la mayoría de ocasiones éstas son reducidas a simples búsquedas literales que se convierten en ejercicios memorísticos para responder a test, cuestionarios, pruebas o exámenes” (Alarcón, Díaz, Moreno y Restrepo, 2015, p. 13).

5.5. Nuevos conceptos, caminos alternativos y otras realidades para nombrar: los encuentros formativos.

Esta travesía, ha traído a mi puerto la formación como uno de los puntos centrales en este aprendizaje que ha surgido a partir de recorrer estos caminos. Dentro de este proyecto el concepto de formación no se encuentra solo, sino que ha llegado a unirse con el encuentro, dando paso a los *encuentros formativos*.

Dentro de este proyecto, un encuentro formativo hace referencia a aquellos puntos de confluencia entre dos o más aspectos, conceptos que logran, en dicha reunión aportar de algún modo a la formación de las personas implicadas, pero, entendiendo formación no sólo al desarrollo de ciertas habilidades desde lo profesional o del conocimiento, sino que implican también un reconocimiento desde lo sensible, que se preocupa también por el ser y no solo “formar para...”, que terminaría siendo simplemente un eufemismo para disfrazar la palabra instruir.

En la práctica, la formación apuntaría al desarrollo de capacidades naturales del hombre. Todo ocurre como si ella existiese sólo con relación a un contenido: formación para “algo”, Formación en un “campo profesional”. La formación se enfoca desde lo externo, desde la exterioridad. Se aprende, se brinda, se da o se recibe. También, la formación aparece como el reacomodo de las capacidades del sujeto. En este sentido se habla de formación interna. Se trata entonces de formar “para” algo o “en algo”, presupuesto que nos parece, ha orientado la formación en actos. De otro modo, la formación “para algo” constituye la mejor forma de restarle toda la carga hermenéutica al concepto, pues reduciéndolo a la simple adecuación de medios, se le sustrae toda la importancia cultural, social y de experiencia que tal noción admite. Ha sido la instrumentalización la que ha originado una forma práctica de ocultar el carácter y el tacto de la formación. Más aún, la formación no puede sino ser percibida como un campo de objetos que remiten al logro de unas finalidades específicas. Estas son del orden profesional y práctico. (Villegas, 2008, p. 9).

No puede entonces considerarse la formación como algo meramente instrumental, es necesario ver otros horizontes que permitan relacionar este concepto con la experiencia y con la construcción de un ser humano desde sí y no desde una utilidad social, escolar o laboral.

Estos encuentros formativos, posibilitan que a partir de la reunión de conceptos, teorías o saberes haya una construcción humana a partir de allí, una mirada distinta y una transformación desde la experiencia. Es así como, estos encuentros fueron pieza clave dentro de este viaje, puesto que, a través de esa reunión entre literatura y arte se lograron formaciones, transformaciones e incluso deformaciones en todo lo que implicó un proceso como la práctica pedagógica, tanto para las estudiantes como para mí como maestra.

Sexto momento:
Metodología: Conexiones rizomáticas⁵ entre sendas y puertos alternativos.



Albert Oehlen. 2. Gear - it's alright. 1982

6.1. Secuencia didáctica. Un viaje por el mundo: Posibilidades y encuentros entre literatura y arte dentro de las clases de Lengua Castellana.

6.1.1. La planeación de una travesía.

Una de las primeras preocupaciones que surge al emprender este viaje es sin duda ¿qué voy a hacer al llegar al aula? ¿Cómo vincular tantas experiencias, tantas personas y mundos distintos a este camino? ¿De qué forma puedo establecer conexiones entre las

⁵ “...a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos *e incluso estados de no-signos*. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple... No está hecho de unidades sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda...” (Deleuze, Guattari. 2002, p. 25).

“El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, el rizoma está relacionado con un mapa que deber ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga.” (Deleuze, Guattari. 2002, p. 26).

estudiantes, sus intereses, el currículo, mi visión de la clase de Lengua Castellana y la visión de la maestra titular? Sin duda alguna, la respuesta misma a estas preguntas construyeron el camino que se fue labrando con mi presencia en el aula de clase, con las actividades que hice con las estudiantes, con sus respuestas, con las distintas problemáticas que se presentaron y con las resistencias al cambio.

Desde esa perspectiva metodológica y a partir de un periodo de observación no participante a las estudiantes del grado 6°¹³ del colegio de la universidad Pontificia Bolivariana y al espacio de clase de Lengua Castellana, formulé una secuencia didáctica⁶ denominada Un viaje por el mundo, en respuesta a las necesidades de las estudiantes costurándolo con el sentido de mi práctica pedagógica, sin desconocer las directrices del currículo declarado de la institución y del mismo marco legal que contempla los contenidos que deben ser abordados en el grado sexto.

Tuve la posibilidad de observar las estudiantes y las dinámicas de las clases de Lengua Castellana durante seis sesiones de dos horas cada una. En este tiempo, me fue posible comprender asuntos clave para la elaboración metodológica que realicé: En primer lugar, fue notorio para mí las disposiciones de las estudiantes hacia la imagen, lo audiovisual, la pintura y el dibujo, así como también para la lectura. Lo anterior aunado a una fascinación por otras culturas, por conocer otros lugares que están en los libros que han tenido la posibilidad de leer. También comprendí el hecho de que sería complejo trabajar

2. Dentro de este contexto, se entiende secuencia didáctica como la planeación y el desarrollo de una serie de actividades que tienen una realización sistemática y que toma en cuenta los intereses del estudiante, el maestro y las condiciones del contexto:

“Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas” (Tobón, S. Pimienta, J. García, J. 2010, p.35).

obras que no estuvieran contempladas dentro del plan lector, puesto que, dado que la institución es de carácter privado suscriben un contrato anual con una editorial que determina las lecturas para el año lectivo en los diferentes grados.

Teniendo en cuenta lo percibido en las observaciones, me sumergí en una travesía personal para construir una ruta metodológica desde el planteamiento de la secuencia didáctica (Ver anexo 1) que me permitiera integrar lo que había observado en este grado. Comencé entonces por pensar en la importancia de la literatura como eje articulador entre todos los componentes que había identificado: las niñas, la maestra, mi posición como maestra en formación y el arte, del que la literatura es sin duda una de sus tantas manifestaciones. Las palabras, la literatura en general, logran evocar en las estudiantes deseos, sueños y realidades que se manifiestan en su cotidianidad, cada uno de los aspectos del aula misma está impregnado de ellas y de sus postulados desde la palabra, desde lo que leen y desde eso mismo que las construye y habita, bien lo dice Rodari:

Una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir (Rodari. 1983, p.36).

La literatura entonces, se convirtió en ese eje articulador dentro de la creación y práctica de la secuencia didáctica a pesar de la insistente negativa con la que me encontré al proponer leer con las estudiantes otros textos que no fueran del plan lector.

Con la literatura como norte articulador en el viaje, comencé a pensar en las conexiones que me ofrecía con otros aspectos y categorías que había notado dentro de las observaciones. Siendo entonces la literatura una manifestación del arte, podría conectarlo con las imágenes, tanto las que crean los libros dentro del imaginario del lector como las que se plantean a diario en la cotidianidad del aula de clase, de los cuadernos de las estudiantes, el color, el sombreado. Es entonces claro que la llamada cultura visual (Que no se excluye de la literatura misma) se convierte en una fuente de construcción e interpretación para las estudiantes, lo que hace de la experiencia un asunto de apropiación que no se agota dentro de lo pasivo. La interactividad cobra sentido en la medida en que se pueden plantear distintas actividades e interpretaciones de una misma imagen, pintura, fotografía, que a su vez permite la creación de mundos, lo que en el aula se traduce en experiencias que, además de significativas, posibilitan la interacción entre lo narrativo, lo argumentativo y lo visual, lo que hace que la cultura visual cobre importancia dentro de las aulas y dentro de la enseñanza de la Lengua Castellana y la literatura.

Claramente, estableciendo una conexión desde lo rizomático, el arte y la literatura no se encuentran desligadas de los procesos planteados de forma Estatal y escolar para la enseñanza de la Lengua Castellana. Los lineamientos curriculares y los Estándares básicos de competencias del lenguaje, contemplan un eje referente a la literatura y a otros sistemas simbólicos, que buscan llevar a las escuelas y los maestros a comprender que la enseñanza de la asignatura no se orienta simplemente a la gramática, los procesos mecánicos de la lengua y el libro de texto. Dentro de estas disposiciones legales, se contempla, por ejemplo

la inclusión de obras teatrales y multimedia: “Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras” (MEN, 2006, p.20). Si bien el currículo declarado tiende a estandarizar las prácticas culturales y artísticas, comprimiéndolas en cuadros que en cierto modo las instrumentalizan, es también tarea del maestro ver las distintas aplicaciones posibles en el aula con sus estudiantes, es en la práctica, dentro de la cotidianidad que se rompe el paradigma para trascender de las estructuras fijas para conectarlas con otros conocimientos y otros modos de habitar el arte.

Hoy un docente, o cualquier persona interesada por la educación, que quiera comprender lo que está aconteciendo en el mundo en el que vive y, sobre todo, que trate de acercarse a lo que afecta a la construcción de la identidad de los niños, las niñas y los adolescentes, no se puede limitar «a saber la asignatura» o a tener unos conocimientos de psicopedagogía. Si en todos los campos del saber, el problema de los límites y los deslizamientos es una cuestión que está a la orden del día; si vivimos en una sociedad de complejidades en la que por primera vez en la historia, nos encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo; si las identidades se configuran a base de fragmentos y emergencias, se requiere no sólo un replanteamiento absoluto del sistema educativo, sino apropiarnos de otros saberes y de otras maneras de explorar e interpretar la realidad. Saberes que ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante y a comprendernos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos, tanto al profesorado como el alumnado desde la educación infantil a la universidad. (Hernández, 2001, p.3).

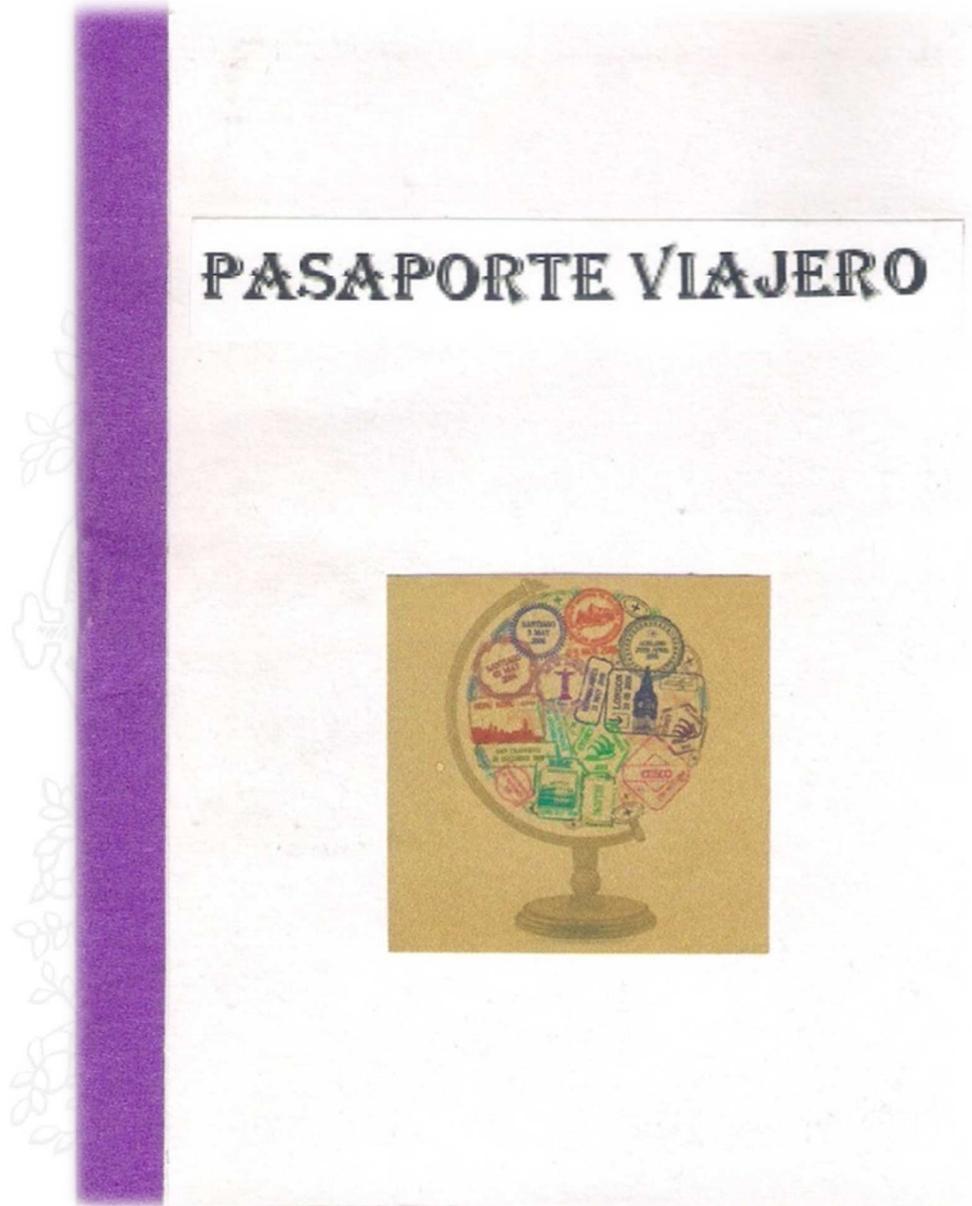
Desde estos sentidos, el cruce de senderos y las múltiples resignificaciones configuré una secuencia didáctica que, contemplaba actividades desde el ser y la autonarración, que estuviera ligada a ese reconocimiento de sí mismas en un contexto a partir de la fotografía, la pintura y la imagen en general, esto nos llevaría (a las estudiantes y a mí como maestra) a reconocer un primer contexto, cercano y propio, para luego, reconocer otros contextos, otras formas de vida a partir de la nuestra propia, teniendo en cuenta la experiencia y su significado dentro del conocimiento de esas otras culturas o mundos desde lo real y por último, acercarse a mundos “alternativos” a otras construcciones desde lo fantástico, los filmes y la literatura fantástica. Todo lo anterior implica sin duda un viaje, una travesía que va desde el interior de las estudiantes y de mi misma como maestra, pasando por otras culturas hasta llegar a mundos fantásticos ofrecidos por la literatura, la música, la imagen, los filmes y el arte.

Para viajar, ciertamente es necesario un pasaporte que permita a las estudiantes conocer los lugares donde han estado y les abra las puertas a esos otros lugares que quieren visitar y es por ello que implementé un Pasaporte viajero, que se le dio a cada estudiante y en él se llevaba un registro de las clases por medio de un sello o sticker relacionado con la actividad, el país que se visite y/o el libro que se comparta. Este pasaporte estuvo pensado para cumplir varias funciones dentro de la clase, puesto que, para las estudiantes sirvió como una motivación y una retroalimentación de la sesión anterior.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



También se propuso la creación individual de un registro o Bitácora de viaje, que cada estudiante decoró y dispuso para la realización del proyecto. En ellas, las estudiantes guardaron sus cuentos, sus experiencias y varios registros del trabajo que se realizó con ellas.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



7

Juanita Tejada. Un viaje por el mundo. 2015

⁷ Esta carpeta fue realizada por una de las estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

6.2. Transitando entre distancias: habitando la escuela desde la imposibilidad generando rutas alternativas hacia lo posible.

Nunca sabemos con exactitud cómo terminarán los proyectos que emprendemos, sin embargo, lo hacemos esperando siempre lo mejor y cuando los vientos en contra llegan, sin duda intentamos continuar ante la imposibilidad que representa luchas contracorriente.

Dentro de la práctica de mi secuencia didáctica encontré una resistencia alta por parte de mi maestra cooperadora a las actividades y planteamientos iniciales planteados para trabajar el área de Lengua Castellana con las estudiantes del grado 6°13. En este sentido, las actividades que se pudieron hacer con las estudiantes fueron restringidas y si se quiere aisladas, puesto que no hubo un consenso para el trabajo con la maestra cooperadora, lo que sin duda dificultó mi proceso con el grupo.

Una de las actividades planeadas que tuve la oportunidad de realizar con las estudiantes fue un intercambio de cartas, en papel, en sobres y escritas a mano... a la antigua con estudiantes de Pelotas, una ciudad de Brasil. ¿Brasil? ¿De verdad las cartas en físico van a llegar hasta Brasil? ¿Cómo llegarán tan lejos si no es por internet? Había sin duda un aire de incredulidad en las niñas como si no supieran que existen otros medios para hacer llegar las cartas de un país a otro.

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

Este proyecto, que logró vincular distintos aspectos de la lectura, la escritura, la experiencia y el arte mismo, surgió a partir del contacto realizado con el maestro Ronaldo Campello, de la escuela Sylvia Mello en la ciudad de Pelotas, Rio grande del Sur, Brasil y su grupo de estudiantes de quinto grado, que realizan intercambios de cartas con otros países para conocer otras culturas a partir de la experiencia de los y las estudiantes de ambas instituciones, siendo este un encuentro, una travesía de doble vía. Bien se podría decir que, dentro del proceso de escritura, las estudiantes están cumpliendo con el “requerimiento curricular” de escribir una carta en un registro adecuado de comunicación, en tanto lo plantean los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje: “Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales” (MEN, 2006, p. 36).

La escritura y preparación de las cartas tomó tiempo, puesto que pusieron en ellas mucho empeño, realmente querían hacer que los destinatarios de las cartas conocieran aspectos importantes de cada una y que vieran también la ciudad de Medellín a través de las palabras y fotografías que estaban plasmadas en las cartas. Todo tuvo un cuidado especial, incluso los sobres, que fueron elaborados por las mismas estudiantes con materiales, colores y texturas distintas. Las epístolas, escritas en español, contenían fotografías de la ciudad, descripciones del mundo inmediato de las estudiantes, de su contexto y su cotidianidad, sin duda aguardando una respuesta desde miles de kilómetros de distancia.



28 de Mayo/2018

Medellín.

saludos desde Colombia



Hola hoy te quiero hablar de Colombia, un increíble país. Te quiero hablar especialmente de medellín una ciudad con maravillosas costumbres, como la feria de las flores, en ella los niños hacen silletas y hacen un desfile con maravillosas silletas con flores, pero no solo los niños hacen sus silletas, sino que también los adultos hacen sus silletas y también las empresas. En Medellín no es el único lugar donde realizan este tipo de cosas, como por ejemplo en Barranquilla realizan el carnaval de Barranquilla en donde la gente realizan carruajes y el público los aplaude y mira su belleza. En Medellín tenemos el plato típico que es la bandeja paisa que tiene frijoles, chicharrón, plátano, chorizo, aguacate y masamorra, sabe delicioso. En navidad comemos natilla y buñuelo en familia mientras toda la familia convive y se cuentan lo que hicieron en el año.

bueno espero que medellín te alta sonando una gran ciudad igual que Colombia

Posdata: Aquí en medellín todos son bienvenidos. A por cierto el lugar que más me gusta de Colombia es medellín y lo que más me gusta es jugar football.

Atentamente:

Isabela Alzate Jaramilla

Firma

No había posibilidad de ocultar la emoción que les producía saber que recibirían una carta de vuelta, de un estudiante y comenzaron a surgir las preguntas sobre el contexto de los estudiantes, sobre su escuela y respecto a si sería una vida muy distinta a la suya: “Identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos” (Lerner. 2001, p. 26) y eso era precisamente lo que estaba ocurriendo a través de esa experiencia.

El intercambio había tomado fuerza y a pesar de las restricciones con la práctica de la secuencia didáctica, llegó el día de recibir las cartas. Podría decirse que fue un acontecimiento: el salón estaba totalmente decorado con banderas de Brasil y sus colores representativos, estaban dispuestos en la mesa los dulces enviados por el grupo de la escuela Sylvia Mello y se podía notar una emoción general por recibir las misivas.



Las cartas, estaban escritas en portugués, lo que sin duda en un principio las afectó, causó en ellas esa primera incomodidad ante lo desconocido y el rechazo bajo la premisa de no saber portugués, sin embargo, con el sólo gesto de entregar de forma física un paquete tan lejano y aunque aún las estudiantes no pudieran dar cuenta completa del contenido de los mensajes dadas las condiciones del idioma y en algunos casos de la letra de quien les escribió, pudo notarse en ellas una afectación inmediata al tener en sus manos un papel que escribió un niño o niña a muchos kilómetros, fue evidente que les conmovió profundamente conocerlos por medio de una carta, en la que, sin duda había mucho de ellos plasmado.

Hay que dejarse afectar, perturbar, trastornar por un texto del que uno todavía no puede dar cuenta, pero que ya lo conmueve. Hay que ser capaz de habitar largamente en él, antes de poder hablar de él; como hacemos con todo. (Zuleta, 1982, p. 12).

Esta, sin duda fue la experiencia más significativa dentro de la práctica pedagógica con las estudiantes del grado 6°13, dadas las dificultades que se dieron para realizar otro tipo de actividades respecto a la música, los audiovisuales. Aun así, también se dio la posibilidad de realizar un picnic literario, que fue una experiencia gratificante para ellas y para mí como maestra en formación debido a que con una actividad distinta, logramos reunirnos entorno a tres elementos: la literatura, la conversación y la comida, uniendo no solo aspectos escolares y curriculares en tanto la inclusión de la oralidad, la crítica literaria y la literatura sino también a compartir como grupo de trabajo alrededor de obras literarias que hubiesen marcado de alguna forma nuestro proceso lector, respetando ante todo la diversidad de lecturas, de culturas y de confluencias dentro del grupo, creando un encuentro desde la diferencia y el respeto, sin dejar de lado los logros curriculares por su puesto en tanto se enuncia: “Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia” (MEN, 2006, p.37).



data 12/06/2015

S T Q Q S S D

PELOTAS, 12 de Junho de 2015.

Querido Amigo(a)

Ola' como vai voce? Meu nome e' INAROLINE VICTORIA RODRIGUES SIQUEIRA, e' o seu?

Bom Vou FALA um pouco de mim. Sou BAIXA, TENHO 12 ANOS, TENHO CABELO PEATOS, OLHOS COSTANOS ESCURO.

Bom Vou FALA o que eu gosto de FAZ

eu GOSTO de BRICAR de PEGA-PEGA, e OUTRAS BRICARDEIRAS.

Vou FAZER algumas PERGUNTAS.

O que voce GOSTA de FAZER?

O que voce GOSTA de COMER?

O que voce GOSTA de VER NA TV?

Voce GOSTA de LEA?

Voce TEA MUITOS AMIGOS?

Voce GOSTA de ESTUDAR?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación





6.3. Cuestionamientos, reflexiones y sentimientos: volviendo la mirada a la travesía recorrida.

Después de llevar a cabo las observaciones y la secuencia didáctica, sin duda queda en mi distintos cuestionamientos en tanto el aula, la relación de contenidos con su práctica, la cabida del arte dentro del aula y sobre el papel de la Lengua Castellana desde la visión del maestro, el estudiante y el maestro de formación.

Es innegable que, en cierto modo, existe un sentimiento de frustración por las múltiples restricciones que hizo la maestra titular de Lengua Castellana del grupo frente a las actividades de secuencia didáctica planteada en tanto “no le gustaba que las estudiantes

vieran películas” o no consideraba que trabajar sin el libro de texto fuera una opción, puesto que esa es la base de la clase ¿hasta qué punto entonces el maestro planea trascendiendo lo escrito pone en práctica una metodología que lo haga atravesar la barrera de ser mediador o evaluador?

Sin duda, también me cuestiono sobre los contenidos, pero, dejando eso de lado ¿no es en último lugar el maestro quien desde si mismo retoma esos contenidos y los lleva al aula para sus estudiantes? ¿Desde qué lugar lo hacemos? ¿Desde el miedo, la norma, la regulación o nos preocupamos de algún modo por la sensibilidad de los estudiantes? ¿Estamos enseñando a maquinas reproductoras de contenidos en un pedazo de papel o a seres pensantes? ¿Reproducción o crítica?

Siempre, después de una experiencia que queda “inconclusa” pero concluye al tiempo, se abren una se pregunta por lo que hubiera pasado si... “si hubiera podido hacer esta actividad” “si hubiese conectado esta clase”, sin embargo, esta experiencia ha calado en mi ser como maestra, en mi formación, he viajado al interior de mi misma a través de la experiencia en el aula y he comprendido el valor de plantear resistencias frente al sistema, como también a perseverar con el fin de lograr esas pequeñas victorias que dan sentido a seguir creyendo en esas posibilidades de hacer algo ante las imposibilidades del sistema, de la sociedad, del currículo, de los recursos e incluso del maestro mismo.

¿Vale la pena ser resistente? Es una pregunta que aflora después de esta experiencia y, si bien es complejo y en muchos casos desalentador, es claro que la imposibilidad genera en el maestro una especie de declive en su labor, un desgano, sin embargo la imposibilidad, debe también generar una suerte de resistencia ante la misma, una fuerza para asomar esos otros modos de hacer, esas otras formas y es allí donde radica la transformación misma de

las prácticas en el aula, de asumir el rol como maestra y de realmente lograr cambios en el aula que trasciendan la transmisión de contenidos.

Esas imposibilidades, me dieron la oportunidad de habitar la escuela desde otro punto de vista que jamás había tenido la posibilidad de enfrentar: la negación y aquello que no se ve.

Sin embargo, las oportunidades y los encuentros que se dieron a partir de las actividades realizadas, me alientan a pensar que hay otra forma de hacer las cosas, que no anula el currículo, pero, que vincula otras miradas, otros caminos y posibilidades que apelan a la humanidad del otro, a comprender necesidades, gustos y sensibilidades.

Séptimo momento:

El final de un viaje: Re - comenzar a partir de la experiencia vivida.

7.1 Retrospectivas de una cartografía: memorias de encuentros, desencuentros, imposibilidades y oportunidades de un viaje en doble vía.

7.1.1. Primeros pasos: preparándome hacia la aventura.

Este viaje comenzó en el mes de febrero de 2015 en la institución Educativa Javiera Londoño sede centro, fue en esa institución educativa en la que inicialmente proyecté realizar mi práctica profesional I con los grados octavo y noveno. Llegué a la institución llena de expectativas y encontré un panorama que comenzó a cuestionarme desde el momento mismo de mi llegada. Se me explicó que las dinámicas de la institución tomaron un cambio radical en lo que corresponde a lo curricular dentro del área de Lengua Castellana, esto dado el bajo desempeño de los estudiantes en las Pruebas saber del año 2014, por ello se restaron horas del área de Lengua Castellana y se añadió el componente de competencia lectora 2 horas semanales. En estas horas, las estudiantes realizaban talleres que eran extraídos del libro de texto “Se leer” y el maestro se encontraba allí en un papel pasivo, como observador o vigilante.

Y desde ese momento esta travesía comenzó a hacerme reflexionar, primero en cuanto a las pruebas estandarizadas dentro de la educación, y me asaltan distintas preguntas: ¿una prueba demuestra qué se es? ¿Demuestra todas aquellas sensaciones y sentimientos que se movilizaron en los estudiantes por medio de las enseñanzas de su

maestro? ¿Una pregunta, de opción múltiple, en la cual todas las respuestas caben... define la pasión de un maestro por enseñar y de un estudiante por aprender? ¿Define el vínculo afectivo que se establece entre ellos durante uno o varios años de enseñanza?

La evaluación estandarizada se muestra más como un mecanismo de disciplinamiento y control de maestros y maestras, al margen de las necesidades reales de la vida escolar, ya que la estandarización requiere que se descontextualice el trabajo docente. Conectadas con mecanismos de premios y castigos, fragmentan al sistema educativo, al cuerpo docente y estudiantes, categorizándolos en ganadores y perdedores, con un fuerte impacto emocional. (Colectivo Una Nueva Educación, 2013).

En este punto reflexioné también preguntándome por el lugar de estas pruebas en la educación de los estudiantes, de la preparación y la necesidad irracional de alcanzar grandes puntajes y de la forma en que estos puntajes afectan y otorgan de alguna forma una calificación al maestro que está a cargo de la asignatura.

Hay algo estable en nuestra política estatal, tan estable como los bajos resultados de las evaluaciones: nos encanta medirnos, compararnos, clasificarnos. Aunque casi siempre quedemos en los últimos lugares. Detrás de esta tendencia a la evaluación, tal vez obsesiva, pareciera subyacer una pulsión masoquista en la política educativa. Nos evaluamos para saber lo que ya sabemos, para predecir lo ya predicho.” (Pérez Abril, 2013, p.44).

Ahora bien, la preparación para presentar estos exámenes en muchas de las instituciones educativas del país se limita a la realización mecánica de talleres en los que se pregunta por aspectos literales de un texto previamente dado o por vocabulario que se encuentra en un diccionario, sin embargo, no hay un elemento que haga que estos aspectos pasen por el cuerpo del estudiante más allá del contacto con el papel.

Las condiciones anteriores hicieron que continuara mi viaje buscando un lugar en el que pudiera estar dentro de una clase de Lengua Castellana y no en una preparación para aprobar pruebas estandarizadas y fue así como llegué al Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana llena de nuevas energías para recomenzar un proceso, pero, sin duda con muchas concepciones previas en mi cabeza sobre lo que ya había vivido y recordando mucho mis prácticas anteriores que, habían sido muy distintas a como había comenzado este camino.

7.2. Nuevos puertos, nuevas expectativas.

Llegar a un lugar nuevo nunca es fácil, sin embargo, durante las primeras observaciones participantes dentro de la clase de Lengua Castellana en el grado 6°13 del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana logré notar algunos aspectos que tomaron fuerza a medida que pasaron los días. La clase de Lengua Castellana, en general, siempre estaba acompañada por un silencio absoluto por parte de las estudiantes, es decir, la clase se realizaba a una sola voz o a dos voces, la de la maestra y la de la estudiante que estaba interviniendo para dar un aporte o responder una pregunta.

En la clase, la disciplina jugaba un papel fundamental, lo que, al principio, al menos desde mi punto de vista era algo curioso, sin embargo en el desarrollo de la clase y en las

conversaciones, se notaba en ellas una falta de discurso, en tanto la mayoría de las clases se dan como un monólogo y con un trabajo individual de las estudiantes.

Dentro del aula, la maestra titular formó un proyecto de préstamo de libros que las niñas acogieron de inmediato. Funcionaba como una especie de préstamo bibliotecario, en el cual las estudiantes y ella compartían libros, que registraban y sobre los que mantenían un control para saber quién estaba leyendo cada libro. Este proyecto me llamó la atención puesto que, todas las estudiantes tenían al menos una obra en su casa y es impresionante el nivel de lectura que tenían las estudiantes por fuera de los requerimientos escolares. No obstante, no existía una conexión entre la clase de Lengua Castellana y el préstamo de los libros, podían notarse como dos islas totalmente apartadas dentro de un mismo espacio a pesar de tener todo que ver una con la otra y tener muchos puntos de encuentro, en esta aula lo más importante eran los tiempos, el currículo, el cumplimiento de estándares y normativas.

Es así como la enseñanza pone en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros que serían prioritarios para formar a los alumnos como lectores y escritores, pero que son menos controlables. Se plantea pues, inadvertidamente, un conflicto de intereses entre la enseñanza y el control: si se pretende enseñar mucho, entonces resulta imposible controlarlo todo; si se intenta controlarlo todo, entonces se opera una fuerte reducción de los contenidos porque se renuncia a aquellos cuyo control resalta más complejo. Si triunfan los intereses del control, las prácticas de lectura y escritura se alejan de la escuela y las posibilidades de los alumnos de apropiarse de esas prácticas se reducen considerablemente. (Lerner, 2001, p.3)

¿De qué forma alternativa se podría vincular la clase de Lengua Castellana con el proyecto planteado por la maestra? Desde esta perspectiva, intenté acercarme y conectar el intercambio llevando mis propios libros para compartir con ellas, lo que me hizo notar que tienen un interés especial por la literatura juvenil que no se encuentra en el plan lector, Los juegos del hambre y la serie Divergente fueron los libros más solicitados durante los meses de rotación de libros. Estas novelas juveniles se diferencian de una forma significativa de los textos planteados por el plan lector y los que la misma maestra tenía en rotación, entre otras cosas porque plantean el tema romántico en una visión juvenil y no infantil. Sin embargo, hay un patrón común dentro de estas historias: el camino o viaje del héroe.

Estos textos, que comparten características distintivas como el hecho de que ambos son una saga, que sus protagonistas son ambas mujeres y que vinculan la historia y el viaje de la heroína con un elemento romántico que en primer lugar se encuentra en posición a ellas, para luego aunarse a su lucha y a su viaje. Las estudiantes, por su edad, están interesadas en leer historias en las cuales se desarrollen aspectos que pongan la mujer en un papel de poder (en tanto son ellas las heroínas que realizan el viaje), como se muestra en el capítulo cinco de este documento desde la teoría de Joseph Campbell, sin dejar de lado lo emocional de un romance o una vinculación afectiva.

Todo este proceso no tiene una vinculación efectiva dentro de la clase, como ya lo había mencionado, puesto que básicamente las estudiantes deben leer los textos ofrecidos por la editorial con la que se establezca el convenio. De igual forma, es apremiante dentro de la clase realizar los ejercicios del texto guía, entre los cuales se encuentran tanto evaluaciones y talleres literales e instrumentales desde las preguntas: ¿Quiénes eran los

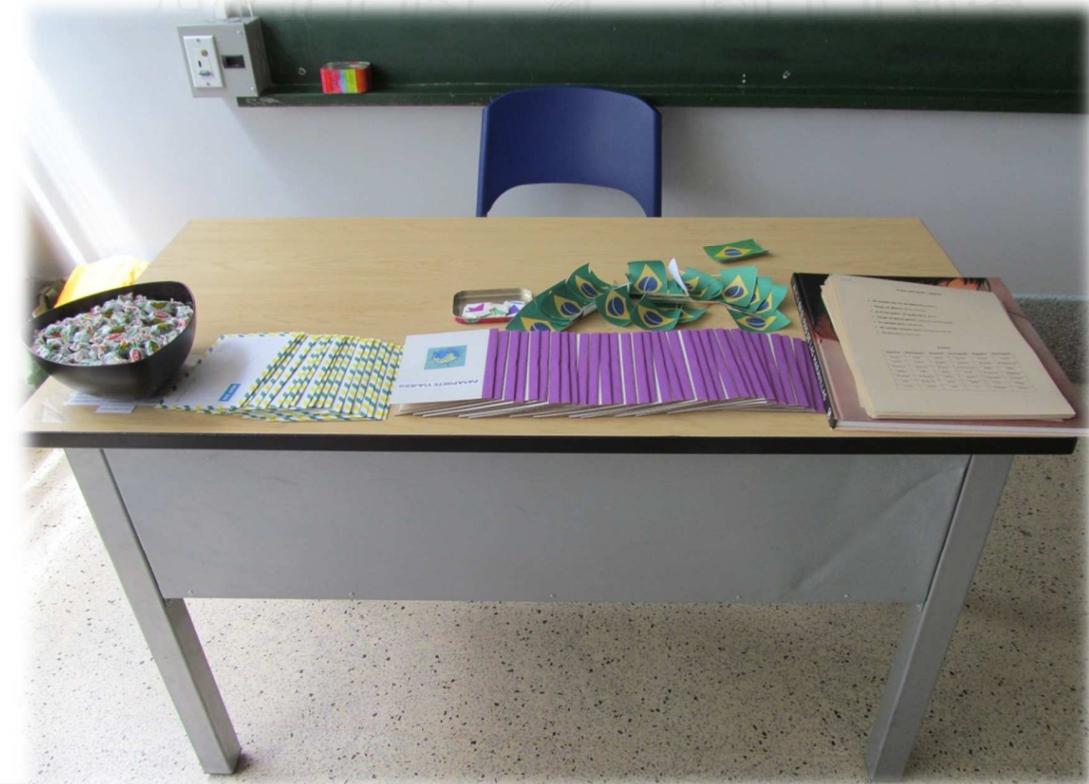
personajes del cuento? ¿Cuál es el tipo de narrador? Encuentre las flexiones del verbo en los verbos del capítulo X, hasta la proposición de ejercicios de lectura oral en los que no se tiene ni siquiera en cuenta el libro del plan lector sino un texto del libro guía. La metodología consistía en salir en grupos de cinco estudiantes al frente de sus compañeras y comenzar a leer desde donde indicara la maestra hasta el momento en que ella interviniera para darle paso a otra estudiante.

Por supuesto como observadora en ejercicios como el anteriormente descrito, puede notarse el nerviosismo de las estudiantes al ser filadas ante sus compañeras a leer un texto al azar, como en un pelotón de fusilamiento ¿realmente tres minutos de lectura permiten saber al maestro la forma en que su estudiante lee? ¿Desde qué propuesta alternativa podría tomar la lectura oral una mayor fuerza en el grupo? Esto abre la puerta a dos aspectos que no se ven dentro del aula pero que están allí latentes: el tiempo y la priorización del currículo sobre las necesidades del aula y las estudiantes.

7.3. Un viaje con sabor a felicidad: la dulce llegada de las cartas provenientes de Pelotas.

A pesar de las resistencias, logré realizar con las estudiantes uno de los proyectos que se tenían planeados dentro de la secuencia didáctica y de la visión misma de esta práctica: el intercambio de cartas con los estudiantes de quinto grado de la escuela Sylvia Mello en Brasil. Esta experiencia permitió que las estudiantes se narraran a sí mismas desde la experiencia, trascendiendo lo académico y estableciendo conexiones con estudiantes que se encuentran a kilómetros de distancia. Bien podría decirse que las estudiantes, por medio de internet pueden establecer dicho contacto en cualquier momento, sin embargo existe

cierta magia en recibir una carta desde lejos en papel, con un sobre, con letra escrita a mano y en otro idioma. Así mismo, dicha magia se refleja en la preparación y planeación de esas cartas, en el deseo de que se vean bien, la inclusión del color, una fotografía, un diseño al sobre, la letra, todo tenía una intensidad perfectamente establecida, como si las cartas fueran un fragmento de ellas mismas que se iba a ver a lo lejos, como si estuvieran haciendo arte a través de la palabra... todo ello experiencia con las estudiantes del grado 6°13, cuando recibimos y enviamos las cartas a nuestros amigos en la ciudad de Pelotas, Brasil.



Esta experiencia ha trascendido las paredes del aula y logró formar vínculos de las niñas con otro contexto, con otros mundos que ellas conocen por la descripción que otra persona (sus remitentes) les ha brindado a través de sus ojos, de su diario vivir y la experiencia vivida y en ese sentido esta travesía no ha sido sólo para las estudiantes. Como

maestra en formación después de compartir esta experiencia, es claro que la Lengua Castellana, que la enseñanza misma va más allá de los contenidos que se quedan sin vida en el aula de clase si estos no pueden ponerse de algún modo al servicio de la cotidianidad, si esas actividades que emprendemos con los estudiantes, si esas travesías no se conectan con algo vivo, con ellas o ellos, si aquello que desarrollamos, leemos o escribimos no nos habita realmente, no nos perturba y nos llena de incertidumbre.



Emprender y vivir este viaje, me ha permitido como maestra comprender y reflexionar no sólo sobre el tema de la importancia de los proyectos que trasciendan fronteras y que estimulen a los estudiantes con algo que va más allá de la nota o la calificación, sino también sobre las distintas dificultades que como maestra en formación

representa mirar el currículo académico con otros ojos, desde otras miradas y perspectivas que tal vez están lejos de lo que hoy es la escuela actual. Las cartas, no sólo fueron una excelente motivación para que las niñas buscaran otros modos de comunicación alternativos al chat o el mail, para que comprendieran las vidas de otros desde su propia narración de la vida misma, sino también abrió la posibilidad de ver la clase de Lengua Castellana más allá del plan lector, el libro de texto y la planilla de notas donde los puntos extra se deben ganar con actividades en clase. Comprendieron que escribir no es solo un requisito escolar, que también es una forma de mostrar al otro sus sentimientos, su experiencia, lo que las constituye dentro de su cotidianidad a través de las letras, del papel, del color que usan para dejar su mensaje, de las fotografías que enviaron, de toda la cuestión que está relacionada con la semiótica que estas misivas tienen en ellas y sobre todo, que esas cartas son una parte de ellas mismas, de su narración autobiográfica desde su contexto y sus posibilidades.



Me abordan entonces cuestionamientos como ¿Por qué a pesar de que este proyecto fue tan exitoso y tuvo un fuerte impacto en las estudiantes y en mí como maestra en formación, siguió existiendo una resistencia ante lo planteado en la realización de la secuencia didáctica? ¿De qué forma dichas restricciones cambiaron mi actitud hacia la escuela? ¿Cuál es mi pensamiento ahora? ¿Cómo la escuela se transformó ante mis ojos? ¿Qué me queda después de este viaje?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

7.4. La posición del maestro en formación frente al aula: entre exigencias, deseos, reflexiones y decepciones.

Ahora, después de la realización de la práctica pedagógica y de plantearme tantos cuestionamientos que he ido dejando a lo largo de este texto, también surge la reflexión ante la dificultad. No es fácil escribir desde la incomodidad, sin embargo, es necesario que en este viaje, que ha sido un proceso, no sólo se muestre la cara amable de la escuela, de la práctica, de la posición de maestra en formación y de mis propias actitudes frente a lo anterior, sino también todos aquellos elementos que parten desde la imposibilidad y que de cierto modo transformaron mi visión de la escuela, de la práctica y de la resignificación que adquirió desde mi perspectiva el rol del maestro en el aula.

En primer lugar, es necesario volver sobre el inicio de esta travesía en el que me desligué de la posibilidad de realizar la práctica pedagógica en la I. E. Javiera Londoño por la gran incomodidad que me produjo la idea de ser “vigilante” de las estudiantes mientras realizaban ejercicios para “mejorar” su rendimiento en las pruebas estandarizadas. ¿Por qué apartarse? Ahora me cuestiono mucho por qué decidí dejar mi primera opción para realizar la mi práctica pedagógica. Estaba convencida de que podía hacer algo más que solo controlar la disciplina de las estudiantes, porque mi concepción de educación y de clase de Lengua Castellana trasciende la idea planteada por la institución.

Deseaba encontrar un lugar que me permitiera elaborar una secuencia didáctica y ponerla en práctica, por ello llegué al colegio de la UPB, en el que, aunque no todas las experiencias fueron adversas, no logré realizar una práctica como la deseaba o como realmente la había pensado. Sin duda, debo reconocer que muchos factores influyeron en ello.

En el colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el que estuve como maestra en formación durante casi siete meses, en los cuales tuve muchas contradicciones y sentimientos de incomodidad. Durante los primeros meses intenté romper las barreras que se me impusieron desde el currículo, el tiempo, las restricciones de la maestra... todo ello, en un principio parecía ser manejable en tanto existía la posibilidad de realizar actividades alternativas en el aula.

No obstante, con el pasar de los días, este camino tiende a doblegar en tanto dentro de lo que planeé nada era aceptable para realizar dentro de la clase y me pregunto ¿por qué debía apegarme al libro de texto e ir contra mis propias concepciones de educación? Dejé entonces un primer lugar para llegar a otro, donde se me presentó una situación similar ¿Estoy errada en lo que siento o he creído que es la educación desde que comencé mi proceso universitario? ¿Acaso no se puede pensar en una educación que trascienda lo estandarizado y se preocupe por el sujeto?

Llegué al punto en mi viaje en que los cuestionamientos fueron demasiados, en que las prohibiciones fueron excesivas y comencé a tener una actitud pasiva en el aula, en el sentido que, ya no se me daba la oportunidad de realizar actividades en clase y volví a la etapa de observación participante en la que estaba dentro de la clase para hacerme cargo del proyecto de libros alterno que tenía la maestra o a observar como las estudiantes cumplían un currículo, un horario, una norma.

Todo esto me abrumó y reflexioné sobre el hecho de que tal vez soy yo quien está equivocada por ver la educación y la Lengua Castellana como algo que abarca más que exámenes sobre las flexiones del verbo. No puedo negar que asistir a las clases en calidad de observadora generó mucha frustración, puesto que a pesar de los constantes intentos por vincularme, desde mis propuestas no pude hacerlo. A partir de esta impotencia planteé

algunas actividades en relación estrictamente con el currículo y las planeaciones de clase, sin embargo, solo pude llevar a cabo una de ellas dentro de la clase.



Dado lo anterior, decidí entonces asumir una posición pasiva en el aula, no pasiva por gusto, por obligación e incluso por resistencia a cuestiones que no podía cambiar, como la premura del tiempo, la importancia del examen, de la calificación, la entrega de informes sobre el logro de establecer conexiones entre ciertas temáticas y buscar otras miradas, otras

alternativas que, sin descuidar el currículo puedan integrar de otra forma aspectos que, en el afán del tiempo se quedan por experimentar.



Sin embargo, a pesar de dicha resistencia, debo también reconocer que los momentos en que pude estar al frente, me convencí cada vez más de que existen alternativas distintas, de que la educación no debe ser algo rígido, totalmente disciplinado, silencioso o de una sola voz, logré comprender que las construcciones en grupo, que el valor de la experiencia y de trascender el contenido ofrece a las estudiantes y al maestro mismo una forma de abordar la clase, una dinámica y una mirada totalmente distinta de todo lo que hace parte del proceso formativo.

1 8 0 3

7.5 Reflexiones finales y nuevas aperturas: Un viaje que finaliza con

certezas y nuevas preguntas.

Sin duda, esta práctica pedagógica tuvo un impacto fuerte en mi visión de la educación y de la escuela. Este viaje, me ha dado la posibilidad de vivenciar desde mi propia experiencia las imposibilidades de la escuela, del currículo y del tiempo. Durante esta travesía cuestioné fuertemente mi rol como maestra e incluso mi “vocación” que resulta ser un término muy ambiguo en este caso, me pregunté con insistencia si de verdad sentía que “iba a poder con esto, si servía para esto”.

Aprendí sobre la tolerancia, sobre la importancia de las voces en el aula, de la revisión del maestro y su lugar en la clase, del lugar de las estudiantes, de currículo, de tiempo... ¡Cuánto aprendí! Cuantos puertos tuve que recorrer en esta compleja pero hermosa travesía en la que he logrado llenarme de cuestionamientos, de miradas, de conexiones, en el que he conocido a otros y he viajado al interior de mi misma en busca de respuestas, algunas que logré encontrar, otras que siguen allí constantes en la mente.

Certezas... muchas, pero la principal es que este viaje refirmó en mí ser el firme deseo de continuar en este camino pese a las adversidades, sin importar lo que se pueda presentar, siempre habrá otras miradas, múltiples caminos. Este viaje también me deja la seguridad de la importancia de dejar que la experiencia tome rumbo, de cartografiar, de dejarse sorprender y transformar por aquellas cosas no planeadas, por el devenir de la vida, del mundo, del aula, de las prácticas mismas y de todo lo que me constituye como humana y sobre todo como maestra, una que ahora, más que nunca está convencida de ello.

Incertidumbres... todas. Cada día presenta nuevas configuraciones, nuevas formas de abordarlo, de vivir, de experimentar, como maestra, el aula aun me causa incertidumbres pero también me abre una puerta de posibilidades, de conexiones, de miradas sobre la

formación, sobre la educación trascendiendo lo normativo, dando cabida a expresiones artísticas, a la experiencia, al acontecer y a la cotidianidad.

Aquí finaliza esta travesía, pero, como bien lo afirma Campbell, este círculo, que prefiero ver como una espiral, continúa llevándome hacia otros viajes, a conocer otros puertos, a responderme preguntas, pero, sin duda a generarme muchas más y es allí donde el viaje realmente cobra fuerza, en lo formativo que pueda ser, no desde lo cuantitativo sino desde aquello que se queda en el alma y que ha pasado por el cuerpo.

Bibliografía

- Alarcón, K. Díaz, J. Moreno, M. y Restrepo. A. (2015). Evaluación de la literatura en primaria: Una mirada a las prácticas actuales y una construcción de lo posible. CIEP: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, España: Editorial Morata.
- Arango, S. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. En: Revista Folios. ISSN: 0123-4870. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Ausubel, David P. (1988). Microsoft ® Encarta ® 2007. © 19932006 Microsoft Corporation Reservados todos los derechos. Recuperado el: 8 de Agosto de 2014.
- Bajtín, M. (2003). La novela de educación y su importancia en la historia del realismo. En *Estética de la creación verbal* (pp. 200-248). México: Siglo XXI Editores.
- Cajiao, F. (2001). La piel del alma. Colombia: Editorial magisterio.
- Campbell, Joseph. (1972) El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito. México: Fondo de cultura económica.
- Campello, R., Alarcón, K. Farina, C. y Ospina, T. (2016). Experiencia de aula: un encuentro mediado por el viaje y el género epistolar. (En proceso de publicación).

- De Diego, J. (2007). Literatura y educación: La novela de aprendizaje. En: Revista Arrabal, ISSN 1138-7459, N° 5-6. Pp. 293-298.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2002). Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia, España: Pre-Textos.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. En: Revista Nómadas (col). Num 30. ISSN: 0121-7550. Universidad Central. Colombia.
- Ferreiro, E. (2002) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México D.F. Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (1998) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México D.F: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- García, B. Sánchez, R. Marco, M. (2008). Las cartas como material didáctico en ELE. Algunas propuestas. Recuperado el 10 de marzo de 2016. De: Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/11_garcia-sanchez-marco.pdf
- García Rodríguez, M. y Salas Martínez, J.L. (2014) Viaje al interior del aula. En: Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) Claves para una educación diversa. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Gaspar, M. (2011). Cartas que van y vienen. Material de trabajo para 2º y 3er grados. Página web consejo provincial de educación Provincia de Neuquen, Argentina.

Recuperado el 10 de marzo de 2016, de:

http://www.neuquen.edu.ar/cuceyt/Educacion_inicial/17%20CARTAS%20que%20van%20y%20vienen%20Gaspar.pdf

Handke, P. Canción de la niñez. En: *Las Alas Del Deseo*. Alemania: Wim Wenders, Anatole Dauman, Peter Hadke, 1987. DVD.

Handke, P. (2006). Carta breve para un largo adiós. España: Alianza Editorial.

Hernández, F. (2003). Educación y cultura visual. Barcelona: Ediciones Octoedro.

Hernández, L. Herrera, A. Bustamante, L. (2008). *La escritura, viaje al conocimiento y a la creación (Tesis de pregrado)*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Jorba y Sanmartí. (s.f) “La función pedagógica de la evaluación”. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Lee, S. (2004). El Bildungsroman y el realismo: la mujer como agente del libre albedrío en Pepita Jiménez de Juan Valera. *Divergencias. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 2, 119-128. Extraído el 12 de marzo de 2016, de:
<http://divergencias.arizona.edu/sites/divergencias.arizona.edu/files/articles/Pepita.pdf>

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Edición, 1ª ed. Publicación, México, D.F.: Fondo de Cultura.

Ministerio de educación Chile. (S/A) Acercándonos al libro álbum. Ver para leer.

Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de Bbiblotecas escolares Chile:

<http://www.bibliotecas->

[cra.cl/uploadDocs/200805081101470.Ultimo%20LIBRO_CRA_DIC18.pdf](http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200805081101470.Ultimo%20LIBRO_CRA_DIC18.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá, Colombia.

Múnera, M. (2013). Algunas relaciones entre evaluación, lectura y escritura en la formación de maestros del lenguaje en “De travesías y otros puertos. La formación docente en las regiones del lenguaje” Medellín: Editorial Artes y Letras S.A.S.

Programa licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. (2013). Proyecto de formación. Recuperado el 30 de abril de 2016, de Sitio web prácticas pedagógicas Lengua Castellana: http://media.wix.com/ugd/07722d_4f25bf5af8d44dceae258ed691ebacd4.pdf

Passos, E. y Kastrup, V. (2009) Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Recuperado el 12 de marzo de 2016. De: <http://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>

Rodari, G. (1983). Gramática de la fantasía. Barcelona: Editorial Argos Vergara, S. A.

Rodríguez, L. (1999). Cuando las cartas irrumpen en el aula. Una experiencia basada en la correspondencia interescolar. En: Revista Nodos y Nudos. Bogotá, Colombia.

Sandoval, c. (2002). Módulo de investigación cualitativa. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, Icfes. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567>

Sùs, M. (2005). CONVIVENCIA O DISCIPLINA ¿Qué está pasando en la escuela? En: Revista Mexicana de investigación educativa. OCT-DIC 2005, VOL. 10, NÚM. 27, PP. 983-1004.

Tobón, S. Pimienta, J. García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.

Velásquez, J. (Productor). (S.F). Relatos de viaje. [Serie de televisión] Antioquia: Teleantioquia.

Imágenes

Albert Oehlen. (1982). 2. Gear - it's alright. [Ilustración] Recuperado de Ciudad de la pintura: <http://www.ciudadpintura.com/SearchProducto?Produnum=113372>

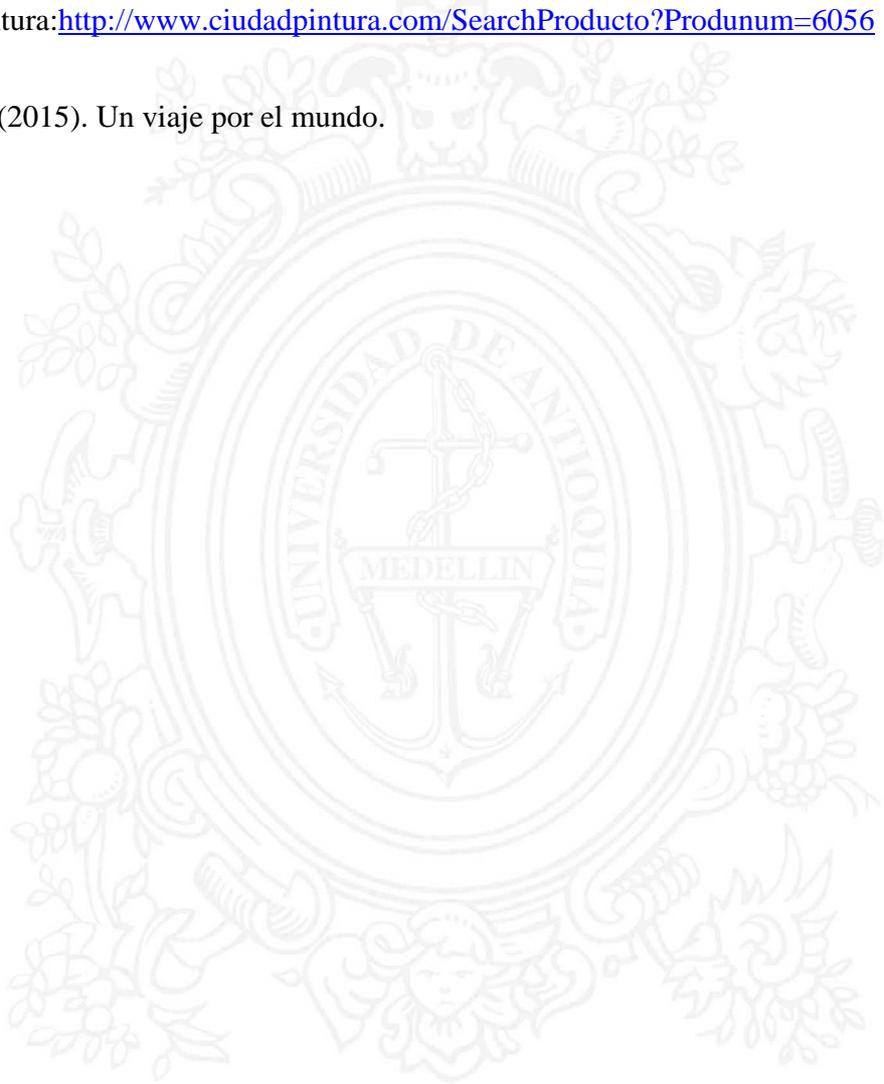
Lacombe, G. (1896). The violet Wave [ilustración] Recuperado de Ciudad de la pintura: <http://www.ciudadpintura.com/SearchProducto?Produnum=19240>

Matisse, H. (1944). Icarus [ilustración] Recuperado de Ciudad de la pintura: <http://www.ciudadpintura.com/SearchProducto?Produnum=2253>

Miró, J. (Siglo XX). Bañista. [ilustración] Recuperado de Ciudad de la pintura: <http://www.ciudadpintura.com/SearchProducto?Produnum=25424>

O'keeffe, G. (1917). Abstracción. [Ilustración] Recuperado de Ciudad de la
pintura:<http://www.ciudadpintura.com/SearchProducto?Produnum=6056>

Tejada, J. (2015). Un viaje por el mundo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3