

IV ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y LENGUAJE

MEMORIAS

**YARUMAL, ANTIOQUIA
25 Y 26 DE AGOSTO DE 2017**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Contenido

Apertura. Escribir en el Encuentro las posibilidades para un Reencuentro.....	4
La subjetividad política del maestro de lenguaje en contextos críticos: entre espejos rotos, sombras y re-existencias.....	5
LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES	25
Lectura crítica y formación: sendas de comprensión en el contexto de la educación básica ..	26
La escritura como vida o dejarse envolver por la trama.....	40
La autobiografía como instrumento para las prácticas de lectura y escritura en primaria	47
Contrastes y sentidos de las prácticas de lectura y escritura como elemento clave de relaciones cambiantes de poder.....	54
Parcerero: ese lenguaje que usás qué pitos toca	66
Otras miradas a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad: Hacia nuevas búsquedas en educación rural.....	73
Implicaciones de la intervención del parque biblioteca belén en las prácticas pedagógicas de la i. E. Horacio Muñoz Suescún a través de los programas jornada escolar complementaria y Plan Nacional de Lectura y Escritura	81
El enunciado visual y la construcción de identidades en las redes sociales virtuales	91
LENGUAJE, ARTE Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	100
Una escuela <i>siempre viva</i> para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política	101
Fotografía y Formación. Cartografía de “ <i>una manera de mirar</i> ”	110
El dibujo: Texto como pretexto para crear texto.....	120
LENGUAJE Y DIVERSIDAD CULTURAL.....	126
La escuela como lugar de reconocimiento: desaprender el lenguaje sexista y los estereotipos de género	127
La danza, el amor y la independencia: tres escenarios de descubrimiento y emancipación en <i>Ninguna eternidad como la mía</i>	135
El poder transformador que tienen las palabras de personajes afrodescendientes sobre los personajes de niños en el cuento: “Simón el Mago” (1890) y las novelas <i>Entrañas de Niño</i> (1906) y <i>El Zarco</i> (1922) del escritor Tomás Carrasquilla Naranjo (Santo Domingo, 1858; Medellín, 1940).	141
Decolonizar la palabra desde de mito, otra forma de narrar-nos en el mundo y de dialogar con otros mundos.	150
FORMACIÓN ÉTICA Y POLÍTICA DEL MAESTRO DE LENGUAJE	159
La comunicación y las funciones del lenguaje dentro de una reflexión de mi práctica pedagógica.....	160

Enseñanza de la lengua y la literatura como apuesta política	168
El rol del maestro de Lengua Castellana en la educación primaria.....	176
Voces que con-fluyen: reflexiones a propósito de los roles y las experiencias de una maestra asesora, una maestra cooperadora y una maestra en formación.	183
Los lugares del Asesor de Práctica: experiencias, preguntas, incertidumbres y voces narradas desde las regiones.....	190
La relación entre planeación, escritura e imaginación del docente: la práctica pedagógica y los guiones conjeturales	208
La práctica pedagógica, una pregunta por lo que somos.....	215
FORMACIÓN LITERARIA	221
Literatura por placer: otras alternativas para llevar la literatura al aula	222
La literatura que toma voz por el cuerpo: una construcción de los sentidos	230
Trazos en la piel del río: la literatura oriental como campo de investigación y formación... 237	
Navegar hacia la isla desconocida: el cuidado de sí y de los otros desde los encuentros entre la literatura y otras artes en el contexto escolar.....	244
La eterna <i>preguntona</i> , la literatura. Algunas preguntas fundamentales desde la perspectiva de un lector, maestro en formación.....	254
Prácticas de enseñanza alrededor de la literatura infantil y juvenil en la formación de maestros de la Universidad de Antioquia.....	262
Literatura juvenil: del canon a la experiencia estética	270
¿Enseñamos literatura?.....	278
CURRÍCULO Y FORMACIÓN	285
Vida y Formación: La vida como un proyecto estético individual en los tiempos de la información	286
Reflexiones de un joven maestro en formación sobre la escuela en la que se prepara y la academia que lo instruye.....	294
Prácticas docentes que favorecen la permanencia en la Universidad de Antioquia.....	302
Evaluación y prácticas pedagógicas, una mirada a la formación de maestros	311

Apertura

Escribir en el *Encuentro*: las posibilidades para un *Re-encuentro*

La formación que nombra la emergencia de la subjetivación en un devenir que nunca cesa, es un trenzado de palabras, prácticas y acontecimientos que recibimos del contexto, de la disposición de cada persona para permitirse ser escrito por ello y de los efectos que genera. Los textos que presentamos a continuación, que son pequeños gestos de formación, se derivan de las reflexiones que profesores, maestros en formación y egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, hemos realizado a propósito de la formación en Lenguaje y hemos puesto en discusión en el IV Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje.

Muchos de estos textos son productos de las investigaciones que hacen los estudiantes para optar al título de licenciados; otros obedecen a reflexiones teóricas largamente alimentadas por profesores o egresados en distintos espacios de discusión; en todo caso, todos hablan de un saber pedagógico y de unas preguntas por la formación de maestros de lenguaje. Esperamos que continuemos aportando a la discusión de la didáctica como campo de investigación, orientación, reflexión y sistematización de las prácticas de enseñanza (Pérez Abril, 2005), sin dejar de volver sobre los problemas, retos y tensiones que supone la formación en lenguaje en estos cambiantes, complejos y promisorios tiempos.

La subjetividad política del maestro de lenguaje en contextos críticos: entre espejos rotos, sombras y re-existencias

Conferencia Central a cargo de la profesora Erica Areiza Pérez

Resumen

El texto presenta algunas problematizaciones, reflexiones y apuestas, a propósito del lugar del maestro y del sentido del lenguaje en contextos críticos. En un primer momento se centra la atención en distintas narrativas que muestran las condiciones sociales complejas que viven muchos niños y niñas, a propósito de la violencia, el conflicto, la desigualdad, la pobreza y la exclusión; problemáticas que tensionan sus posibilidades de acceso a la educación y a la cultura, así como a una vida digna. En segundo lugar, se aborda la categoría de subjetividad política en relación con el quehacer de los maestros en escenarios caracterizados por la descomposición social, abordaje que toma rostro desde algunas experiencias concretas en el contexto colombiano. Finalmente se pone el acento en la pregunta por la formación en lenguaje para situar la necesidad de repensar las concepciones, las prácticas, las disposiciones curriculares y el sentido del rol del maestro de modo que, en medio de la complejidad de los contextos y los tiempos actuales, puedan generarse otros espacios de re-existencia y, en últimas, unas condiciones de posibilidad idóneas para la formación política, ética y estética del ser humano.

Palabras clave

Subjetividad política, maestro de lenguaje, formación en lenguaje, contextos críticos, espacios de re-existencia

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en 'esos Otros que mantienen algún grado de integridad' para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?

Zelmanovich, 2003

Entre fragmentos: narrativas sobre hacerse humano en medio de las grietas

Me adentro en la noche espesa. No la que irrumpe tras el ocaso del día, no la que viste al mundo con un traje negro que se exhibe sin reservas por las pasarelas de un tiempo enigmático, inquieto, insomne. La noche que se desnuda es como una historia de sombras, sombras que se van haciendo nítidas, y en sus cada vez más decididos centelleos, van revelando los fragmentos de una realidad que, de pronto, se trasluce en una galería de relatos e imágenes que ya no guardan más silencio, que quieren ser noche clara, noche despierta, noche-día.

Me detengo en una imagen de la galería y descubro allí una narración que cobra vida gracias a Patricia Nieto, la periodista y profesora de la Universidad de Antioquia en cuyo trabajo investigativo y escritural encontramos una amplia crónica de la violencia, la desaparición y el desplazamiento que ha causado el conflicto armado colombiano. El relato al que aludo es “Volver a la escuela”, un texto publicado en 2014 que tiene como contexto la localidad de Bellavista en el departamento de Chocó. En uno de sus viajes a esta región para adelantar sus pesquisas, la investigadora se descubre, no sin estupor, en una escuela habitada por un silencio enmohecido, por un alfabeto sin sonido, sin representación, por unos salones inhóspitos que no huelen a Alicia, a Pinocho, ni siquiera a Caperucita —roja zona deberá ser para tanta ausencia—. Y es allí donde la sorprenden unos pequeños que la interpelan con una ansiedad sin matices. He aquí sus interrogantes:

“¿Cierto que usted es la maestra?”, me increpó una de ojos negros, directos, seguros. “¡No nos diga que no!”, insistió el que confesó, de entrada, que no se sabía el alfabeto. “Que usted sí es la maestra... ¡No nos diga que no!”, rogó otra, mirando al piso, con la voz apretada”.

Pero ella no era la maestra y los niños se quedaron con el lápiz en las manos esperando una hoja extendida por un gesto que, tampoco en esta oportunidad, adquirió rostro.

Avanzo en esta suerte de museo nocturno y me sorprende un chico que corre sin freno y sin ley por un pavimento que devuelve con rabia las pisadas que huyen de las persecuciones policiales. Estamos en *El contador de historias*, película brasilera del director Luiz Villaça. Roberto Carlos Ramos es el personaje protagónico de este filme que pone el lente en la vida de un niño que podría dar cátedra acerca de cómo huir de un internado más de 50 veces sin fracasar en el intento. A ese palmarés se suman su destreza para el hurto, su habilidad para enfrentar las amenazas de la calle cuando se asume como única morada. Es solo una de las muchas historias de esta naturaleza que podrían encontrarse en las favelas de Brasil. Y en el fondo de este relato están la palabra, la narración a través de la cual el pequeño es capaz de tramar otra historia para su vida. Ello ocurre, porque, de pronto, una maestra, esto es, una pedagoga francesa que le arrebató a la hostilidad de las calles de Belo Horizonte, a este narrador en potencia. Habitado a contar las vicisitudes de sus actividades callejeras y delictivas, el chico le da un giro a sus tramas y empieza a nombrarse de otro modo.

Otra imagen de esta nocturnidad visual me devuelve a Colombia. ¿Y qué más decir de este país? ¿Qué más decir cuando a menudo se torna tan innombrable, tan inenarrable, tan indefinible? Ayudará siempre en este puñado de ambivalentes sensaciones acudir a la poesía. Justo de esas contradicciones habla el poeta Juan Manuel Roca (1999), quien en “Una carta rumbo a Gales”, un poema dirigido a una autora de este país del Reino Unido que estaba interesada en conocer, a través de la poesía, un poco de la realidad de otras naciones, dice:

Me pregunta usted dulce señora
 qué veo en estos días a este lado del mar.
 Me habitan las calles de este país
 para usted desconocido,
 estas calles donde pasear es hacer un
 largo viaje por la llaga,
 donde ir a limpia luz
 es llenarse los ojos de vendas y murmullos.

[...] Aquí crecen la rabia y las orquídeas por parejo,
 no sospecha usted lo que es un país
 como un viejo animal conservado
 en los más variados alcoholes,

no sospecha usted lo que es vivir
entre lunas de ayer, muertos y despojos [...]

Imágenes poéticas que se entrecruzan con imágenes fotográficas, las mismas que han hecho crónica de la guerra por más de dos décadas. Son los registros visuales de Jesús Abad Colorado, quien al referirse a su libro *Mirar de la vida profunda*, obra donde compila muchas de sus fotografías sobre el horror y la guerra en Colombia dice, con razón, es “como mirarnos frente a ese espejo que nos explota en la cara”. Y es esa realidad estridente la que sacude el rostro de la niña de esta primera imagen captada de manera magistral por el lente del reportero antioqueño.



Como un espejo roto, esa ventana desfigurada por una ráfaga inclemente, devuelve la imagen que condensa las ambigüedades y paradojas que han atravesado nuestra historia. Por un lado, un fuego violento que irrumpe soberano para reinar en sus castillos de odio, por otro, el rostro de una infante en un asomo de vida persistente y rabiosa, asomo de una mirada que busca, por lo menos, un agujero distinto al que queda tras el eco del estallido fatal. Es quizás lo que también busca la pequeña de la segunda imagen cuando, en medio de la destrucción, mira conmovida unas páginas como preguntándoles si es posible una vida menos ruinosa. Lectura infantil en busca de un

fulgor, de una esperanza, quizás de un renacer, tal como bellamente lo sugieren estos versos del poeta argentino Roberto Juarroz (2012, p.126):

Entre pedazos de palabras
y caricias en ruinas,
encontré algunas formas que volvían de la muerte.
Venían de desmorir.

Y qué decir de la tercera imagen que Abad Colorado captura para darnos a ver otro retrato no menos complejo. Nos situamos en una escuela, específicamente en un aula. Extraño que no haya niños, jóvenes y maestros, si la cotidianidad en este espacio la constituyen esas presencias. Y qué hacen allí esos libros olvidados como si un lector insatisfecho o hasta el hartazgo los hubiese desahuciado y mandado a peor vida. Pero qué hacen allí esos rotos en las paredes, ese saqueo de vida confabulado con una soledad sospechosa, con una ausencia evidente de recreos, cantos, gritos, bulla escolar.

Sigo avanzando por este museo viviente y doliente y descubro otra galería. Mientras observo, percibo el rumor del agua que se va haciendo cada vez más fuerte, cada vez más río, cada vez más mar. Sigo su vastedad, su vigoroso oleaje y lo acompaño en su manera de orillarse para descansar, acaso, de tanto caudal. Y en su maridaje amoroso con la tierra, revela una isla que irrumpe para dar noticia de su riqueza, pero también, de sus contradicciones. Descubro, entonces, la isla caribeña de Isla Fuerte, un territorio ubicado cerca al departamento de Córdoba pero que, por cuestiones políticas y administrativas, pertenece al departamento de Bolívar. Me adentro en su interior y, generosa, la isla se revela en su biodiversidad, en sus verdes de distintas tonalidades, en las aves que patrullan por los aires sin ánimo de lucro, en árboles de una belleza insospechada como *El árbol que camina* o *La bongá*, conocida también como Ceiba, una especie descollante que se asocia con las cosmogonías de los pueblos mayas y con suelos africanos.

Me aparto de esta paisajística arrobadora y descubro en el centro de este pequeño pueblo costero una biblioteca y, en ella, un hombre que funge como bibliotecario y que, a juzgar por sus canas, por su paso lento y su voz, parece arribar a una edad en que los tiempos empiezan a encaramarse con mayor decisión en la existencia. Y veo allí, títulos ya desahuciados, páginas llenas de humedad, de polvo, de

frío, ese frío que se contrae cuando hay ausencia de lectores. Abandono el lugar entre la nostalgia y la impotencia y descubro otra imagen, esta vez es la escuela de aquel mismo lugar la que se dibuja. Y de nuevo, una biblioteca que huele a ausencia de vuelos infantiles, de inquietud juvenil, de maestros.

Ya es demasiado, entonces me aparto y me encuentro de nuevo en el caserío. Ya no se oyen los rumores escolares ni los sonidos del mar ni el canto de las aves desde sus conciertos al aire, me asaltan, en cambio, los ruidos de unos enormes bafles que sobresalen a la entrada de varias casas. Y provienen de allí, de allá, de muchos lados. Una suerte de discoteca diurna y nocturna que se despliega en tentáculos de músicas estridentes. No puedo evitar recordar, frente al tamaño de esos amplificadores de altísimos costos, la pequeñez de esos libros en su no amplificación, en su no réplica, en su abandono. Cuestiones no solo de pobreza, claro, no solo de recursos, no solo de precariedad, cuestiones también de conciencia acerca del valor de esas otras formas de la cultura, de esas que se traducen en bienes simbólicos insustituibles. La galería parece tener fin; es cierto, queda una última imagen en este encuentro con Isla Fuerte, es la de un par de niñas que exhiben unos cangrejos azules en unos recipientes abrazados por la mugre. Van por la calle ofreciendo sus adquisiciones para aportar a la economía de la casa.

Doy un giro a la mirada, descubro nuevas fuentes. Me encuentro frente a un niño y una niña que van a la escuela. Hasta ahí no hay mucha novedad, pero esta va tomando cuerpo cuando el camino se va extendiendo, cuando cual expedicionarios emprenden toda una travesía por amplias zonas montañosas y terrenos agrestes que llevan a preguntarse: ¿hay escuela en aquellos lugares? ¿Cuándo el tiempo se hará menos tiempo y el camino menos camino para que estos pequeños puedan llegar, al fin, a su lugar de estudio? Ocurre esto en la Serranía del Abibe, de manera más concreta en un lugar llamado El Cerro, del municipio de Carepa. Lo descubro gracias al documental dirigido por Nicolás Navas intitulado *Rondas del Abibe*, un recorrido visual que acompaña el largo trayecto hacia la escuela de dos infantes de esta zona del Urabá Antioqueño. Me lleva esta imagen a las que desfilan por otro documental con inspiración similar; se trata de *Camino a la escuela*, una película dirigida por Pascal Plisson donde se asiste también al eterno recorrido de cuatro niños a sus centros educativos. Vemos allí a Jackson de Kenia, a Zahira en Marruecos, a Samuel en India y a Carlitos en Argentina. Desiertos,

terrenos escarpados, elefantes acechando, soles inclementes, zapatos gastados por tantos siglos de camino a tan corta edad, pequeños obstinados en llegar a donde otros no pueden hacerlo.

Me aparto de esta sucesión de imágenes cinematográficas y una serie de instantáneas me devuelven a diferentes escenas de la vida rural colombiana. ¿Qué lugares, cuáles territorios? No es claro, pero la región revelada en esas escenas puede ser todas las regiones. Tan equitativa esta nación en la universalidad de sus precariedades, tan democrática en la idea de que todos tengan los mismos niveles de escasez, tan igualitaria en su manera de estandarizar y uniformar los pasos para que haya un único camino y de este modo evitar desvíos porque estos no se soportan, no han convenido nunca. Cuántas escuelas olvidadas en los lugares más recónditos, cuántos niños desplazados que van por ahí como inmigrantes con el peso del desarraigo a sus espaldas, con un equipaje sin suelo y sin promesa. Y que no les pregunten de dónde son porque entonces cuál patria, cuál origen, cuál raíz. Y unido a ello, cuántas bibliotecas sin olor a libros, o cuántos libros sin olor a humano, o cuántos humanos sin olor a hierba, a río, o a árbol porque, al parecer, ya no hay árbol, ya no hay río, ya no hay hierba. Cuántas escuelas sin la sabiduría de los abuelos campesinos, sin ancestros, sin relatos. Cuántos pequeños añorando el pan que dan en la escuela porque la economía de la casa está quebrada desde que ellos nacieron y es una crisis generalizada porque tampoco en las veredas vecinas hay abundancia. Cuántos jóvenes forcejeando con discursos que no les llegan porque ellos no llegan a esos discursos, porque de tanto discurrir la vida se va yendo y qué queda.

Son las instantáneas de una historia que, por supuesto, no es la única. La ruralidad colombiana tiene otras, no obstante, en estas escenas, solo han salido al encuentro las que se insinúan. Pero vamos a la ciudad, qué hay de las escuelas allí, de los niños y las niñas, de las formas de vida, del presente; pero quién duda, si la ciudad es el proyecto moderno y civilizatorio por excelencia, si es la concreción del progreso y la prosperidad de los pueblos. Y adviértanse la modernidad, el progreso y la civilización en los cincuenta niños y niñas de primer grado en un salón para treinta, que además no goza de buena luminosidad y recibe sin hospitalidad esa vida contenida en esos gestos infantiles a veces dispersos, a veces grito, a veces silencio indescifrable, a veces loable vuelo. Adviértanse la consistencia de las nuevas escalas de valores, en las escalas que

bajan a trompicones los escolares perseguidos por sus pares porque la violencia es un fenómeno habitual en su colegio. Mírese el desarrollo global en el modo como la tecnología se ha expandido; no tendremos que esperar mucho para advertirlo, nos llegara en segundos a través de WhatsApp. Y claro, habrá menos rostros frente a frente pero más pantallas y qué suerte, es la mejor manera de estar a la vanguardia. Véase el avance que se pregona por los altavoces de los gobernantes en los indigentes que van de barrio en barrio como en busca de un tiempo perdido. Descúbrase la indiferencia de quienes los ven pasar como una especie de otro bosque en medio de las moles de cemento. Cómo no evocar los versos del poeta brasileiro Geraldino Brasil (1999, p.99), quien en un poema breve llamado “Susto de niño” deja oír esta voz:

El susto de ver el primer mendigo.
Y el susto de ver que mi madre
pasaba sin asustarse.

Y cuál educación, cuáles maestros para ese tipo de ciudad, una urbe donde convive una sociedad anómica con una sociedad normalizada, como bien lo señaló el historiador argentino José Luis Romero en su libro *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*, a propósito de las convulsiones sociales y las transformaciones que vivieron las ciudades latinoamericanas a lo largo del siglo XX. Qué formación para esta ciudad ambivalente por naturaleza como bien lo expresa el poeta José Manuel Arango: “Hablo de la ciudad que amo/ De la ciudad que aborrezco (2003, p.209). O Mario Rivero en estos versos: “me gusta su fragor,/ ¡el fragor de la calle dura y maloliente, el baño de la vida!” (2009, p. 53). O el mismo Borges cuando en su poema “Buenos Aires” sugiere: “No nos une el amor sino el espanto/ será por eso que la quiero tanto” (1993, p.279).

Me aparto de este escenario, es decir, de esta colección de escenas reveladas en la nocturnidad de una noche ya clara, ya día. ¿Y qué pensar frente a ello? ¿Qué decir frente a los espejos rotos de esta sociedad convulsionante? ¿Qué posición asumir frente al carácter complejo y desconcertante al que asistimos en los contextos educativos actuales? ¿Cuáles son los efectos de la naturalización, de los esencialismos, de la comodidad de dejar que el mundo se siga haciendo a su ritmo, o mejor, en su arritmia?

¿Cuál el sentido del quehacer de los maestros en estas condiciones socioculturales, en estos territorios, frente a estas tensiones?

Entre maestros: subjetividades políticas, riesgos y resistencias

En su texto “Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar”, el profesor Pablo Gentili¹ llama la atención sobre la necesidad de hacer visible aquello que, para el caso de América Latina, se ha normalizado y con ello, ha quedado oculto en las gavetas de un tiempo indiferente. Se refiere allí, sobre todo, a fenómenos como la exclusión, la pobreza y la desigualdad. Para ilustrar esto, el autor trae a colación una situación de su cotidianidad. Cuenta que caminaba hacia su casa por las calles de Río de Janeiro con su hijo Mateo en un coche. El niño pierde un zapato y ese pie descalzo se convierte en el foco de las miradas de más de un transeúnte. Y sucede esto en una de las ciudades brasileras de mayores contrastes, allí donde es posible apreciar un paisaje deslumbrante en las playas y suntuosas edificaciones de Ipanema y Copacabana y, muy cerca, las favelas donde vivir es a otro precio. Por ello, frente al interés de los viandantes por la pérdida del zapato de su hijo, Gentili se pregunta:

¿Qué hace del pie descalzo de un niño de clase media motivo de atención en una ciudad con centenares de chicos descalzos, brutalmente descalzos? ¿Por qué, en una ciudad con decenas de familias que viven a la intemperie, el pie superficialmente descalzo de Mateo llamaba más la atención que otros pies cuya ausencia de zapatos es la marca inocultable de la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos a millares de individuos? (2000, p.7)

Lo que hay en el fondo de estos cuestionamientos no es otra cosa que las distintas formas de exclusión y desigualdad que han afectado históricamente a los países latinoamericanos. Y si en algún campo han sido evidentes estos fenómenos ha sido en el de la educación. Por ello Gentili va a hablar de esa suerte de *apartheid educativo* al que han sido sometidos muchos ciudadanos que, ante su justo derecho a la educación, tropiezan con políticas segregacionistas que, en nombre de una falsa inclusión soportada

¹ Secretario ejecutivo actual del Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales, CLACSO,

en cifras, no ofrecen más que pinceladas de escuela, pequeños bocados de un alimento a medias, ofertas dulzonas para paladares finos. Y si algún lugar está llamado a desnaturalizar estos fenómenos es justamente la escuela. “Al nombrar la barbarie, la escuela realiza su pequeña, aunque fundamental contribución política a la lucha contra la explotación, contra las condiciones históricas que hacen, de las nuestras, sociedades marcadas por la desigualdad”. (Gentili, 200, p.7)

Es el llamado que hace también Graciela Frigerio en su escrito “La (no) inexorable desigualdad”. La autora alude a lo inexorable como un destino preestablecido que se asume como tal cuando vivencias como el dolor y fenómenos como la exclusión y las diferencias sociales se esencializan. Su alegato es justo en contra de este determinismo, de este destino sin puntos de inflexión frente al que no queda más que la odiosa resignación. Dice ella: “lo que se presenta como inexorable deja de serlo en el instante mismo en que su carácter de “inevitable” pasa a ser cuestionado por un accionar (un pensar, un decir, un hacer) que descrea de lo inapelable y le devuelve al hombre la dimensión de su decisión sobre el mundo”. (2004, p.5)

Creo, con convicción, que los maestros tenemos la responsabilidad y la fortuna de torcer lo inexorable en el sentido expresado por Frigerio. Y esto conlleva, por supuesto, un compromiso epistémico, ético y político, en todo caso un riesgo, un movimiento, un gesto, una disposición vital. Es aquí donde cobra sentido la subjetividad política, categoría cuyas comprensiones nos llevan a pensarla como aquella configuración a través de la cual los seres humanos se implican en el devenir del mundo y, para el caso del maestro, en el devenir del sujeto a través de la formación; se trata de una subjetividad que involucra la actuación y un ejercicio del pensar que también es intersubjetivo. Todo ello para favorecer el bien común, para generar unas condiciones de enseñanza y aprendizaje dignas en virtud de las cuales se pueda acceder al derecho a devenir sujeto histórico, sujeto portador de una palabra, de un relato, de una conciencia crítica.

No resulta fácil deducir qué matices adquiere esta subjetividad en un maestro que ha presenciado, en el contexto social de su escuela, fenómenos como la pobreza, la injusticia social o la violencia, la misma que se va llevando los cuerpos en estado de quietud y frialdad irremediables, la que se acomoda en los rostros inermes de niños y jóvenes a quienes les han arrebatado a un ser querido, la que obliga a empacarlo todo en

los baúles del miedo y la impotencia porque el desplazamiento y la huida son inminentes. Y no solo es el desarraigo de la tierra, sino de los bienes simbólicos que allí se han forjado.

Lo que sí es posible afirmar es que, en medio de estos territorios atravesados por múltiples tensiones, el accionar del maestro puede animar otras realidades, otro lenguaje capaz de confrontar las gramáticas de la infamia para promover una semántica de la vida donde existir cobra un significado esencial, no obstante su fragilidad. Se asume pues, con María Cristina Martínez y Juliana Cubides, que “La subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ‘ser’ y ‘estar’ en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar (2012, p.176).

Por lo anterior, el quehacer del maestro en contextos críticos, ya por la violencia, la injusticia social o la demasiada modernidad que paradójicamente lleva al atraso, supone otras relaciones con los territorios, los cuales rebasan sus características geográficas puesto que constituyen escenarios simbólicos atravesados por tensiones, asentados en campos de fuerza donde se libran luchas; implica también otras relaciones con el saber, pues no se trata solo de un vasto conocimiento reunido tras bucear con destreza en grandes caudales de información, se trata de un diálogo de saberes donde están presentes el mundo de la vida y aquello que la cultura escrita no alcanza a hacer visible; conlleva además otras relaciones con los otros, con esa alteridad que puede hacerse presente desde la apertura, el afecto, la voluntad de saber; o también, desde la agresividad, la apatía, el miedo, el silencio.

En todo caso, esta subjetividad puesta en riesgo en el sentido de un peligro vivido no desde un acontecimiento mesiánico o heroico, sino desde un compromiso de amor, anima otras existencias posibles. Es lo que sugiere Andrea Bonvillani cuando plantea: “subjetividad política” es desde mi perspectiva, una oportunidad conceptual para re-encontrar al sujeto en sus capacidades de agencia, de reflexividad, de “ilusionar” otro mundo posible, cuestionando la evidencia del mundo dado (2012, p.200).

Existe, pues, en la configuración de la subjetividad política, una tensión entre lo instituido y lo instituyente, tal como lo han desarrollado autores como Cornelius Castoriadis, Hugo Zemelman, entre otros. Se trata entonces de una subjetividad instituyente (Martínez y Cubides, 2012; Piedrahíta, Díaz y Vommaro, 2013) donde se

reconocen resistencias, utopías, formas de actuación que inciden en la esfera de lo público.

Esa subjetividad puesta en movimiento para construir otra verdad, otra historia, me remite a un concepto que el filósofo colombiano Edgar Garavito retoma de Michel Foucault en “De la parrhesía o el decir-verdad”, un texto contenido en su libro *Escritos escogidos* que, tal como él lo expresa allí, rinde un homenaje al citado filósofo francés. De acuerdo con Garavito, este decir- verdad constituye una práctica de sí que supone una autodirección de la conciencia, un acto de subjetivación configurador de autonomía. Pero esta práctica no se resuelve solo en una elaboración individual, implica un espacio político donde tienen lugar relaciones de saber y de poder. Decir-verdad entraña por lo tanto un riesgo, un situarse en el borde del discurso, “un lugar donde el lenguaje toca la existencia (1999, p.43).

¿Cuál es la vida que emerge de la práctica de la parrhesía? Es una vida de armonización de las palabras y el ser, del "pienso" y la existencia. Una vez que las palabras armonizan con los actos en una relación de autenticidad, éstos aumentan la libertad de la palabra.

(p.48)

De acuerdo con lo anterior, puede plantearse que la subjetividad política es una manera de decir verdad y el decir- verdad constituye también un acontecimiento estético y ético. Los maestros serían aquellos parrhesiastas que alientan una estética de la existencia para cuidar de sí y de los otros; prácticas del cuidado que adquieren un mayor nivel de complejidad y trascendencia cuando tienen lugar en contextos críticos.

Cuántos maestros podrían testimoniar hoy esas formas de actuación que le han generado grietas a lo instituido, que han convertido los espejos rotos de sus realidades educativas en artesanía del recomenzar, en fragmentos con vocación de otras formas y disposiciones, pues como lo expresa la poeta polaca Wislawa Szymborska (2009, p.57) en su poema “Fin y principio”, a propósito de las guerras:

Alguien debe meterse
entre el barro, las cenizas,
los muelles de los sofás,
las astillas de cristal
y los trapos sangrientos.

Alguien tiene que arrastrar una viga
para apuntalar un muro,
alguien poner un vidrio en la ventana
y la puerta en sus goznes.

Permitamos pues que ese sujeto puesto en movimiento y acción que sugiere la poeta se enrostre, se haga visible y audible.

Recordar a San Carlos duele, duele porque ha sido uno de los municipios de Colombia más golpeados por la violencia; no mencionaré cifras, lo que es claro es que el periodo comprendido entre 1997 y 2006, pasó por allí como un tsunami que, de pronto, dejó tan solo unos cuantos árboles cuando se sabía que habitaba allí un extenso bosque de humanidad. De esos efectos devastadores da cuenta el documental: “Aquí me quedé: Memorias de las resistencias”, un reportaje audiovisual realizado por Jenny Alejandra Echavarría Robledo y Juan Fernando Foronda, como trabajo de grado de Periodismo en la Universidad de Antioquia. Y es allí donde vemos a una profesora de escuela hablando de su testimonio de muerte a propósito de la pérdida violenta de su hermano, pero, sobre todo, de su testimonio de vida, a razón de su persistencia, de su defensa de la escuela. Dice ella con la firmeza y a la vez la sensibilidad que dan el dolor y el arrojo: “Aquí en esta escuela conservé la esperanza y sentía que era aquí donde tenía que ayudar, por eso nunca me fui”. Y agrega, luego de señalar que los odios desgastan, “En San Carlos hay mucho por qué reír”.

Nos desplazamos a otros contextos del territorio colombiano y nos detenemos en Toribío, municipio ubicado en el departamento del Cauca que fue uno de los que más tomas guerrilleras recibió; fueron en total dieciséis irrupciones violentas y, con ellas, muertes, destrozos, desolación. Allí, en medio de ese historial trágico, existe la Institución Educativa El sesteadero, un escenario que acoge a varios excombatientes, niños y jóvenes que adhirieron a los movimientos subversivos descrecidos por las promesas, por una imperiosa necesidad o por una impotencia insalvable. Pero las armas, por fortuna, no fueron su eterno equipaje. Ellos son otra vez de la escuela y allí, los profesores han instaurado otro espacio de acogida. La mayoría de los estudiantes pertenece a la comunidad indígena Nasa, por ello, como parte de los sustentos pedagógicos que se adoptaron está el principio que en su lengua reza Wet wet

Fxinzenxi, que significa: “lo que se haga debe llevar al buen vivir”. De esa renovación surge una especie de himno creado por profesores y estudiantes. Y oímos en ese canto:

*Volvamos a cantar/ volvamos a cantar/ en nuestra lengua/ volvamos a cantar/
en nuestra lengua/ volvamos a poner/ volvamos a poner/ nuestro sombrero
y nuestra ruana negra,/ que los espíritus toquen la flauta,/ el viento toque el
tambor,/la lluvia toque maracas/ la canción la canto yo. (Lozano, 2017, p.17)*

De esta experiencia nos enteramos gracias a la periodista e investigadora Pilar Lozano, quien en su libro *Historias de un país invisible*, resalta cuatro experiencias pedagógicas que reverdecen el paisaje existencial en territorios afectados por el conflicto armado. Unido al relato del Cauca, descubrimos en Itsmina, Chocó, un testimonio que da cuenta de los alcances de una biblioteca móvil que llega a los barrios, gracias al arrojo de una promotora de lectura para quien no hubo trincheras. Y en medio del entusiasmo que le genera ver el interés de los chicos con los libros que circulan por aquel lugar, una profesora que se vincula a las jornadas de lectura en voz alta dice: “Los niños leen y se olvidan de las cosas atroces que han visto”. (Lozano, 2017, p.47)

Y es de esta manera que se va torciendo lo inexorable, ese destino escrito con tinta indeleble que, de pronto, deshace sus signos e invita a una reescritura. ¿Pero qué lenguajes para esas reescrituras, para esos signos, para esas luchas contra lo inevitable? ¿Cuáles serían las grandes motivaciones pedagógicas que guiarían la formación en lenguaje y el lugar del lenguaje en la formación, en estas realidades escolares complejas, en estos territorios que rebasan lo escolar?

Entre signos: ¿lenguajes sin respiración o lenguajes de re-existencia?

En sus *Obras completas*, dice el poeta Paul Celan: “las palabras y en consecuencia las cosas, las criaturas y los acontecimientos deberían recibir de nuevo su sentido” (1999, p. 472). Retomo estos versos para llamar la atención sobre el valor de restablecer, con el sentido de las palabras, el sentido del lenguaje en sus diversas posibilidades expresivas. No es posible recomponer los espejos rotos y generar puntos de fuga sin un lenguaje de configurar un borde desde el cual enunciarse como sujeto histórico, como habitante de un territorio, como parte de un todo y no como todo lo que no hace parte.

Un detenimiento en los lenguajes que han tenido lugar en la escuela o fuera de ella, nos llevan a cuestionarnos sobre su naturaleza, sobre su razón de ser en las tramas de la vida y de la cultura. En qué momento ha hecho carrera esa única manera de nombrar, cuándo se hizo elegir el gobierno de una república de la lengua reducida a un tutelaje que construye fronteras inamovibles entre los signos y las cosmovisiones. Cuándo se permitió que enseñar y aprender el lenguaje se redujeran a las formas, a las partes, a las estructuras, a las reglas. En qué momento leer, escribir y hablar han pasado a convertirse en deberes de clase y no en derechos humanos. En qué momento las obras literarias dejaron de ser obras y dejaron de ser literarias para ser otra cosa, quizás escuelas de gramática, quizás resúmenes sin sustancia, quizás autoayuda, quizás la expresión light de una pluma más interesada en el lucro que en una creación estética capaz de ahondar en los abismos de lo humano. Quién nos dijo al oído que hiciéramos caso omiso de los versos. Cuándo se instauraron esas insalvables rivalidades entre los campos de conocimiento. Cuándo las aulas se han vuelto anfitrionas de la resignación, de los esencialismos y la naturalización porque ya no se puede hacer algo distinto.

Cómo pensar contextos menos excluyentes y menos agrestes; cómo poner en juego la subjetividad política como acontecimiento que es también estético y ético, si no hay una disposición a otras formas de la palabra, del silencio, del diálogo. Pensémosnos como maestros de lenguaje para estas temporalidades, pensémosnos, por ejemplo, desde todos los oficios que posibilita la literatura. Esto es, desde el oficio de narrador, poeta, ensayista, dramaturgo y actor.

En la magistral producción cinematográfica *El cielo sobre Berlín*, también conocida en español como *Las alas del deseo*, del director Wim Wenders, que además contó con la participación como guionista, del célebre escritor Peter Handke, asistimos a una pieza artística llena de poesía, de filosofía, de preguntas trascendentales acerca de la condición humana desde tópicos como la inmortalidad, la infancia, el amor, el dolor, la compasión, el carácter trágico de la vida y su renacimiento. Se recrea allí, en la figura de un anciano, al célebre Homero, a quien descubrimos en una enorme biblioteca. En una de sus memorables intervenciones en la película, este personaje dice: “Si la humanidad pierde algún día a su narrador, habrá perdido también su infancia”.

¡Cuánto poder contenido en la capacidad de narrar para que la humanidad sea siempre infante, imaginante, fundante! Piénsense en la figura del maestro como ese gran narrador, como ese guardián de las raíces que está invitando a reinventar constantemente la vida. Si en tiempos de penuria se pierden los relatos, ¿qué tiempo por venir se revelará ante los ojos de la niña de la ventana rota, de la pequeña cercada por las ruinas que trata de desmorir, de los niños con nostalgia de aulas y de maestros, de los campesinos y sus montañas, que son su conexión espiritual, de los pequeños que caminan decenas de kilómetros para llegar a la escuela, de los jóvenes que van por la vida urbana sin la vida?

¿Y del maestro poeta? El gran Borges, en un iluminador relato llamado *El espejo y la máscara*, sugiere la poesía como aquella capaz de penetrar, a la manera de una daga, el don de la vida humana para sobrepasarlo y devenir en la expresión más sublime de la belleza. Cómo privar a los niños, niñas y jóvenes de esa otra belleza que escasea, la misma que, gracias a la avaricia de nuestros currículos, se va tornando riachuelo sin ambición, cuando podría ser mar abierto a la navegación, a la vida interoceánica. Ah, el maestro poeta. “La verdad del poeta es siempre una denuncia, una verdad cargada de memoria”, dice Fernando Bárcena “(2001, p.10). Y esto inspira a decir: la memoria, telaraña del tiempo que no quiere ser muerte porque ya hay demasiada muerte para tanto tiempo.

Un maestro ensayista, un maestro parrhesiasta que se arriesga a decir-verdad; un maestro precursor de una intelectualidad sin arrebatos de erudición, sin pedanterías innecesarias; antes bien, alguien con vocación de incomedador, no de quien facilita si no de quien complica para invitar a pensar, para generarle quiebres a las estructuras más rígidas, para desenmascarar a quienes cubren sus semblantes con velos de bondad, cuando lo que hay detrás es un poder totalitario, una seudofilantropía encarnada en un rostro mesiánico. Un maestro ensayista capaz de robar, como Prometeo, ese fuego del conocimiento, del pensamiento y del arte para preservar y promover las herencias culturales de la humanidad y generar movimientos de contracultura cuando la verticalidad de un determinado poder no admite otra opción.

Un maestro dramaturgo y actor capaz de reescribir y de escenificar otro guion para esta época, capaz de desdoblarse y desplegar la riqueza simbólica del gesto, la plasticidad de la voz, su carácter politonal, incluso cuando se trata de un monólogo.

Otro guion para deliberar sobre los conflictos, sobre los personajes que cada uno es, sobre las acciones que van conformando secuencias de vida nunca lineales, siempre en espiral, siempre puestas en tensión, es decir, secuencias siempre consecuencias.

Un maestro en sus oficios, en su manera de ir envolviendo a otros en la trama seductora de otra obra. Lenguajes como respiración, como danza narrada en el grito armónico de un cuerpo vivo, como posibilidad de construir un vocabulario más amplio. Y no se alude a un vocabulario a la manera de un diccionario, se trata de una lengua en la academia real de una vida que se rebela a dejarse nombrar solo en las definiciones que se enlistan en un orden alfabético inalterable, para aspirar a textualidades más generosas en matices, en significaciones y ambigüedades. Se trata de una *lexicogravida*, de un acontecimiento capaz de agenciar una lengua distinta a la usada por aquellos que se han valido de ella para avanzar en sus proyectos colonizadores, en sus dictaduras, en sus políticas económicas devastadoras para los pueblos. Una lengua distante de la que marca tendencia en los medios y en la política, ámbitos donde los discursos se cuecen en el hervor de una aldea global llena de promesas y contradicciones. Globalización: expresión rimbombante para maquillar una sociedad rota e imponer un pensamiento único en mundos de mochileros de historias, de selvas con doctorado en diversidad, de las regiones de lo múltiple, de epistemes y cosmovisiones otras. Promover, en cambio, lenguajes para contribuir a la construcción de una democracia que permita rebautizar esta palabra, sacarla del fango en el que la han puesto tantos gobiernos para devolverle su sentido de dispositivo de voz, de decisión, de colectividad, de encuentro entre sujetos históricos que son actores de sus tiempos y de sus realidades sociales. Lenguajes como espacios culturales para garantizar una digna condición de humanidad.

Entre telones: avistar otro horizonte

Me adentro de nuevo en la noche, en la noche que seguirá siendo día, en los claros de una experiencia del decir que no se agota. Ahora las escenas son de palabras que, como telones que se mueven y dejan aperturas entre sí, van revelando los intersticios. Y por estas oberturas me llegan los ecos de la voz del maestro Alberto Echeverri, a quien en una de sus clases le escuché decir, “donde habiten el dolor o la

alegría, allí debe haber un maestro”. Y me llega también la voz de la filósofa contemporánea Hanna Arendt quien plantea:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos [...] (1996, p.208)

Las condiciones de desigualdad, de pobreza y de conflicto que viven muchos territorios en América Latina y, en particular, el territorio colombiano, hacen que exista siempre ese riesgo de arrojar a las nuevas generaciones a un escenario de horizontes inciertos, a un mundo que, desde la perspectiva arendtiana, no es lo suficientemente amado porque no ofrece condiciones de posibilidad para la natalidad, para el comienzo de los recién llegados. Pero también, justo por ello, se potencian los desafíos y la responsabilidad social y política de la educación, de los maestros y de las escuelas.

Tengo la convicción de que quienes nos dimos cita en este encuentro académico, acogemos esos desafíos, nos inscribimos en esa responsabilidad, implicamos nuestra subjetividad en una política y una poética de existencia dispuestas a trazar otras cartografías vitales en los tiempos actuales. He ahí nuestra decisión y nuestro arrojó.

La educación como decisión de amor por el mundo, por los otros, por sí mismos. La educación para salvar de las ruinas del fuego estridente, de los efectos perversos del dinero público que se queda en las arcas de la corrupción, de los pies descalzos que nadie atiende porque se han naturalizado en el paisaje, del desenfreno del mundo posmoderno y sus contradicciones, de la desmemoria, de la vida sin relato. Una decisión de amor por el lenguaje, por sus sonoridades y sus gestos, por su decidido fluir a la manera de un río generoso en vertientes, superficies, profundidades, orillas; una decisión de amor por el derecho a la metáfora, por la opción de múltiples racionalidades, epistemes y formas de enunciación. Una decisión de amor por la profesión de ser maestro, por su manera de ir por el mundo y de pronto, un universo, o mejor, un multiverso, o lo que es aún más loable, un corazón militante en las sendas de una espiritualidad donde ser humano, lenguaje y naturaleza son origen, son devenir, son reinención, son re-existencia.

Referencias bibliográficas

- Arango, J. M. (2003). Poesía completa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Alvarado, S. V., Ospina H. F., Botero, P., y Muñoz, H. (2008). Las tramas de la subjetividad Política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, (11), 19-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2001). La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz. Barcelona: Anthropos.
- Brasil, G. (1999). Poemas útiles. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Borges, J. L. (1993). Obra poética: 1923-1977. Madrid: Alianza Editorial.
- Borges, J. J. (2003). El libro de arena. Madrid: Alianza Editorial.
- Celan, P. (1999): Obras completas. Bs. As. Ed. Trotta.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Ciudadanos*.
- Garavito, É. (1999). De la parrhesía o el decir-verdad. En: *Escritos escogidos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Gentili, P. (2000). Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. En: Gentili, P. (coord.) *Códigos para la Ciudadanía: La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Juarroz, R. (2012). Poesía vertical. Madrid: Cátedra.
- Lozano, P. (2017). Historias de un país invisible. Colombia: Ediciones SM.
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos. En: Echandía, C., Díaz Á. y Vommaro, P. (Compil.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (169-189). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nieto, P. (2014, julio, 29). Volver a la escuela. *Las2orillas*. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/volver-a-la-escuela/>
- Roca, J. M. (1991). *Luna de ciegos. Poemas escogidos 1972-1990*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rivero, M. (2009). Poesía completa. Sevilla: Sibila.
- Siede, I. (2012). "Prólogo". En: Ruiz, A. y Prada, M. *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Szyborska, W. (2009). Número equivocado y otros poemas. Santo Domingo. Biblioteca digital. Recuperado de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Wislawa%20Szyborska%202.pdf>
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Dussel, I. y Finocchio S. (comp.) Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.

Filmografía

Villaça, L. (director) (2009) El contador de historias [cinta cinematográfica]. Brasil. Ramalho Filmes / Warner Bros.

Wenders, W. (director) (1987) El cielo sobre Berlín. [cinta cinematográfica]. Alemania. Coproducción Alemania del Oeste-Francia; Road Movies Filmproduktion; Argos Films.

Videos

Navas, N. (2016) Rondas del Abibe. En: <https://www.youtube.com/watch?v=AKBNnW6InJ8>

Echavarría, J., Foronda, J. (2014). Aquí me quedé. En: <https://www.youtube.com/watch?v=buIodmCnv-Y>

Fotografías de Jesús Abad Colorado

<http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>

<http://www.eltiempo.com/multimedia/fotos/cultyentrete6/nuevo-libro-de-fotografia-de-jesus-abad-colorado/15534656>

**LA LECTURA, LA
ESCRITURA Y LA
ORALIDAD COMO
PRÁCTICAS
SOCIOCULTURALES**

Lectura crítica y formación: sendas de comprensión en el contexto de la educación básica²

Yeraldin Jiménez García³

Juan Fernando García Castro⁴

Resumen

La siguiente ponencia hace parte del proyecto de investigación *La lectura crítica en la educación básica: propuesta didáctica y reflexiva con estudiantes del grado noveno del colegio Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín)*, realizado en el marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. En la propuesta se plantean dos vías de reflexión: la primera se dirige a la construcción de un saber de carácter pedagógico y didáctico en torno a la lectura crítica en el contexto general de las prácticas socioculturales de la lectura y en la especificidad del grado noveno del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) donde se está llevando a cabo la experiencia de práctica pedagógica. La segunda vía pone su énfasis en la potencialidad de una propuesta de este tipo en el marco de las políticas institucionales del Colegio UPB (de manera específica en el PEI) y, por extensión, en el escenario de las políticas públicas educativas de Colombia. La hipótesis que guía la presente reflexión es que por medio de la lectura crítica, los estudiantes del grado noveno pueden apropiarse de una forma de leer que les ayudará a participar activamente en los diversos contextos sociales que habitan, a interpretar las diferentes dimensiones que influyen en la construcción de un texto y a enfrentar de mejor manera los procesos de evaluación de la lectura a los que se ven abocados durante el bachillerato (pruebas de Estado) o en el proceso de admisión a la universidad. La presente ponencia se inscribe en el eje temático *Prácticas de*

² La siguiente ponencia se deriva del trabajo de investigación en curso *La lectura crítica en la educación básica: propuesta didáctica y reflexiva con estudiantes del grado noveno del colegio Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín)*, dirigido por el profesor Juan Fernando García Castro y realizado en la Universidad de Antioquia para optar el título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

³ Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia (Medellín).

⁴ Candidato a *PhD.* en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB, Medellín), profesor de Cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, profesor de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la UPB e integrante del Nodo de Lenguaje de Antioquia.

lectura toda vez que da cuenta de la lectura como una posibilidad que tiene el sujeto (estudiante) para asumir una postura en el mundo a partir de unos referentes de sentido que construye en el devenir de su formación.

Palabras claves

Lectura crítica, Prácticas socioculturales de lectura y escritura, Políticas educativas de lectura.

Introducción

Sostener que la lectura crítica es un objetivo de formación deseable posiblemente no se ha cuestionado por muchas personas, sin embargo, la manera como se puede llevar a cabo ese objetivo de formación sí ha sido objeto de debate en el campo de la didáctica y de la pedagogía. Cuando esta preocupación se traslada al ámbito de la escuela, estallan las múltiples posibilidades de sentido y de construcción, habida cuenta que es en este escenario donde se lleva a cabo un importante proceso de formación del sujeto. Es necesario partir de la pregunta ¿cómo debe desarrollarse los procesos de formación en la escuela en lectura crítica? Esta pregunta trae consigo una preocupación de carácter pedagógico y didáctico que demanda una reflexión en la que se articulen los conceptos, las prácticas y los contextos. En este orden de ideas, una pregunta por la formación en lectura crítica es, al tiempo, un cuestionamiento por la manera como se lee en la escuela y en la cotidianidad. Una pregunta que quiere poner en el escenario las tensiones que se forman en los contextos escolar y el extraescolar a la hora de desarrollar procesos de lectura. La presente reflexión basará sus apuntes a partir de la pregunta ¿cómo potenciar los procesos de formación en lectura crítica en el Colegio Universidad Pontificia Bolivariana a partir de una perspectiva sociocultural y cómo estos procesos se ven reflejados en los documentos institucionales?

Este enfoque permite justificar la adscripción de la presente ponencia en el eje temático *Prácticas de lectura*, toda vez que se concibe la lectura como una posibilidad que tiene el sujeto para actuar (intervenir) sobre su contexto. La acción es el eje central de la concepción de la lectura como práctica sociocultural. Esto supone que leer es, además, un acto político porque siempre que se lleva a cabo, el lector está *situado*. En

este caso, el lector al cual apunta la presente reflexión y, en general, el proyecto de investigación de donde nace, es el estudiante de bachillerato de una institución privada de la ciudad de Medellín. Para efectos de la presente ponencia, se planteará un análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio UPB con el objetivo de indagar sobre las concepciones sobre formación en lectura crítica que subyacen en este documento institucional y la manera como dicha formación hace partícipe los contextos socioculturales con los que el estudiante puede enriquecer su forma de leer. Este análisis se realiza a partir de un sustento conceptual que se desarrolla a continuación.

Los referentes conceptuales

Cassany (2003) proponen que la lectura crítica demanda una participación activa del lector y del contexto en el que el estudiante habita, de ahí que el autor llame la atención sobre la escuela para que esta incentive

La participación ‘creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas’. Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. (p. 114)

En estas líneas se deja leer una concepción de la lectura crítica como un proceso de lectura más complejo que exige del estudiante una actitud activa y curiosa. Esto es posible si ocurre de manera efectiva en compañía del docente y de un ambiente escolar que se encargue de incentivar prácticas de lectura y escritura que fomenten la “comunidad” y que vincule los contextos que el estudiante transita.

La lectura crítica, en ese sentido, va más allá de la codificación y decodificación de los textos, pues implica el reconocimiento de la complejidad presente en lo escrito y cómo se ve condicionado por contextos socioculturales que le dan un sentido y una finalidad. Al respecto Virginia Zavala (2008) plantea que “no podemos decir que la lectura y la escritura solo yacen sobre el papel, en el sentido de que son capturadas en forma de textos para ser analizadas” (p. 71-72). Esto significa que la lectura y la escritura deben insertarse en las prácticas concretas y reales de los estudiantes y no, como suele ocurrir, en temas aislados del currículo.

Aprender a leer de manera crítica va más allá de la decodificación de los símbolos alfabéticos que componen el texto, esa es una de sus dimensiones, pero no la única, pues como señala Zavala (2008), “si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés” (p. 71). En este punto es necesario preguntarse por la manera como la lectura crítica transita en las políticas públicas de Colombia y cuáles son los referentes conceptuales que sustentan dichas políticas. De esta manera aportamos a la reflexión sobre la relación a la que convoca el evento: *lenguajes, políticas públicas y democracia*.

La lectura crítica en el escenario de las políticas públicas de Colombia⁵

Con la Ley 1324 del 2009 se estableció en Colombia el Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES), Saber Pro, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior (artículo 7º). Esta prueba integra el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación junto con el Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (también denominado Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11º) y la prueba que se aplica en educación básica (Decreto 869 de 2010, artículo 1º). En los exámenes ECAES se introdujo una prueba de comprensión lectora, la cual estaba organizada a partir de las competencias correspondientes a tres dimensiones (interpretativa, argumentativa y propositiva) y a tres niveles de lectura:

El primero involucraba la información local, esto es, las oraciones, los enunciados y las partes específicas del texto. En este nivel, el estudiante debía, por ejemplo, recuperar información o relacionar dos fragmentos de un texto. El segundo nivel tenía que ver con la información global o implícita. En este el estudiante debía, por ejemplo, sintetizar el tema, dar cuenta de subtemas y extraer conclusiones. El tercer nivel se enfocaba en la información intertextual. En este, el estudiante debía hacer conexiones con información explícita, implícita o presente en otros textos. (ICFES, 2015, p. 13)

⁵ Este apartado y el que titula “Los niveles de la lectura” hacen parte de un texto en proceso de publicación titulado *Leer es un verbo transitivo: acerca de la lectura crítica* (Bedoya Meneses y García Castro, en prensa). Fueron adaptados y modificados para la presente comunicación.

A partir del segundo semestre de 2011, la prueba de Comprensión lectora de los ECAES se transformó en la prueba de Lectura crítica de Saber Pro. Esta prueba definió la lectura crítica como la capacidad que tiene el estudiante de leer analítica y reflexivamente, comprender los planteamientos expuestos en un texto e identificar sus perspectivas y juicios de valor, identificar y recuperar información en uno o varios textos, construir su sentido global, establecer relaciones entre enunciados y evaluar su intencionalidad.

En el 2013 el ICFES plantea cinco dimensiones características de la lectura crítica: la textual la evidente, la relacional intertextual, la enunciativa, la valorativa y la sociocultural. Cada una de estas dimensiones trajo aparejados unos desempeños que permitían evaluar la aplicación de dichas dimensiones:

<i>Dimensión</i>	<i>Desempeños</i>
<i>Textual evidente</i>	<ul style="list-style-type: none"> —Ubicar información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información. —Articular piezas de información que están en distintas partes del texto en distintos textos con el fin de hacer inferencias sobre lo escrito.
<i>Relacional intertextual</i>	<ul style="list-style-type: none"> —Reconocer cómo se relacionan las partes que conforman un texto. —Reconocer cómo se relacionan las ideas de manera lineal y entre líneas. —Reconocer la relación de un texto con otros textos de la cultura.
<i>Enunciativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> —Deducir información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje. —Caracterizar a quienes participan como personajes en una historia o a la situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma cómo interactúan. —Establecer relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito

	comunicativo y la intención respecto a la audiencia.
<i>Valorativa</i>	—Reconocer contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación. —Reconocer perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación
<i>Sociocultural</i>	—Reconocer cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia. —Reconocer cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

A partir del 2014, ICFES subsume estas dimensiones en tres competencias de la lectura crítica: 1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; 2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y 3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido⁶.

La primera competencia se evalúa a partir de la comprensión del significado de palabras y expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto; la segunda competencia hace hincapié en un componente semántico del texto el cual le permite al estudiante establecer relaciones entre elementos locales del texto (estructura formal del texto, voces o situaciones presentes en el texto, enunciados del texto...) para construir un sentido global. La competencia crítica, por su parte “consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.” (p. 5). La única novedad en la edición del 2016 es la inclusión de cinco evidencias que validan la lectura crítica:

- 1) El estudiante establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo.

⁶ Estas tres competencias ya aparecían referidas en los exámenes PISA de 2006 como procesos: “A la vez que se pone a prueba la capacidad del alumno para discernir los tipos de texto y entender sus respectivos lenguajes, se evalúan las competencias específicamente cognitivas frente al texto: capacidad para recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos” (8)

- 2) El estudiante establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
- 3) El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto
- 4) El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto.
- 5) El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.

Para Villa Mejía (2017) la categorización que ofrece ICFES supone la presencia de la teoría de la competencia textual postulada por Jurado Valencia y otros en 1998 y por Pérez Abril en 1999 (“Marco referencial de la competencia lectora”, en Comité de Competencia Lectora. Departamento de Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia, 2017). A continuación se refieren los rasgos de esa teoría.

Los niveles de la lectura

Pérez Abril (1999) propondrá tres niveles de la lectura: el *literal*, el *inferencial* y el *crítico-intertextual*. La lectura *literal* apunta hacia la comprensión localizada del texto:

[*es un tipo de lectura donde*] se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado de signos como las comillas, o los signos de interrogación. (Pérez Abril, 1999, p. 5)

Este nivel de lectura favorece el sentido denotativo del lenguaje, esto es, su referencia primaria al significado y pone en funcionamiento las competencias que *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998) nombra como gramatical o sintáctica⁷ y competencia semántica⁸.

⁷ “...referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos” (MEN, 1998, p. 51)

Por su parte, la lectura *inferencial* apunta hacia la comprensión global del texto. En este nivel se privilegia la posibilidad de establecer inferencias, esto es, “la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos” (Pérez Abril, 1999, p. 7).

Esta lectura trae consigo otros presupuestos que menciona *Lineamientos*:

Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este nivel de lectura. (Pérez Abril, 1999, p. 7)

Para este nivel de comprensión serán relevantes tanto los saberes letrados como la identificación de la tipología textual (argumentación, descripción, narración...) y el funcionamiento de fenómenos lingüísticos (propósito comunicativo, la macroestructura de los textos, la progresión temática...). Las competencias que se ponen en funcionamiento son la gramatical, la semántica, la textual⁹ y la enciclopédica¹⁰.

Finalmente, la lectura *crítico-intertextual* apunta hacia el nivel global del texto:

Este nivel de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y de asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario

⁸ “...referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnolectos o ideolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva” (MEN, 1998, p. 51)

⁹ “...referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos” (MEN, 1998, p. 51)

¹⁰ “...referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar” (MEN, 1998, p. 51)

identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en éstos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. Por lo anterior, en este nivel se evalúa fundamentalmente la competencia pragmática¹¹, aunque las competencias textual y semántica juegan un papel importante. (Pérez Abril, 1999, p. 9)

Una interpretación fructífera de esos tres planos de la lectura la ofrece Cassany (2003) con su triada leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’. Estos tres niveles, cuya nomenclatura toma de Alderson (citado en Cassany, 2003), corresponde, respectivamente, a comprender el significado literal del texto, elaborar inferencias con respecto al sentido del texto y evaluar críticamente el mismo (Cassany, 2003, p. 116).

En cada uno de estos planos, el lector debe llevar a cabo unos movimientos de comprensión específicos:

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes [...] En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar lo implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito [...] Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir [*el autor del texto*], con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de

¹¹ También llamada sociocultural, es una competencia “referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Berstein, códigos sociolingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia” (MEN, 1998, p. 51).

una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de muchas más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte. (Cassany, 2003, p. 116)

La discusión

Esta ponencia da cuenta de la fase de la investigación en la que se adelanta un análisis de los documentos institucionales del Colegio UPB. En ese sentido, es una lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde una perspectiva sociocultural y a partir de las categorías lectura crítica y formación.

La lectura del PEI evidenció que el Colegio reconoce la necesidad de vincular las realidades extracurriculares en las que están inmersos sus estudiantes para favorecer la formación de los mismos, pues no se puede desconocer que el conocimiento se construye desde las experiencias que ellos atraviesan y aquellas que se encuentran en el hogar, en el grupo de amigos, en la cafetería y en la vida cotidiana. Lo anterior se puede corroborar en el siguiente apartado del PEI:

[*la institución*] Asume la participación comunitaria como parte prioritaria del proceso educativo, en un mundo cada día más globalizado, en el cual la educación trasciende la concepción de la institución aislada y cada vez adquiere una dimensión más social, posibilitando el trabajo de grupo con estudiantes, docentes, padres de familia, directivas y comunidad local. (Universidad Pontificia Bolivariana, 2017, p.1)

Desde una perspectiva sociocultural, lo dicho permite suponer que entre las preocupaciones del Colegio está presente la necesidad de vincular la vida cotidiana con los procesos educativos que tienen lugar al interior de la institución. Ahora bien, a partir de lo anterior resulta válido preguntarse ¿cómo se promueve la vinculación entre la cotidianidad y la vida escolar? En el PEI aparece el siguiente apartado: “Se debe tener presente el conocimiento experimental que resulta de la propia práctica y establece saberes rutinarios, principios y creencias. Es por eso importante integrar el conocimiento desde una perspectiva crítica y reflexiva” (Universidad Pontificia Bolivariana, 2017, p. 40). De este modo, es posible manifestar que el Colegio UPB asume

la crítica y la reflexión como las actitudes que deben mediar la relación que el estudiante tiene con el conocimiento y con sus cotidianidad.

La lectura crítica, bajo tales criterios, puede constituirse en un recurso que posibilita la formación de los estudiantes en una actitud crítica y reflexiva frente a la vida. Del mismo modo, dentro de las prácticas de formación que la institución fomenta en los maestros, hace un llamado a que estos adelanten prácticas de enseñanza bajo las rúbricas *Práctica de significación* y *Práctica de reflexión sobre el contexto*:

Práctica de significación: permite al estudiante enfrentarse críticamente a los textos con capacidad de análisis. [...] *Prácticas de reflexión sobre el contexto*: permite reflexionar sobre las variadas caras del contexto, orienta los conceptos a situaciones y prácticas. (Universidad Pontificia Bolivaria, 2017, p. 41)

Con estas prácticas se puede evidenciar que la institución se piensa en pro de fomentar prácticas docentes que generen ambientes idóneos para la realización de procesos que propicien una formación crítica y analítica del estudiante bolivariano.

Como un ejemplo de lo descrito, el proyecto *Prensa-escuela: el área de lengua castellana*, que aparece enunciado en el PEI, “promueve a través de su plan, el desarrollo de la Competencia Comunicativa, lo que implica que el aula debe convertirse en un lugar privilegiado que favorezca el trabajo crítico de los medios masivos de comunicación, como lo es la prensa” (Universidad Pontificia Bolivaria, 2017, p. 51). Este proyecto permite evidenciar el compromiso que la institución teje con sus estudiantes, puesto que por medio de él se potencia la participación activa y creativa del pensamiento crítico y en prácticas de lectura y escritura provenientes de contextos extracurriculares.

Lo dicho hasta este momento está enmarcado dentro del objetivo general que establece la necesidad de “Fortalecer el desarrollo y la proyección del Colegio en el ámbito local, regional, nacional e internacional, mediante acciones pedagógicas e institucionales generadoras de procesos de calidad en la educación” (Universidad Pontificia Bolivariana, 2017, p. 12). Este objetivo le otorga validez al proceso didáctico que acompaña y alimenta esta investigación, dado que éste es una acción pedagógica

que puede posibilitar el mejoramiento de formación en lenguaje en el grado noveno de la institución.

Ahora bien, es necesario acotar que si bien el Colegio contempla la crítica y, por tanto, la lectura crítica como uno de sus objetivos de formación, su presencia y desarrollo en el PEI carece de profundidad lo cual constituye una oportunidad para el proceso de investigación que se está llevando a cabo y para el Colegio toda vez que les permitirá afinar sus procesos de formación de estudiantes y la cualificación de sus docentes en ejercicio y en calidad de practicantes.

Conclusiones

Lo dicho hasta este punto pone de manifiesto la necesidad de plantearse una reflexión en torno a la formación y a la democracia pues la educación, desde la visión adoptada en este proceso investigativo, implica que el sujeto se transforma y se forma en la interacción con la sociedad y con los individuos que la componen (Runge Peña & Garcés Gómez, 2011). La educación debe permitirle al estudiante, en tanto sujeto, que desarrolle la capacidad de contribuir a su formación de una manera consciente y crítica. Aquí entendemos la *formación* como “un campo de reflexión particular en el que se estudia al hombre [...] como ser formable, capacitado y necesitado de educación” (Runge Peña & Garcés Gómez, 2011, p. 20). Esta definición que traemos de la antropología pedagógica propende por una comprensión del hombre en la que éste precisa de la participación en procesos educativos para poder constituirse, para poder formarse como miembro activo y crítico de un sistema social.

La suma de lo dicho hasta el momento configura un escenario en el que la formación en lectura crítica precisa de la conjunción de un estudiante activo y curioso, en un ambiente escolar que reconozca que la lectura crítica está vinculada a contextos de uso reales, los cuales le permiten al estudiante desarrollar procesos de lectura situados y con especial atención a los eventos que tienen lugar en su vida cotidiana. De esta manera resulta posible pensar que desarrollar procesos formativos en lectura crítica en la escuela, desde una perspectiva sociocultural, es posible y que se verán reflejados en la mirada crítica que adoptan los estudiantes de los contextos que habita y de los textos que lee y escribe.

De manera específica, en relación con el PEI del Colegio UPB, puede afirmarse

que una reflexión sobre la lectura crítica al interior de la institucionalidad es viable si se conjuga la idea de lo crítico en su deber ser. De esta manera, empieza a prepararse el camino para las siguientes fases de este proceso investigativo, las cuales plantearán nuevos interrogantes, tensiones, espacios y oportunidades de reflexión crítica frente a la formación de estudiantes y maestros.

Bibliografía

ICFES. (2015). *Marco de referencia para la evaluación. Módulo de Lectura Crítica. Saber 11° y Saber Pro*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Kintsch, R., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Villa Mejía, V. (2017). Marco referencial de la competencia lectora. En C. d. Antioquia, *La competencia lectora del examen de admisión* (págs. 11-22). Medellín: en prensa.

Pérez, J. F. (1997). Elementos para una teoría de la lectura (lectura e interpretación). *Utopía Siglo XXI*, 1, 111-126.

Pérez Abril, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Alegría de enseñar* (39), 31-39.

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

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa* (32), 113-132.

Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 13-25.

Bolivariana, U. P. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura* , 47, 71-79.

Bedoya Meneses, S. M., & García Castro, J. F. (En prensa). *Leer es un verbo transitivo: acerca de la lectura crítica*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

La escritura como vida o dejarse envolver por la trama

Edisson Arbey Mora

Proemio o prolegómeno

Las marismas de la escritura de este texto surgen a manera de reflexión, a partir de la experiencia de un ejercicio de escritura realizado en el segundo semestre de 2016, en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana, en la seccional de Norte, en el marco del curso de Taller de producción e interpretación textual. En esa medida, los resquicios de la memoria abogan a volver sobre dichos ejercicios de escritura, sobre las praxis de la escritura y sobre las mismas concepciones y prácticas que me han abogado, y las que discutimos en el curso.

Lo que a simple vista era un ejercicio de clase, sobre los géneros discursivos, más específicamente, sobre el texto narrativo tipo crónica, se volvió, creo que para mí y para los estudiantes, en toda una experiencia de catarsis, de vida, de encontrarse y reencontrarse a través de la escritura... y fue así como un domingo a las 8 de la mañana nos embarcamos en la lectura de textos que produjeron los jóvenes, un viaje, que parece que no sea ni el de Odiseo o el del Quijote, pero era nuestro viaje, nuestras experiencias, nuestras escrituras... y fue ahí donde empezó el nudo de esta trama.

Urdimbre, trama o enredo: los pormenores de la escritura

Cuando pienso en las concepciones de tantas cosas en mi vida, siempre debo pensar, como no, en esos aspectos de la escritura que vienen una y otra vez a mi memoria, para tratar de comprender qué es lo que pasa con esos fenómenos, no sólo desde concepciones y paradigmas, sino también desde eso vital, eso vivo, es decir, la praxis de la escritura. A modo de parecer escribiendo un diario, como podría pensar un lector desprevenido, lo que trato de configurar aquí, simplemente, es una mirada a la escritura que me permita comprender (me, nos), qué es lo que pasa con esas praxis que no sólo surge en el ámbito académico, sino que desborda la vida misma, que va más allá de la tarea del aula, de la nota, del ejercicio pedido en clase, creo, hay mucho más en juego en la escritura, en contarse, en narrarse, pues como dice López:

...la escritura se alza como un escenario visible y concreto que devela, expresa y reconstruye nuestro ser humano más propio. La escritura nos sitúa frente a nuestro ser y devenir pues configura lo que somos lo que nos pasa y cómo nos pasa. La escritura, amén de ser una tecnología del pensamiento (Ong, 1987), es una tecnología del yo, dado que nos permite atar y dar sentido a lo que apenas atisbamos como girones o fragmentos de nuestra cotidianidad –siempre fragmentada y discontinua-. Igualmente, hace de espejo ante nuestras situaciones e ideas –escribir es describir lo que sentimos y pensamos- y por su magia podemos proyectarnos inacabadamente. (pág. 236)

En ese sentido, la escritura debe dimensionarse no sólo como un ejercicio académico, estricto, situado y meramente prescriptivo, pues, en nuestro caso, aunque paradójicamente estos ejercicios surgen en un espacio cuasi técnico de la escritura, lo importante, justamente, es que no se queda allí, sino, por el contrario, se vuelve una escritura más significativa, dicente, experiencial y experimental, no sólo como mecanismo para afianzar procesos escriturales o conocer determinadas macroestructuras textuales, no, la escritura deviene un pensamiento personal y social, deviene discursos que nos atraviesan, configuran y resignifican (Bajtin, 1998). Así pues, dentro de esta trama de posibilidades y amalgamas de la escritura (en este caso narrativa), es que los estudiantes configuraron textos tanto de sucesos personales, como de sucesos sociales, culturales, propios de su contexto; se atrevieron a contarse y contar sobre sus infidencias, pero también sobre sus costumbres y realidades, me atrevería a decir, que la escritura les permitió darles otra mirada a los sucesos de la vida cotidiana y personal. Veamos (mejor leamos), un poco estas configuraciones textuales que proyectaron los estudiantes.

Trama: la escritura como vida

Como les venía contando, las tendencias narrativas en este ejercicio con los estudiantes, estuvo atravesada por aspectos de escritura personal, donde los estudiantes plasmaron, o mejor aún, exorcizaron aspectos de su vida. Es el caso de una de las estudiantes que narra sobre la pérdida de su hermana en un accidente, y reflexiona al respecto:

Versiones de lo acontecido hay muchas y hasta hace poco creía que había sido un accidente, ellos iban en una moto una velocidad bastante alta, chocaron con un bus (Coonorte) que se salió de su vía por adelantarse a otro carro, y ellos chocaron contra éste, a esta versión me resigné.

La versión real y verídica de lo ocurrido, inquieta, duele y aún no la he podido asimilar. (Giraldo, 2106: pág. 5)¹²

En ese ejercicio del contar los aspectos relevantes del acontecimiento, su autora evoca no sólo el suceso como tal, sino que también reflexiona sobre su origen, sobre las consecuencias del mismo, sobre los impactos de lo acaecido. En consecuencia, esta estudiante se permite, además, interiorizar sobre algo que marca su vida, no sólo desde el acontecer, sino también desde los sentimientos que ello le suscita, en esa medida, la escritura se le vuelve un ejercicio de doble vía, porque no sólo tiene en cuenta elementos textuales propios de lo narrativo, sino que le permite ser el exordio de aspectos de su vida, de eso íntimo que saca por medio de la escritura, que saca para sí y para el resto de sus compañeros: no sólo se cuenta, sino que nos cuenta, nos hace parte de sus acontecimientos íntimos por medio del texto.

En esa misma línea, otra estudiante decide, a partir de una tercera persona, hacer una crónica que reconstruye el trasegar de su madre por una experiencia de vida con un hombre que la maltrataba y la golpeaba, a pesar de que no les faltaba nada económicamente, al respecto relata:

Ella recuerda que cada fecha especial, que deberían ser fechas alegres siempre era un tormento, -cada que había una reunión él se emborrachaba. Un 24 de diciembre un amigo me dio un beso deseándome una feliz navidad, sacó a todas las personas de la casa, me cogió del pelo, me sentó en una silla y me dio dos planazos...- Esas reuniones familiares para Sandra no eran motivo de celebración, siempre se acostaba llorando, adolorida por los golpes que recibía de su marido... (Isaza, 2016: Pág. 2)

¹² Los fragmentos de los trabajos se les dará los créditos correspondientes en la bibliografía, en lo relacionado con su autoría, pero para efectos del desarrollo del texto se mencionarán de manera genérica o sin su nombre directo.

Vemos pues como en un tono calmado se nos va narrando una historia llena de sucesos no tan benévolos para la vida de una mujer casada, y en celebraciones que, como lo dice el texto, deberían ser de alegría, se transforman en dolor y acciones verbales. Sin embargo, es por medio de esta escritura que se permite, no sólo conocer una historia de vida particular, sino comprender y acercarse a esas fibras íntimas de los sentimientos de una madre y de una mujer, una mujer, que como dice el escrito al final, luego de la muerte de su esposo, se convierte en otra mujer: “aquel día aunque disfrazado de tristeza, Sandra fue nuevamente feliz, pues fue el día en el que nació una mujer empoderada de sí misma, con un poco de temor de salir adelante sola, pero nuevamente libre.” (Pág. 2).

Así, desde ese narrador omnisciente, esta estudiante no sólo le da voz a su madre para contar esas particularidades de su historia de vida, sino que se permite reflexionar en un suceso que finalmente también es su vida, pero también se da la posibilidad de entender a su madre y entenderse en su historia de vida. Es más, me atrevería a decir, desde la subjetividad interpretativa de lector, que esta narración no sólo le permite a su protagonista un reconocimiento, sino que a su autora también le da la posibilidad de empoderarse en esa historia y de darle otra mirada a su vida íntima y familiar, a esta altura (y que me perdonen los teóricos de la ficción), es imposible escindir sucesos y autor, porque aquí eso se amalgama, se funde, se vuelve un complemento, máxime cuando inicialmente el texto se escucha en el tono y en las pausas emocionales de su autora, en una lectura en voz alta.

Aquí, me vienen esas palabras de Ricoeur (2006) a recordarme que

...la comprensión de nosotros mismos presenta los mismos rasgos de tradicionalidad que la comprensión de una obra literaria. Por ello aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida. Se podría decir que nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de voces narrativas que constituyen la sinfonía de las grandes obras como epopeyas, tragedias, dramas, novelas.” (Pág. 21)

En consecuencia, en las narraciones aquí presentadas, vemos cómo la narración no es sólo un recurso para imaginar, sino que se convierte, además, en una forma de darse

voz para contarse, entenderse, comprenderse, y para exponerse, para, como lo propone Ricoeur, en la medida en que nos ficcionalizamos, también nos comprendemos, asumimos voces para contar nuestras epopeyas, nuestros dramas, nuestras tragedias, en suma, nuestros grandes vidas condensadas en letras, que si bien no son las canónicas, no por ello dejan de ser relatos esenciales en la entramado de los discursos narrativos.

En esa misma línea me encuentro con otro relato, que sigue la idea familiar, pero esta vez la de su tío, de quién cuenta su vida, sus angustias, enfermedades, su admiración y respeto; un hombre que se vuelve un referente, no sólo para su comunidad, sino para quien cuenta su historia:

Donelgar es mi tío, Édgar Danilo Rojas Agudelo, una persona llena de bondad a quien la vida cargó y golpeó duramente pero para quien la familia es lo más importante y un motivo más que suficiente para luchar sin darse por vencido ante la constante enfermedad y la adversidad que parece atravesarse insistente en su camino. Ya saben pues, si un día compran algo en su pequeña tienda o si lo ven en la calle no le digan sus nombres pues corren el riesgo de perdurar en la mente de alguien que no olvida ni rostros ni nombres. (Arroyave, 2016:pág. 2)

En un tono más enternecedor, y con una historia, diríamos, un poco más conciliadora, este texto nos regala una imagen de una figura que se quiere, que entenece, que se lleva a la escritura no sólo para que fije, sino para que otros la conozcan, y para que, como pasaba en la historia anterior, se junte esa línea entre realidad y ficción, para dar cuenta de una figura sentimental e importante para este estudiante autor.

Colofón o desenlace

Y para no hacer lago este drama, hay algunos aspectos finales que quisiera agregar, más que a modo de desenlace, como principio de final abierto (así, como buena historia contemporánea), a este ejercicio de reflexión en torno a la escritura, a la escritura como vida, o cómo la vida se convierte en escritura, o cómo se entremezclan vida y escritura (a esta altura ya no sé), o mejor dicho, es más acertado pensarlo en términos de que esas son las posibilidades de la escritura, los intersticios y recorridos

que nos permite el ejercicio escritural, que se piense en una escritura como reconocimiento, así, como nos lo hace ver López:

La escritura como palanca para trabajar en nuestra intimidad y con el otro; la escritura en cuanto ejercicio en el que se reconoce el mundo personal y colectivo, público y privado, y en el que se potencian las dimensiones ética (lo relacional) y estética (lo creativo). Considero que esta dimensión de la escritura es sustancialmente ética y estética en la medida en que nos da la perspectiva de quiénes somos y qué podemos ser. (2015: Pág. 237)

Y claro, yo colindo con esas palabras de López, en la perspectiva en que este ejercicio escritural que surge de un curso no es sólo una experiencia estética (en este caso amarrado a lo narrativo), sino también la posibilidad de relacionarse íntimamente con la vida de los sujetos implicados; una escritura que parte desde los sentimientos y vivencias íntimas de los autores que deciden contar sus emociones guardadas, pero que emergen, que se vuelven públicas en la lectura en voz alta de un curso universitario y adquieren un matiz colectivo, no sólo para retroalimentar las creatividades de la escritura, sino para comentar la vida misma, y para configurar la vida misma, para eso también sirve la escritura y la lectura.

Es de aclarar que además, estos temas aquí abordados no fueron los únicos aspectos que se proyectaron en las narraciones de los estudiantes, pues pasamos, como no, por escritos que abordaban las vidas de mitómanos, de sujetos en proceso de rehabilitación, o una experiencia de conocer un burdel con la intención de simplemente saber de ese mundo y poder plasmarlo en una crónica para sus compañeros de clase.

Si bien no se abarcó en este texto las dinámicas del lector, al menos no de manera explícita, yo me sitúo en este marco como representamen del ejercicio de lectura de los textos y de lo que produce en el sujeto lector, en eso que se complementa del texto, como lo plantea Ricoeur (2006), de cómo el texto se concreta o adquiere cuerpo con el lector, por eso me permito hacer esta reflexión, que más como profesor, creo que la motivación que surge es como lector sorprendido por las tramas que pudo tejer un grupo de estudiantes, que una mañana decidieron exponer parte de sus vidas a través de los textos narrados a sus compañeros.

Fe de erratas: perdonen tantas palabras rebuscadas y hasta prosaicas, pero ustedes entenderán que, por un lado, se necesitaba dar un efecto más dramático, pero también hay mañas de profesor de español que no he podido, ni quiero dejar...

Bibliografía

Arroyave, J. (2016). *“Donelgar”*. Texto sin publicar.

Bajtin, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI Editores.

Giraldo, M. (2016). *Los rostros que la muerte se llevó*. Texto sin publicar.

Isaza, M. (2016). *Con un nudo en la garganta*. Texto sin publicar.

López, R. (2015). Escribir para cuidar de sí y del otro: pensarse, crearse y regirse desde la escritura. *Actualidades pedagógicas*. Universidad de la Salle. Enero-junio. (65). 229-244.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, papeles de filosofía*, Santiago de Compostela. Julio-diciembre. 25. (2). 9-22.

La autobiografía como instrumento para las prácticas de lectura y escritura en primaria

Yurany Andrea Agudelo Vásquez ¹³

RESUMEN

La lectura y la escritura en primaria son terrenos arduos, complejos y en parte desconocidos, por lo tanto se vuelve necesario pensar en estrategias pedagógicas y didácticas que, como la escritura autobiográfica permiten al estudiante reflexionar desde la experiencia, su cotidianidad y a su vez la lectura y la escritura; así como al docente, descubrir de una manera más cercana los contextos que atraviesan los alumnos, pues no solo es la autobiografía un texto personal, sino también un recolector de contextos.

“Soy mi propio libro. Me reescribo, me subrayo, me agrego páginas, me arranco otras que duelen. Y dejo en blanco una última hoja, siempre”.

Anónimo

INTRODUCCIÓN

La autobiografía es un tipo de texto que permite un encuentro cercano con el “yo”, y a su vez genera espacios de reflexión y aprendizaje que pueden llegar a ser significativos tanto para el estudiante como para el docente; además ayuda a tener mejores lazos con la lectura y la escritura, por lo tanto se muestra como punto o referente principal la propia persona, las experiencias como sujetos y sobre todo se sitúa en un espacio que es cultura, que da y recibe identidad y que se forma de acuerdo con el contexto.

¹³ Estudiante de la Universidad de Antioquia.

Séptimo semestre en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana.

Correo: yurany.agudelo@udea.edu.co

Pero, ¿por qué puede ser la autobiografía un instrumento para las prácticas de lectura y escritura en primaria? Para responder esta pregunta, la cual es el centro de esta ponencia, traeré a colación mi experiencia en la práctica temprana número III, llamada: “Enseñanza de la lengua y la literatura en primaria”, donde se realizó todo un trabajo autobiográfico con los estudiantes del grado 3-6 de la Institución Educativa Francisco Miranda, ubicada en el barrio Miranda de la ciudad de Medellín. De acuerdo con lo anterior, este trabajo se divide en dos momentos esenciales que son: “¿Por qué pensar en la autobiografía?” y “La autobiografía: una práctica que permite la adquisición de la lectura y la escritura”. En la primera parte, se pretende realizar una pequeña contextualización con respecto al por qué hablar de autobiografía y dar a conocer las circunstancias que hicieron posible el desarrollo de la temática actual, así pues se tendrá en cuenta la voz en primera persona. En la segunda parte, se pretende dar respuesta al interrogante ya mencionado poniendo como eje principal la experiencia, la lectura y la escritura como un recolector de contexto.

Palabras claves: Autobiografía, lectura, escritura, contexto y saberes desde la experiencia.

¿Por qué pensar en la autobiografía?

La primaria no ha sido uno de mis fuertes ya que todas mis experiencias han sido con personas mayores o adolescentes, así que el inicio no fue nada fácil, además no tenía ninguna idea para pensar mi secuencia didáctica, por lo tanto al llegar al aula de 3-6 me sentí extraña, apenada, asustada, ahogada y sobre todo con la mente en blanco.

El maestro cooperador, al presentarme frente al grupo de 35 estudiantes, empezó hablar maravillas de mí, decía que traía cosas nuevas, que la iban a pasar muy bien y que aprenderían mucho, así que me puse más nerviosa que nunca.

Después de esa gran presentación, el profesor sacó al tablero a 15 estudiantes para que trabajara con ellos durante todo el semestre, ya que al ser un grupo difícil, era mejor que fuera con pocos. Como yo no tenía nada preparado, pero como había leído el libro “Casa de las estrellas” del autor Javier Naranjo, el cual consiste en una recopilación de palabras donde unos niños de primaria, desde su experiencia, dieron una

definición, se me ocurrió hacer algo parecido, así que, les pedí que definieran, de acuerdo con sus experiencias, varias palabras, como soledad, responsabilidad, amistad, madre y padre. En la actividad se alcanzaba a observar una fluidez en la escritura, es decir, respondían fácilmente, aunque se encontraron respuestas un tanto rutinarias, como por ejemplo: “Responsabilidad es llevar las tareas. Soledad es no tener amigos en la escuela. Madre es la que hace la comida. Padre es el que trabaja. Pero cuando les dije: Definan la palabra mujer, las chicas me preguntaban: ¿Qué hace una mujer? Y los hombres un poco disgustados decían: Qué difícil profe, esa es para ellas.”¹⁴ En ese momento me sorprendí mucho, pues aquellos alumnos veían en esa palabra otro referente, una experiencia externa a ellos, más no una posibilidad de responder de acuerdo a su “yo”, de acuerdo a su realidad, como sujetos que habitan un cuerpo que los define, los caracteriza y los diferencia; no hubo una respuesta desde la cotidianidad de su comunidad o su papel frente a la realidad, en definitiva, entraron en *shock*. Desde ese momento surgió un interrogante: ¿Qué papel cumple el sujeto en el aprendizaje de la lectura y la escritura? Pues gracias a esa experiencia evidenció como el estudiante se desprende de sí mismo para empezar a escribir y a su vez aprender a leer.

Es entonces desde la anterior pregunta donde consideré necesaria la idea de la autobiografía, pues, es ella un punto perfecto para empezar a comprender y a estudiar los entornos que atraviesan los estudiantes, conocer los referentes que van construyendo desde las experiencias que van surgiendo en relación con la sociedad donde comparten diariamente y finalmente, generar aprendizajes que permitan abordar la lectura y la escritura, puesto que son ellas el resultado vivo de lo que son las narraciones de vida. Desde la anterior idea se hace necesario traer a colación las palabras del escritor Fernando Vásquez Rodríguez citado por los docentes Nelson Pérez y Boris Zapata en el artículo llamado *La autobiografía en la educación*, el cual afirma que:

La autobiografía es un esfuerzo impersonal de introspección, esto es un recorrido que hacemos hacia el fondo de nosotros mismos para hallar algunos hitos o marcas constitutivas de lo que somos hoy. Quien se adentra en su autobiografía va como tallando una estatua interior, de modo que

¹⁴ **Tomado del diario de campo:** Sesión 1 – 6 de septiembre de 2016

nuestra forma inicial se transforme. Ahí está el componente del valor educativo, la intención formativa (Pérez y Zapata, 2007, p.18).

Desde ese punto de vista, son las historias de vida un instrumento para posibilitar que el estudiante practique la lectura y la escritura desde una visión más personalizada, partiendo desde su interior y sobre todo, desde sus propios conocimientos procurando entonces poseer, como sujeto, el papel principal en su aprendizaje.

La autobiografía: una práctica que permite la adquisición de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura en la primaria es un asunto complejo, arduo, concienzudo y sobre todo personalizado que tiene que ver constantemente con la reflexión, la comprensión y la autobiografía. Para pensar lo antes mencionado, especialmente con lo que respecta a la palabra **autobiografía** es necesario partir de la siguiente idea de Paulo Freire:

La cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana cobra existencia autodescubriéndose como historia. Pero esa conciencia histórica, al objetivarse, se sorprende reflexivamente a sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora; y el hombre es conducido a escribir su historia (Freire, 1970, p.14).

Partiendo de la cita anterior, en la existencia del ser humano hay una necesidad creciente, desde la cultura, de definirse, repensarse y reafirmarse por medio del “yo” que hace parte del mundo y que hace de la escritura una herramienta para alcanzar su propósito inicial, por lo tanto, hay una idea de lo histórico como una conciencia de la lectura y de la escritura que hace sociedad, o en palabras del profesor Freire (1927): “La cultura de las letras tiñe de conciencia la cultura... (p. 14)”. Así pues, los conceptos de lectura y de escritura no se piensan solo desde la repetición o lo mecánico, sino desde lo crítico que permite analizar y crear conocimiento desde la lectura que se hace del

mundo y, que a su vez, provoca al sujeto para liberarse y redefinirse, pero para considerar esa idea, es menester volver en sí y empezar desde la experiencia para comprender el camino estrecho de la palabra escrita y la lectura con sentido.

Para centrar de manera coherente lo anterior, se hace inevitable traer a colación a los estudiantes del grado 3-6 de la Institución Educativa Francisco Miranda, que hicieron parte de mi práctica temprana número III (Enseñanza de la lengua y la literatura en primaria) y que gracias a ellos se logró pensar en la autobiografía como instrumento necesario para las prácticas de lectura y escritura. Desde esta perspectiva se ve a los estudiantes como parte primaria de la escritura y se reconoce la lectura como un provocador constante para reflexionar la vida que cada uno lleva, por ejemplo, los estudiantes del grado 3-6 demostraron desde su escritura un interés por conocer los relatos de sus propios compañeros y lograron encontrar similitudes y hechos que no los hacían tan diferentes, así pues, cuando se habló en clase acerca de los **miedos** (una de las temáticas de la secuencia didáctica) muchos escribieron que era a la oscuridad; otros, a los animales salvajes y otros, temían a sus padres cuando estaban disgustados con ellos por no hacer las tareas; desde esa perspectiva se notó todo un trabajo reflexivo desde la lectura, pues se empezó la clase con el cuento que se llama “Negra noche” de la autora Dorothee Monfreid para introducir el tema de los miedos, luego se pidió que escribieran acerca de sus temores y la razón que tenían para sentirlos, más adelante debían dibujar la manera en que iban a vencer ese miedo y por último debían exponerlo frente a sus compañeros. Al término de la actividad demostraron fluidez en la escritura, que tenían ideas mucho más claras y sobre todo que las tomaban como punto de partida para escribir.

Desde esta perspectiva, los textos creados desde el concepto de autobiografía pretenden incentivar la creatividad, la reflexión, el diálogo, la lectura crítica y autónoma, la escritura atravesada por la cotidianidad y hacer que esas narraciones de vida se conviertan en unos recolectores de contextos, de identidades que son atravesadas por la cultura y a su vez muestra que los estudiantes poseen unas historias de vida que inevitablemente se llevan al aula de clase y que se incorporan rápidamente en su rendimiento académico, es decir, que las situaciones que los alumnos viven cotidianamente los afectan de manera positiva o negativa trayendo consigo nuevos significados, maneras de conocer e interpretar el mundo, una forma de establecerse en el

espacio que los identifica y los hace únicos, eventos que lo transforman y le dan un significado, en pocas palabras, un ser humano que lee y escribe con el tiempo y en el tiempo.

Los aprendizajes de lectura y escritura que en la primaria aún se encuentran en proceso, necesitan no alejar al estudiante de su realidad, de sus propios conocimientos para ser más enriquecedor su saber, por lo tanto, es la autobiografía un vehículo que motiva la escritura sin necesidad de convertirla en una constante repetición o plana, que a su vez genera una reflexión constante de lo que es la lectura del mundo y de la palabra como lo afirmó Freire. Por lo tanto S. Bustos Montenegro, citado por los docentes antes mencionados, dice que:

[...] en la autobiografía se da el despliegue de las “vidas” de un sujeto que se revela se ofrece, se presenta a sí mismo y a los otros en un acto de lenguaje, donde se versa, se con-versa en torno a un tejido de hechos, acciones que estructuran y vehiculan relaciones intersubjetivas, creadas e interpretadas al cifrar o descifrar los signos con los cuales se aspira asignar lo vivido... ” (Pérez y Zapata, 2007, p.19)

De acuerdo a la cita anterior, la autobiografía permite que el estudiante se apropie de su vida y la convierta en una herramienta que lo mantiene en constante reflexión, pero también ayuda al maestro a explorar contextos, indagar incesantemente acerca de su labor docente y sobre todo conocer al sujeto que aprende y a su vez enseña. También, desde esta idea autobiográfica, se vuelve crucial el papel de la lectura del mundo y de la palabra, en este caso como un detonante que facilita la constante abstracción de las historias de vida y a su vez hace de la escritura un vehículo para lograr perpetuar esos relatos personales que con el tiempo serán unos recolectores de contextos y brindarán al docente y al estudiante otras perspectivas de su entorno, construyendo y reconstruyendo conceptos, referentes e ideas mucho más amplias de la lectura y la escritura. Pero, igualmente desde la perspectiva docente se vuelve más claro el contexto porque ellos traen sus particularidades, sus diferencias, sus temores, sus sueños, sus saberes, sus ideas, su existencia y la plasman en un texto autobiográfico que de alguna manera permite al docente conocer mejor a quienes enseña.

Finalmente desde la idea autobiográfica se puede comprender entonces que es un vehículo, un instrumento que vuelve a la lectura y a la escritura un punto crucial para la comprensión del entorno en que se habita, así pues, es lo autobiográfico una posibilidad para que las prácticas narrativas se vuelvan esenciales en el aprendizaje de la lectura y la escritura en primaria y desde las historias de vida de los niños hacer más comprensible el contexto donde el maestro ya hace parte desde que pisó la escuela.

Referencia bibliográfica

- Anónimo, (2015). *Casi todas las letras*. Recuperado de <https://casitodoesletras.tumblr.com/post/133161055252/soy-mi-propio-libro-me-reescribo-me-subrayo-me>
- Freire, P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. Argentina: Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores
- Perez, N. y Zapata, B. (2007). La autobiografía en la educación. *Revista internacional: Magisterio y educación*, (26), 16-20.

Contrastes y sentidos de las prácticas de lectura y escritura como elemento clave de relaciones cambiantes de poder

Vanessa Vásquez Yepes

Eloísa Vanegas Hurtado

Diela Bibiana Betancur

Resumen

A partir de una serie de subtemas que enmarcan algunos de los sentidos en los cuales se pueden concebir las prácticas de lectura y escritura, como contenedoras de intenciones específicas, que ponen en evidencia una dimensión política donde relaciones de saber y de poder precisan agenciar situaciones de opresión, de control o posibilitar acciones de resistencias y re-existencias en una sociedad, es posible pensar este ejercicio de escritura como resultado de un proceso reflexivo en torno dichos sentidos, cuyo reconocimiento con enfoque crítico y subjetivo resulta clave, para hacer evidente algunas condiciones y características que involucren a las prácticas letradas en actores que mienten, dominan pero también invitan al cuestionamiento, reflexión y creación de nuevas realidades de otras formas de vida posibles.

Palabras clave: prácticas de lectura y escritura, dimensión política, relaciones de poder, sociedad, resistencia, re-existencia, prohibición, imposición, cultura digital.

Introducción

Tenemos como propósito aportar al reconocimiento de las tensiones presentes las prácticas de lectura y escritura o (prácticas letradas) con relación a la prohibición y censura ejercida en ciertos momentos de la historia, la necesidad de adquirir y apropiarse de ellas para desenvolverse en la sociedad, y su consideración en la época actual.

A partir de la problematización de la dimensión política que atraviesan las prácticas letradas, y debido al análisis de la información y textos estudiados, encontramos que las relaciones de saber y de poder tienen un lugar imperante en la cultura escrita, donde es clara la presencia de una:

“Ley que excluye toda dialéctica y toda reconciliación; que funda, en consecuencia, al mismo tiempo la unidad sin ruptura del conocimiento, y la separación sin compromiso de la existencia trágica; reina sobre un mundo sin crepúsculo, que no conoce ninguna efusión, ni los cuidados atenuados del lirismo; todo debe ser vigilia o sueño, verdad o noche, luz del ser o nada de la sombra. Prescribe un orden inevitable, un reparto sereno, que hace posible la verdad y la sella definitivamente.” (Foucault, 1967, p 55).

Es por esto que centraremos nuestro interés en ésta dimensión, mediante un constante ejercicio de interpretación e interrogaciones alrededor de los sentidos de la lectura y la escritura en diferentes momentos de tal manera que se establezca una relación entre la dimensión política, hechos históricos y transformaciones de dichas prácticas, las cuales se esbozan en este escrito. Todas las reflexiones que aquí tienen lugar se apoyan en referencias pertinentes de algunos de los textos que consideramos adecuados por su construcción en tanto la cultura escrita está atravesada por relaciones de poder que, así como censuran, engañan y oprimen, también posibilitan actos de resistencia y de re-existencia.

El paradójico componente que acompaña a las prácticas de lectura y escritura, en su devenir histórico nos muestra que fueron elementos clave para la imposición y a la vez abren nuevos horizontes hacia procesos de reflexión y supervivencia de comunidades enteras, es decir se resiste a la letra y a la vez se le valora.

Para el caso de este ejercicio investigativo partimos de la idea de que los actos de re-existencia toman lugar en tanto es posible lograr transformaciones en las subjetividades de las personas las cuales llegan a verse reflejadas en la vida social, siendo en ambos aspectos la lectura y la escritura elementos clave que hacen posible resistir y re-existir. Por otro lado el concepto de resistencia implica el “descubrir cómo el comportamiento de oposición surge a menudo en formas contradictorias de conciencia que nunca están libres de la racionalidad reproductiva propia de las relaciones sociales capitalistas.” (Giroux, 1985, p. 53). Por último mencionamos que este escrito se divide en una serie subtemas que enmarcan a partir de descripciones o citas directas de referencias, obras literarias y de producciones cinematográficas, los diferentes sentidos que se van tornando alrededor de las prácticas de lectura y escritura.

La prohibición una mirada desde las prácticas letradas y su reacción de resistencia en la ciudad letrada

Nos ubicamos en el mundo ficcional que recrea Ray Bradbury en su obra literaria de 1953: *Fahrenheit 451*, donde hay bomberos dedicados a la quema de libros para preservar una supuesta “tranquilidad y felicidad”. Siendo la lectura la herramienta perfecta para la manipulación ideológica, donde el que no lee, no se pregunta por la vida, tiene los sentidos adormecidos y la posición crítica es sesgada por completo. Guy Montag, el personaje principal, por una serie de situaciones comienza a dudar en quemar los libros -actividad que debe realizar por su oficio de bombero- y aumenta su curiosidad por conocer el contenido de ellos, sin embargo, recibe una visita de Betty, que mediante un discurso busca conocerlo de que los libros pueden ser una amenaza y dice: “Un libro es un arma cargada en la casa de al lado ... ¿Quién sabe cuál puede ser el objetivo del hombre que ha leído mucho?”.

A partir de lo anterior nos resulta imposible no relacionarlo con la idea expresada por Anna Marie Chartier donde nombra el momento cuando se distingue la lectura silenciosa, es decir, la individual, de la lectura colectiva, donde a través de estas dos formas de practicar la lectura puede surgir una de las formas de manifestación de las relaciones de poder, pues al leer para un grupo había más control de la interpretación del contenido que en una lectura solitaria, reconociendo que ha habido un grupo de poder que controla la lectura y su difusión, ya que:

“Las autoridades religiosas y políticas denunciaban constantemente los riesgos que suponía una práctica de ese tipo para el orden social. Las “malas” lecturas de libros impíos, subversivos, o inmorales se podían hacer más fácilmente en soledad que en los círculos familiares o sociales”.(Chartier, 2000, p. 19).

Por lo anterior, resulta evidente el poder que acarrea la realización de las prácticas lectura y el interés que tienen ciertos grupos en una sociedad en dominarla, controlarla y censurarla. La censura de la que hablamos también recae en la mujer, en tanto “La pintura del siglo XVIII a menudo representaba mujeres lectoras, apartadas en la intimidad de sus aposentos para leer una novela, un género literario fuertemente

condenado por la Iglesia.” (Chartier, 2000, p. 19). La mujer en un contexto social y época específica, donde sus deberes no eran los de la intelectualidad, sino los domésticos, demostraba un acto de libertad y a la vez de rebeldía cuando se encontraba leyendo, aunque fuese en la intimidad. El tomar un libro y leer exactamente un género que les facilitaba la ensoñación y el “adulterio” era considerado reprochable según una de las entidades de poder más importante en aquella época: la iglesia.

Las prácticas de lectura y escritura ya sea en un escenario donde se prohíban al pueblo o se impongan a este, son elementos que por sus características flexibles de aprendizaje y preservación facilitarán los propósitos de los grupos dominantes en una sociedad sin importar que los subyugados sean mujeres, estudiantes, jóvenes, niños y demás, como una de las tantas consecuencias de la imposición de la cultura escrita Ángel Rama menciona el concepto de la ciudad letrada, en la cual el “conjunto de religiosos, administradores, educadores, escritores y demás intelectuales que manejan la escritura [...] ejercían el poder superior: el de la letra en una sociedad analfabeta”. (Barbero 2010, p 41).

Lo sorprendente es que aquella sociedad analfabeta ejerció resistencia ante el poder absoluto de la letra y se manifestó en “batallas culturales”. Un ejemplo de ello es el personaje Cantinflas, seudónimo del actor y comediante mexicano del siglo pasado, como una de las representaciones de resistencia ante la ciudad letrada. Con humor se burla de la corrección y concordancia de la escritura y de la lengua oficial en la película ‘Puerta joven’ conocida también como ‘El portero’ de 1950 donde con divertida sátira enseña a unos niños estudiantes el significado de gramática, y cuando uno de ellos le pregunta cómo se conjuga el verbo conjugar, siendo su respuesta con todos los pronombres “conjugo” al hacerle el niño el reproche de por qué todos son “conjugo” responde, con simpleza que porque le gusta el jugo de naranja.

Más allá del ejemplo anterior, se esconde las relaciones de poder y resistencia a través de estas batallas cultura.es pues a la escritura se le atribuye cierto poder en tanto sirve de imposición de un saber que a la vez involucra información difusa y mediatizada con intención de dominar a la población al respecto Martín Barbero afirma recientemente que “las sociedades han centralizado siempre el saber, *porque el saber fue siempre fuente de poder*, desde los sacerdotes egipcios hasta los monjes medievales

o los expertos asesores de los políticos actualmente” (Barbero, 2010, p. 44)

Colonización de la cultura oral por la cultura escrita

“La obra encierra más misterios pues en ella figura una mujer novohispana ataviada con un vestido largo de colores rojizo y blanco. El cuerpo de la cabeza a los pies se divide en dos: visto de frente, el lado derecho presenta la imagen convencional de la dama; en cambio, el lado opuesto expone dramáticamente la osamenta al desnudo en estado de avanzada putrefacción y en harapos. Entre los huesos sanguinolentos hay despojos de carne y gusanos. El brazo descansa sobre un tocador y un espejo. Atrás del esqueleto, como un telón de fondo apreciamos un camposanto y las montañas teñidas en colores morado y púrpura. En primerísimo plano sobresale la sentencia: “Este es el espejo que no te engaña”.

El siniestro cuadro cumplía el propósito de advertir a profanos y creyentes sobre la inevitable condición de mortales, la fugacidad de la belleza y la futilidad de la vanidad terrena. En otro orden de ideas, esta imagen de una mujer descarnada cumplía el mismo sentido que el ahora asignado a la investidura de la Santa Muerte. Una imagen de veneración centrada en sublimar a La Parca y quizá subrayar lo asentado por la Biblia: Con el sudor de tu frente comerás el pan, hasta que vuelvas a la tierra, porque de ella te sacaron; pues polvo eres y al polvo volverás”. (Castro José A. 2011, p 1).

El fragmento que acabamos de presentar corresponde a la experiencia de un hombre al observar una pintura que es poco conocida pero que genera incertidumbre y atracción. La “alegoría de la muerte” fue creada por Tomás Mondragón en 1856, artista del cual se ha recuperado poca información, pero se sabe que es uno de los artistas del arte colonial mexicano.

La pintura de Mondragón, en tanto muestra dos caras de una concepción de la vida o mejor dicho de un estilo de vida específica, también nos remite a cómo el proceso de colonización y conquista de América impone como deseables unas particularidades en el vestir, en el actuar y más aún en relación al pensar. La colonización es un proceso que se apoderó de las ideologías de los pueblos valiéndose de la instauración de aquello que es deseable o no para los europeos y su progresiva adopción por parte del nativo Americano de este nuevo orden, y a partir de aquí planteamos el encuentro entre dos culturas la europea y la indígena; una que trae consigo la escritura y el libro sagrado; y la segunda que conserva su saber en otras prácticas simbólicas y que en la oralidad despliega, haciéndose efectivas relaciones de poder con los pueblos, donde “la reciente cultura del libro comenzaba a destruir la largamente establecida memoria oral americana” (Ospina, 1999, p. 4) y en efecto sucedió lo inevitable: “El poder de la escritura prohibió la oralidad y la imagen establecidas. La escritura estimuló la exclusión, la marginalidad, la manipulación y la servidumbre intelectual a un solo medio” (Vivas, 2009, p. 18).

Al inicio de este apartado encontramos un fragmento que nos muestra de manera indirecta que la escritura, entre otras formas de expresión, llega a América bajo la doctrina de la imposición y como nueva tecnología de comunicación que a la vez legítima y rechaza, con el paso de los siglos su adopción fue tan significativa en los pueblos de América que de acuerdo con lo que a continuación plantea William Ospina, se generó una fuerte transformación:

En primer lugar, (...) probablemente la escritura surgió como alternativa de conservación de la memoria allí donde flaquea la memoria oral, donde desaparecen las costumbres y desarraigan las tradiciones. En segundo lugar, porque tanto la escritura como la imprenta son instrumentos ideales para el diálogo de las culturas, y en ningún otro continente parece haber un desafío más basto de enfrentamiento entre culturas distintas. Somos herederos de las culturas del planeta, y eso no puede darse ya mediante asimilación de tradiciones orales sino mediante el diálogo múltiple de autores y textos. (Ospina, 1999, p. 12)

Las situaciones históricas a las que de manera un tanto general hacemos referencia

permitirán reconocer con matices que, contrario a lo que plantean los lugares comunes frente a la lectura y la escritura, la cultura escrita no solo libera y constituye un forma de expresión, sino que también oprime; no sólo crea bienestar, sino que también puede generar -y produjo- dolor y exclusión; y mediante un reconocimiento de estas circunstancias posiblemente se contribuya a que la relación con las prácticas de lectura y escritura sean cada vez más significativas para las sociedades actuales de América Latina.

Algunas Influencias de La Reforma o Contrarreforma en las prácticas letradas

“El vicario general preguntó al principio si Menocchio hablaba «en serio o en son de burla», más adelante, si estaba mentalmente sano. En ambos casos la respuesta no dejó lugar a dudas: Menocchio hablaba «en serio», y estaba «en su juicio, no... loco». Pero una vez iniciados los interrogatorios, uno de los hijos de Menocchio, Ziannuto, por sugerencia de algunos amigos de su padre (Sebastiano Sebenico, y otro al que sólo se ha identificado por Lunardo) comenzó a difundir el rumor de que estaba «loco» o «poseso».

Pero el vicario no lo creyó y el proceso siguió su curso. Por un momento se pensó en liquidar las opiniones de Menocchio, especialmente su cosmogonía, calificándolas de amasijo de extravagancias impías pero inocuas (el queso, la leche, los gusanos-ángeles, Dios-ángel creado del caos), pero se descartó esta alternativa. Cien o ciento cincuenta años más tarde, probablemente Menocchio habría sido recluido en un hospital para locos, por afección de «delirio religioso», pero en plena Contrarreforma las modalidades represivas eran distintas, y antes que nada pasaban por la individualización y, en consecuencia, la represión de la herejía”. (Ginzburg, Carlo, 1999, p. 94 95)

El fragmento anterior pertenece a la obra *el Queso y Los Gusanos* de Carlo Ginzburg. Desde una simpleza narrativa, nos remite a cómo la censura y el poder que ejerció la iglesia católica pasa de lo colectivo al ámbito íntimo de los integrantes de su sociedad. La necesidad de establecer marcadas relaciones de poder por parte de la iglesia católica imperaba, pues con las ideas que Martín Lutero promulgaba, la

influencia religiosa se empezaba a poner en entredicho, dando como consecuencia el dominio de la lectura y la escritura como elemento frecuente en la interacción entre sujetos de la sociedad, estas dejaban de ser prácticas reservadas para ciertas clases sociales y se empiezan a extender a grandes masas, es aquí donde se precisa reconocer el lugar que tuvo la contrarreforma luterana en el siglo XVI como el primer intento de alfabetización popular, buscando que el pueblo mismo pudiera tener acceso al texto sagrado y consolidar su propia interpretación.

La contrarreforma del catolicismo marcó un nuevo reto para los líderes religiosos, y le dio al pueblo la posibilidad de establecer un nuevo poder, el de las prácticas letradas como una tecnología comunicativa que no jugaba del lado de la adquisición por imposición, o del extremo de la censura, más bien, estaba a favor de un proceso formativo y alfabetizador que permitiera la adquisición de una práctica que alimentaría una capacidad crítica y reflexiva de los individuos de la sociedad, lo cual contribuyó a la diversidad de pensamientos y posturas ante temas que para la época de Lutero resultaban indiscutibles, como por ejemplo, la idea de Dios que predicaba la religión católica.

Revolución digital alrededor de la lectura y la escritura

“El filme desconectados producida en el año 2012 y cuyo director es Henry Alex Rubin, en el cual es evidente cómo las nuevas tecnologías configuran unas nuevas formas de relacionamiento y abren posibilidades donde el lenguaje escrito es indispensable como código contenedor de las experiencias de los otros, que solo por medio de los aparatos tecnológicos pueden ser comunicadas. Lo más curioso de esta película es que los desenlaces no alcanzan su gravedad por causa de los “aparatos” mencionados, estos solo son un medio o instrumento por el cual se llevan a cabo, lo que esta historia muestra (donde por cosas del destino hay una conexión entre acontecimientos de tres personajes aparentemente desconocidos) es la falta de relacionamiento ético y humano, donde precariamente se muestra una interacción entre las personas sin importar si es por teléfono, cartas o la web (estas son meras distracciones). La película deja entredicho qué es el criterio que se tiene al relacionarse con el otro el que debe ser formado.”

El fragmento anterior no es más que la apreciación de quienes escribimos este

texto después de la experiencia de ver el filme en cuestión, donde es posible rescatar lo efectivo de las prácticas de lectura y escritura para comunicarnos incluso en la inmediatez de los chats o mensajes instantáneos, estas prácticas ya no son una imposición o pertenecen a un propósito alfabetizador, más bien configuran un atmósfera de comunicación donde la diversión y la novedad impulsan a su uso constante.

A su vez la lectura y la escritura al estar inmersa en una revolución digital se configuran por aspectos que Martín Barbero retoma, los cuales:

“Desde el ámbito tecnocultural el ordenador e internet nos colocan ante una revaloración cognitiva de la imagen que emergen en el cruce de dos dispositivos ya señalados por Foucault (1966): los de la economía discursiva y la operatividad lógica que es donde se sitúa la discursividad constitutiva de la visibilidad y la nueva identidad lógico-numérica de la imagen (...) el ordenador no es un instrumento con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones, y cuya materia prima son abstracciones y símbolos”. (Barbero, 2010, p. 47).

Si bien los cambios que trae la digitalidad son de asombrarse, pues cada vez más se conectan con la sensibilidad orgánica humana, esto solo es de forma superficial. Como se mencionó antes es necesario un criterio sólido alrededor de un relacionamiento ético en el cual tiene un lugar de acogimiento el rostro del otro, se respete su vida y su integralidad. A partir de esto las nuevas tecnologías de la información operan como un instrumento que si bien configura unas nuevas experiencias cognitivas, entre otras cosas por su característica multimedia, solo es una herramienta, más las consecuencias de su uso deliberado en una sociedad son aspectos que van de la mano de la formación de las nuevas generaciones y toda la comunidad.

Conclusiones y reflexiones

Es evidente que entre los subtemas que componen este escrito se dan algunos saltos, un poco abruptos, pero esto hace parte del proceso de reflexión en el que nos interesamos desde un inicio, en el cual queremos evidenciar cómo en diferentes contextos que enmarcan las prácticas de lectura es posible precisar acciones de resistencia y re-existencia que las involucran directamente.

Es decir, si bien como ya hemos mencionado es transitamos por sentidos donde la lectura y la escritura es prohibida, luego es promovida con fines alfabetizadores en los pueblos, también es impuesta a una comunidad que hasta ese entonces se apropiaba de tecnologías comunicativas diversas y que diferían de las prácticas letradas, en otro momento ya la lectura y la escritura pasan a ser elementos probatorios de relaciones de poder en una ciudad donde toda acción es reglamentada por la letra y al final se presenta un cambio donde el mundo digital opera y hace uso contundente de la lectura y la escritura como herramienta primordial que va a garantizar una comunicación inmediata y una forma de interacción novedosa.

Todos estos cambios o sentidos de las prácticas letradas reafirman la idea de que su contenido simbólico se torna con tal poder que llega a definir radicalmente las formas de vida y las acciones concretas de una sociedad, poniendo en evidencia lo fortalecidas que pueden llegar a ser las relaciones de poder cuando se efectúan en paralelo con las prácticas letradas.

Y por consiguiente pensar en una doble función de dichas prácticas resulta evidente lo señalado en el apartado de la colonización, pues es allí donde no solo se ejerce el poder de la letra sobre un pueblo que no le es significativo dicho código, sino que además se da un resurgir de los pueblos oprimidos -Americanos- mediante el desciframiento y comprensión de aquello que se les presenta escrito, ¿sería entonces esto una consecuencia inevitable? Pues probablemente sí, la característica de las prácticas letradas como forma de expresión y medio facilitador del diálogo con el otro contribuyen significativamente a este efecto de doble función. En en la actualidad tenemos un discurso escrito que nos puede comunicar que tenemos prohibida la entrada a determinado lugar, pero inmediatamente es posible acceder a un texto que nos invite a soñar y pensar sobre otras realidades ideales.

‘Un papel puede con lo que le pongan’ nos decía a modo de anécdota una maestra en clase, y esto se puede corroborar en la flexibilidad de significación que puede adquirir la escritura y sus diferentes lecturas, ya sea con un mensaje que ordena el realizar una acción o con un mensaje que plasme las reflexiones más íntimas de una persona, las prácticas letradas podrían a su vez ser herramientas que promuevan mentiras y sirvan de artificio destructor, o por el contrario pasar a ser una de las más

renovadores creaciones de la humanidad.

De igual manera es evidente que las prácticas letradas controlan y median la interacción entre las personas, especialmente si nos vemos en un escenario donde no es posible tener un contacto con el otro donde se puedan leer otros tipos de lenguajes como el gestual, solo se cuenta con la presencia de un artefacto, la lectura, la escritura y demás contenidos multimedia para hablar con el otro, hablamos de la revolución digital, donde es posible acceder a la imagen y sonido, pero es mediante la escritura y la lectura de mensajes donde estas tecnologías nos permiten comunicarnos de manera similar a como lo haríamos cara a cara, con el añadido del video que complementa esta amalgama de opciones todas puestas a disposición ya sea para ¿acortar distancias? ¿Dialogar y reconocer diferencias? ¿Comunicar ideas? Pues quizás sí o quizás no, eso depende de la intención y el poder que cada pueda y desee desplegar.

Y es a partir de las últimas líneas del párrafo anterior que es preciso el reconocimiento de los sentidos que van adquiriendo las prácticas de lectura y escritura en épocas y contextos específicos, presentándose para los maestros o todo aquel que se dedique a la formación de sujetos, como un escenario de posibilidades que permitan, más que adquirir la capacidad de leer y escribir, la oportunidad de apropiarse de las prácticas letradas con una actitud reflexiva ante las condiciones que las enmarcan, es un reto para los maestros formar a los más jóvenes alrededor de la lecto-escritura, pero es un desafío mayor el formar sobre las como las relaciones de poder son ejercidas por este tiempo en todos los aspectos de la vida como por ejemplo en las lecturas que hacemos del mundo y de nuestra sociedad y de los procesos de escritura que estas nos suscitan.

Referencias Bibliográficas

Bradbury, R. (1953). *Fahrenheit 451*. Bogotá: Debolsillo.

Castro, José A. (1 de mayo de 2011). *El milagro de la muerte en la profesora*. México: Nexos. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=14285>

Chartier, A. Hébrard, J. (2000). *Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia*. *Infancia y aprendizaje*, 89, pp. 11-24.

Foucault, M. (1967). *Historia de la locura clásica*, México: Fondo de cultura

Económica.

Martín-Barbero, Jesús, 2010, *Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital*. En: Lluch, Gemma (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona, Anthropos, pp. 39-58.

Ginzburg, Carlo. (1999). *El queso y los gusanos*. España: Muchnik Editores S.A.

Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos, 44, 1985, pp. 36-65.

Vivas, S. (2009). *Vasallos de la escritura alfabética, riesgo y posibilidad de la literatura aborígen*. Estudios de literatura colombiana, 25, Julio – Diciembre, pp. 15-34.

William, O. (1999). *Contra en viento del olvido o los maestros lectores*. Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín.

Parcero: ese lenguaje que usás qué pitos toca

Daniela Giraldo López¹⁵

No son voces, no es parlache, no son las denominaciones académicas las que dan cuenta de este tiroteo de sonidos ocultos, es un lenguaje que se le pira a las denominaciones, que no se deja encasillar, que se abre del parche, que no permite clasificaciones; no es un lenguaje, es un estallido irreverente, es un develar para oscurecer, son agujeros en la lengua, un raspón de artificios en la garganta, una sumatoria de manoguses en las cuerdas vocales de la irreverencia.

Carlos Mario Aguirre-Cristina Toro

Resumen

Entendiendo el lenguaje como un elemento socio-cultural, en el presente texto se propone darle una mirada a las prácticas de lectura y escritura y la forma en que se llevan a cabo en el aula de clase, una de ellas: el uso del lenguaje cotidiano, específicamente el *parlache*, para configurar reflexiones, a partir de un Proyecto de Aula, realizado en la Institución Educativa Bernardo Uribe Londoño, de La Ceja, Antioquia.

Palabras claves: Lenguaje, lectura, escritura, parlache, práctica socio-cultural.

Párchese a hablar con voces nuevas

Llego a la Institución, y como su nombre lo indica, allí casi todo está instituido, los grupos con determinado número de estudiantes, las aulas, los espacios que conforman el exterior y, lo que más me llamó la atención fueron las cámaras de “seguridad”, aquellos aparatos que intentan pasar desapercibidos y que registran uno a uno cada movimiento de lo interno, de lo que ya se encuentra controlado.

¹⁵ Estudiante del VII semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. Correo: daniela.giraldol@udea.edu.co

A partir de este desencuentro, mis temores iban acrecentándose, tal vez porque sentía que mi práctica, como los estudiantes, era escudriñada con total atención; sentía sobre mí el peso que recae de una u otra manera, ante propuestas que irrumpen en la cotidianidad y en el orden escolar. Percibía, entre tanto, los ojos de un maestro que lleva años en ejercicio, puestos sobre aquello que yo tenía para proponer.

Desde estos temores, paso a reconocer el entorno como base para el trabajo en el aula, como una premisa que encamina esta reflexión, la cual, surge luego del acercamiento directo a la escuela en las prácticas pedagógicas tempranas en el área de Lengua Castellana, específicamente, al encuentro con secundaria. En este trabajo, se llevó a cabo un Proyecto de Aula, partiendo no solo de los gustos de cada estudiante sino también, de aquello que tenía lugar allí, en ese entretejido de relaciones sociales, lo cual, se encaminó hacia el avivamiento de aquellas expresiones que diariamente son puestas en juego por los actores del aula acercándose de esta manera al *parlache*¹⁶.

Parcero: ¿qué tiene pa' decir?

En primer lugar, es fundamental sumergirse de manera crítica en aquellos espacios que diariamente habitan los estudiantes. Esto es un pilar necesario, para reconocer las diferentes formas en que se constituyen los procesos de lectura y de escritura en los jóvenes: desde la diversidad de percepciones y desde la necesidad que emana cada contexto. Es indispensable tener esto presente, porque ser maestro implica estar inmerso en una interacción constante con otros sujetos, resaltando que la enseñanza de la lengua y la literatura es, ante todo, una construcción que parte desde el reconocimiento del otro y la sensibilidad.

Según la profesora Castañeda (2005), el parlache ha sido uno de los resultados de un cambio social y político, a saber: “En toda sociedad se presentan cambios lingüísticos que van mostrando las transformaciones de la realidad.” (p. 77). Es importante resaltar este estudio, puesto que es un punto de partida para el trabajo en el aula, ya que se nombra al lenguaje como aquello que posibilita el reconocimiento de lo

¹⁶ Siguiendo a la profesora Luz Stella Castañeda (2005), quien más adelante se referenciará, el *parlache* se define como: “variedad dialectal del español colombiano, que utilizan amplios sectores de la sociedad, pero en especial los jóvenes de los barrios populares y marginales de Medellín y de su Área Metropolitana.” (p. 74)

que sucede en las sociedades, y la manera en que esto deriva en los usos que se tienen del mismo.

Con todo lo expuesto hasta este punto, son indispensables los procesos de reconocimiento de las necesidades y el contexto habitado por el estudiante; potenciarles aquellas sensaciones y encuentros no solo con la lectura y la escritura, sino también, el encuentro con ellos como sujetos, desde las Humanidades y la Lengua Castellana; aunque, se debe tener presente que no solo se propende o se busca un reconocimiento, sino que se partirá hacia una reflexión de los fenómenos del lenguaje, desde el lenguaje mismo; vislumbrando aquellas posibilidades que tiene y, por otra parte, dándole un lugar privilegiado a esas formas de expresión cotidianas, que, en ocasiones, se han visto relegadas o se han cohibido en las aulas de clase.

En esta línea de sentido, se propuso la escritura como algo inacabado, como un proceso que siempre se va a actualizar de acuerdo a la experiencia de los sujetos. Para esto, se partió desde el borrador¹⁷, donde es pertinente volver cada tanto para corregir ideas y potenciar las que están; sin embargo, en este punto también se plantean las contingencias que la escuela tiene consigo y una de ellas es el tiempo, no solo son las dinámicas escolares las que confluyen en esta afirmación, sino también la puesta en escena de las prácticas pedagógicas, las cuales, en ocasiones se ven expuestas a procesos inacabados y desde allí, es posible situar una tensión para reflexionar.

Asimismo, al tener un posicionamiento entre lo que significa la escritura no solo para un contexto académico, sino en la forma cómo, a partir de ésta, se constituyen los sujetos se trae a colación a Pétit (2009) quien, a su vez retoma una apreciación de Hanif Kureishi, refiriéndose a la escritura como una “forma activa de tomar posesión del mundo” (p. 235) Con esto, es posible ampliar lo que se propone como escritura y llevarlo a los umbrales de lo que también significa la lectura: posesionarse en el mundo a partir de lo que se enuncia, lo que se plasma en las palabras, muchas veces de manera escueta y otras con matices y silencios.

¹⁷ Se propone la escritura de cuentos cortos, apelando a las posibilidades narrativas que éste tiene; lo cual, más adelante se referenciará.

Entre tanto, ¿por qué afloran los silencios? ¿acaso porque la riqueza del lenguaje ha desbordado los límites de la creatividad? Y ¿por qué estas formas de expresión cotidiana se encuentran aisladas de los espacios académicos? Aunque en muchas ocasiones no solo se aíslan, sino que se vetan, se llevan al plano de lo prohibido. Es en este punto en que acude en la ayuda Robinson Posada Vargas (2014) (conocido como: El Parcerero del Popular #8); quien retoma y le da un lugar a aquellas manifestaciones sociales que se evidencian en la palabra, en la voz, en la esencia de quien se enuncia, señalando que

se ha pervertido cualquier semántica de intactas tradiciones, la palabra escapa a sus persecutores y se diluye, se agranda, se escabulle, se esconde y reaparece amurada, irreverente, palabra-apalabrada, apedreada siendo piedra en el zapato ella también, palabra detonante, camaleónica, caleidoscópica, furtiva. (p.9)

Parcerero: cómo fue el güiro

Ahora bien, para llevar a cabo todo este proceso reflexivo, se propuso la realización de una revista donde se plasmaron aquellas concepciones e hipótesis que los estudiantes tienen sobre el lenguaje que usan cotidianamente, además del reconocimiento del mismo en la literatura, concretamente, en algunos de los trabajos que ha llevado a cabo el ya mencionado Robinson Posada, quien además, se convirtió en un referente clave, no solo en los encuentros con la lectura y la oralidad, sino también con la escritura y con el dibujo, como forma de expresión.

Como punto de partida, los estudiantes pudieron vislumbrar la forma en que los adultos conciben algunas palabras usadas por ellos, realizándose con entrevistas dentro de la institución, para acercarse al significado de expresiones tales como: *nea, friquis, paila, caravana, melo, sizas, no asara, parche, gamba, lacra y visaje*; destacando en este punto, el cuestionamiento que les surgió después con relación a los cambios en las formas de usar el lenguaje y las concepciones que tienen los otros sobre el mismo.

Partiendo de esta actividad pudo hacerse una problematización o vislumbrarse aquello que ocurre con el lenguaje desde una perspectiva semántica: al darse un cambio generacional, también se da una transformación no solo en las palabras, sino también, en la forma en que estas se usan y el significado que se le otorga, de acuerdo a las situaciones en que se presentan.

En cuanto a la escritura, uno de los caminos que pudieron recorrerse fue el del cuento corto, con sus posibilidades narrativas, no sólo desde lo individual sino también, desde la colectividad del aula; resaltando la importancia que tuvo, en la medida que, en estos encuentros, pudo narrarse situándose desde lo contextual, desde lo que pasa por la sensibilidad y por los conocimientos previos que el estudiante trae consigo.

De esta manera, el juego narrativo que permitió la creación por parte de los estudiantes, consistió en sumergirse, a partir de un bagaje léxico y por qué no, cultural, en la sonoridad de las palabras, sin dejar de lado el uso que se les da a estas en la cotidianidad. Acercándose de esta manera a la rima como una forma de composición, no solo de la poesía, sino también, del cuento. Lo anterior, estuvo atravesado por las expresiones mencionadas anteriormente, además de preguntas hacia los estudiantes, tales como: ¿Por qué les llama la atención una palabra y no otra? ¿Cuál de estas palabras tiene más sonoridad y por qué? ¿Qué creen ustedes que los adultos piensan de estas palabras? ¿Por qué son importantes estas palabras en su forma de relacionarse cotidianamente?

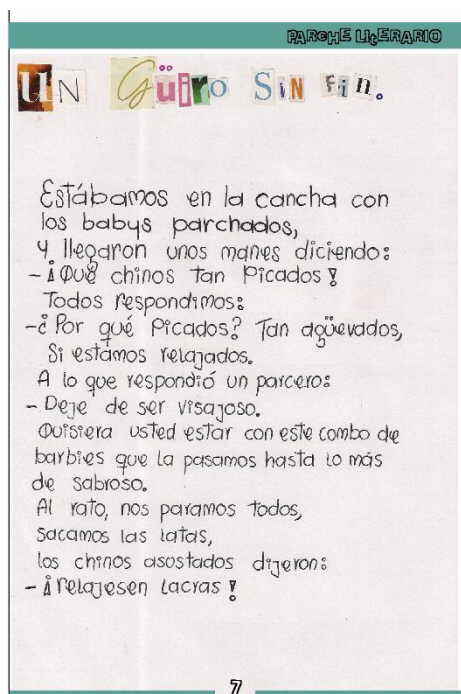


Figura 1

Ejemplo de un cuento realizado colectivamente

Con todo esto, no solo se avivaron las voces de aquellos estudiantes a quienes les llama la atención dicha temática, los cuales, lo consideran algo novedoso¹⁸ y, por lo tanto, quisieron adentrarse en él. Sin embargo, también estuvieron presentes aquellas voces que hicieron una resistencia y no les conmovió o no les pasó por sus sentidos el acercamiento y la problematización de un tema particular, que, por lo demás está muy cercano a ellos, a su experiencia y a su forma de situarse en el mundo; tanto así, que se ha normalizado sin hacer hincapié en lo que allí sucede y lo que puede desprenderse de un lenguaje tan rico en posibilidades.

Voces que quedan pa' hablar

En conclusión, esto adquiere valor al entretener y tener el diálogo con aquellos sucesos por los que pasan los jóvenes, pero que, al ser una construcción de voces, la del maestro logra ser la guía que pone en cuestionamiento y debate aquellas relaciones sociales.

Además de esto, propuestas en la escuela que tienen como foco aquellos sucesos y fenómenos que se evidencian en lo social, puede acercarnos no solo a lo que rodea a los estudiantes y por lo que se encuentran permeados constantemente; también, lleva a re-pensar la idea sobre el hermetismo¹⁹, con el cual la escuela se ha identificado, teniendo presente que, esta es una de las realidades que pude hallar, desde un encuentro personal y sensible, con las prácticas pedagógicas tempranas.

Con todo lo anterior, son necesarias propuestas de este tipo en la escuela, puesto que les da la voz a los estudiantes para que ellos vayan construyendo significados y sentidos, no sólo frente a un proceso estrictamente académico, sino que trascienda hacia los umbrales de su configuración como sujetos que habitan un espacio concreto; conformando así, un camino para la constitución de diálogos en los que todos son

¹⁸ Algo novedoso sin serlo, puesto que el *parlache* es uno de los tantos fenómenos del lenguaje que ha atravesado a los jóvenes; no obstante, puede considerarse un tema nuevo a tratarse en un ámbito escolar.

¹⁹ El hermetismo puede hacer referencia al escenario escolar, en tanto el alejamiento que este ha tenido con los cambios y las realidades que se encuentran en la sociedad.

escuchados desde el lugar en que se enuncian, dándoles importancia a aquellos sucesos por los que son permeados los individuos y que, de una u otra forma, afloran en el aula: ese espacio donde se tejen y se evidencian las relaciones sociales y donde se manifiesta que, finalmente, somos lenguaje.

Voces con las que se habló

Castañeda, L. (2005) *El parlache: resultados de una investigación lexicográfica*. Universidad Nacional de Colombia. Pp. 74-101.

Petit, M. (2009). Leer, escribir, dibujar, bailar. En: *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México. Océano. Pp. 217-255.

Posada, R. (2014). *Voces del Barrio*. Medellín, Colombia.

Otras miradas a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad: Hacia nuevas búsquedas en educación rural.

John Alexander Cossio Moreno.²⁰

Resumen

El presente trabajo propone una reflexión que parte de la práctica educativa vivida en el aula de clase; se sustenta teóricamente en la didáctica no-parametral y metodológicamente en la investigación- acción; esta propuesta surge de la necesidad de empezar a reflexionar sobre la práctica educativa a partir de la didáctica no-parametral y la enseñanza crítica de la lectura, la escritura y la oralidad en un contexto de aula de básica primaria de educación rural, en el Centro Educativo Rural Pontezuela del Municipio de Santa Rosa de Osos, con el objetivo de posicionar el para qué y el porqué del diálogo teórico con autores y de la reflexión surgida a partir de las acciones de aula implementadas, la autorreflexión y el diálogo con el otro (estudiante).

Palabras Clave

Lectura, escritura y oralidad, educación rural, enseñanza, didáctica no-parametral.

Este trabajo surge de la necesidad de reflexionar acerca de la propia práctica docente y de la labor en la enseñanza de lectura, la escritura y la oralidad a estudiantes de primer ciclo de básica primaria del Centro Educativo Rural Pontezuela del municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia. Es tarea del docente no solo alfabetizar a los estudiantes, sino también brindarles herramientas que le permita comprender y leer el mundo que los rodea, sin embargo, al volver la mirada sobre las propias prácticas se evidencia la necesidad de generar acciones de aula que potencien los procesos de

²⁰ Docente de Educación Básica Primaria, Municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia. Magíster en Educación, Universidad de Medellín. Este trabajo fue financiado por la Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación. cossio1975@hotmail.com

lectura, escritura y oralidad, como alternativa académica de humanización y reconocimiento de un sujeto potente en el contexto rural, como capacidad innata para *estar siendo*; de tal manera que se han implementado diferentes dispositivos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad partiendo de la realidad contextual de cada lugar, reconociendo ese mundo vital que es el mundo rural y que se ha desmeritado y obligado a seguir estándares y normatividades impuestas por los sistemas educativos y las exigencias de una economía globalizada.

Se entiende en este sentido, la educación rural como un tejido social y cultural que se da en contextos específicos y que trasciende lo agropecuario y lo urbano para desde allí poder hacer una ruptura en los esquemas y concepciones de desarrollo jerárquicos que se han dado a partir de estos dos contextos (Pérez, 2003). Es aquí donde para hablar de educación rural en clave de didáctica no- parametral para la lectura, la escritura y la oralidad, es necesario repensar de qué manera aporta este tema a la formación de sujetos críticos y potentes en este contexto y además de la formación que requiere el maestro para esta labor.

Desde esta perspectiva, este trabajo propone la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad fundamentado en la didáctica no-parametral²¹, de tal manera que en los procesos de formación los sujetos puedan reconocerse como actores de construcción de sus propias circunstancias y de su realidad, en otras palabras, la formación de sujetos que reconocen sus raíces, su devenir e historicidad; comenzando con lo más cercano y avanzando hacia el reconocimiento y posicionamiento como sujetos que comprenden la realidad que les rodea en espacios micro-políticos y que reconocen otros espacios sin desmeritar y desconocer el propio (Guarín y Ríos, 2009).

²¹ La didáctica no- parametral se configura como una postura académica y pedagógica que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, como una alternativa a la enseñanza de saberes disciplinarios y teóricos, para contribuir a reedificar o refundar la enseñanza como un campo de acción profundamente humano. (Quintar, 2007). Esta didáctica se fundamenta en la epistemología del presente potenciado propuesta por Hugo Zemelman (2006) y la pedagogía de la dignidad de estar siendo (Quintar, 2006).

Esta propuesta didáctica, intenta ir más allá de los índices de calidad educativa y de las industrias curriculares para situarse en un espacio de promoción de la vida, de la lectura, la escritura y la oralidad, desde una educación contextualizada en el mundo rural, que le dé sentido a la vida, que su meta sea recuperar al sujeto en un sentido histórico partiendo sus vivencias y experiencias; dicho de otra forma, es la pregunta por el cómo construir en el presente, en la cotidianidad, en la historia vivida acontecimientos de aprendizaje que inviten a la exploración, al descubrimiento y la búsqueda constante (Zemelman, 2006) en los procesos de lectura, escritura y oralidad.

La lectura, la escritura y la oralidad en la didáctica no-parametral

En la práctica educativa del C.E.R Pontezuela de Santa Rosa de Osos, se trata de lograr una comprensión fiel de la realidad y del contexto, en un proceso de constante interacción, participación y reconocimiento del otro; concebimos la lectura, la escritura y la oralidad como experiencia y como conexión con la vida; como experiencia de vida para el sujeto en espacios de enseñanza, partiendo de la didáctica no- parametral o de sentido, es decir, se ha repensado la lectura, la escritura y la oralidad desde adentro, tanto del individuo como de la comunidad, en este sentido, el estudiante termina siendo el sujeto activo de su transformación.

De este modo, la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, son un horizonte de posibilidades que deben permitir al sujeto pensar lo impensable, abrir espacios donde el lenguaje, la lectura, la escritura y la oralidad sean pilares fundamentales en la construcción no solo de conocimientos enciclopédicos o alfabéticos, sino que enfatizan en su carácter de sensibilidad y humanidad como prácticas socioculturales.

En virtud de este pensamiento concebimos la lectura, la escritura y la oralidad como tejido, puesto que esta nos permite siempre la posibilidad de creación, de expresar lo vivido, lo acontecido, lo poético, lo histórico, lo cultural, lo artístico, lo sensible. El objeto de este trabajo es que en CER Pontezuela, las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad, sean prácticas culturales, que permitan contar la cotidianidad y de esta manera construir historia, contar historias.

En razón de lo anterior, la palabra oral y escrita son arte, posibilidad, creatividad, asombro, desafío, son un desafío de creación (Quintar, 2006). Este desafío como arte, como tejido y como hilo conductor desde la experiencia, es un reto para recuperar en los sujetos, por medio de la literatura, de la poesía, de la narrativa y de la música, su capacidad creadora como lectores, escritores y narradores de la vida y del mundo.

Comprendemos la lectura y la escritura y la oralidad en clave de didáctica no-parametral como la recuperación del pensar de los sujetos en sus realidades, contextos y búsquedas para empezar a posicionarlos y colocarlos en relación con el conocimiento y la realidad, es decir, la forma como los sujetos se asumen con otros como seres coexistentes y potentes (Quintar, 2007)

En esta postura, la lectura, la escritura y la oralidad son actos reflexivos que se construyen en relación con la lectura de la vida y del mundo, en un sentido más amplio, leer y escribir el mundo es un descubrimiento que se da en relación con la lectura y la escritura de la palabra, es una conexión entre el mundo y la palabra del sujeto que da significado y sentido al aprendizaje. En este caminar docente, se han recreado algunas acciones didácticas que potencian el trabajo con los estudiantes desde su realidad contextual, se plantearon dentro y fuera del centro educativo algunas de los momentos de sentido que se describen a continuación.

Dispositivos didácticos para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad

Cuando se habla de dispositivos²² didácticos se plantea que no son técnicas, ni estrategias, ni recetas, porque la técnica es instrumental y la estrategia es una suma de técnicas y de posibilidades. Se proponen más bien los dispositivos didácticos como la capacidad de abrirse a una situación, en síntesis, es una actitud del sujeto para abrirse en sentidos y significados hacia la construcción de conocimiento y de aprendizaje (Quintar, 2007)

²² Siguiendo a Deleuze un dispositivo, es un entramado, que posibilita o produce, es un conjunto heterogéneo que incluye cualquier cosa, tiene una relación estratégica y siempre está mediado por una relación de poder que viabiliza su objeto a través de líneas de fuga; en clave pedagógica y didáctica, un dispositivo es todo aquello que permite otras miradas, otras perspectivas y posturas para permitir que siempre estén abiertas otras posibilidades, en otras palabras, en el campo didáctico puede tomarse un dispositivo como esa disposición que facilita que emerjan, que se propongan otras posibilidades, otras lecturas, en resumen un dispositivo siempre es abierto, flexible y contingente (Quintar, 2007).

Para Quintar (2007) un dispositivo didáctico es todo aquello que provoca aperturas en los sujetos; comprendemos la didáctica como un lugar de reflexión activa del espacio de enseñanza y por tanto proponemos en este trabajo en clave de didáctica no-parametral para la enseñanza de la lectura y la escritura los siguientes dispositivos didácticos.

Círculos de reflexión (Quintar, 2006), aquí se toma como proceso creador la importancia de circular la palabra, caminar la palabra, en este caso, el valor de la palabra oral y escrita, estos se recrean poniendo en escena las preocupaciones o vivencias del otro como un espacio de encuentro y de conversación para dar sentido y significado a esos acontecimientos de vida. En los círculos de reflexión o de palabra lo que interesa de lo cognitivo es cómo se organiza y origina el pensamiento, porque toda esta propuesta trabaja sobre el pensar, cómo pienso lo que pienso cuando estoy pensando y en ese sentido importa lo cognitivo articulado al campo emocional, a la sensibilidad, a la conciencia del cuerpo, qué soy en el mundo, dónde estoy, qué me da miedo, por qué me angustia el futuro.

Didactobiografías (Quintar, 2016) es la intención de hacer de la biografía un dispositivo de ampliación de conciencia, de enseñanza y de aprendizaje, al contrario de la biografía o autobiografía, es la narrativa de sí del sujeto, que nunca es la misma, la única intención es la narración; una biografía es una manera de mirarse en el mundo de la vida, pero en una didactobiografía, la biografía es el primer texto que se aprende a leer colocado en el mundo de la vida; por ejemplo, para los niños que en el desarrollo de este trabajo aprender a leer y escribir es muy enriquecedor, porque aprenden a leer y a escribir en el acto de conciencia, más que desde lo fáctico o mecánico; los estudiantes aprenden a contar sus historias de vida, a partir de describir qué son, quiénes son, qué cosas les gustan, cuáles son sus marcas vitales, los síntomas que hacen que sean cómo son, sus vivencias familiares. En resumen, es la narración de la propia historia como dispositivo didáctico para el proceso construcción de la lectura, la escritura y la oralidad en su contexto socio-histórico y cultural.

Las palabras o frases generadoras son las palabras que el grupo de estudiantes utiliza más a menudo y los vocablos más comunes; de estas palabras expresadas en el grupo de estudiantes se seleccionan las palabras generadoras y se utilizan en el proceso de construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. Se parte de la experiencia acumulada de los estudiantes respecto de sus vivencias, sus familias, su vereda, su

municipio, para leer, escribir y hablar sobre lo más cercano y las experiencias allí vividas.

Se plantean además los siguientes momentos de sentido, como posibilidad de creación y exploración con los estudiantes para brindarles diferentes herramientas que les permitan comprender y leer el mundo que los rodea; allí la labor del docente se convierte en la de un promotor de la lectura, la escritura, la oralidad y de la sensibilidad frente al mundo.

Momentos de *Sen- tido*

Melódico, en términos de descubrir los sonidos de la naturaleza, la tierra, el agua, el aire, el fuego, los animales, las personas; además de descubrir en la música una conexión con sus propios intereses y posibilidades, aspectos que despierten en los estudiantes las emociones, la creatividad y todas las sensaciones que se puedan transmitir por medio de la música y los sonidos.

Imaginativo, tiene que ver con las imágenes y con la lectura y escritura de estas, también con la capacidad de creación e imaginación para crear, dibujar, pintar, esculpir y proyectar imágenes propias y de otros; este momento de sentido también puede ser recreado mediante la fotografía, el cine, los documentales, las historietas, el anime.

Estético, romper con el catálogo de las preguntas y respuestas dadas e instrumentalizadas para abrir espacios al asombro, al descubrimiento a la creación. Lo estético nos invita a develar la belleza del mundo que habitamos y que nos rodea, la belleza de la creación y de lo que está por construirse; se proponen dispositivos didácticos para activar en el sentido estético una apertura hacia la sensibilidad a partir de obras literarias, obras de arte, cine, además de la conciencia del paisaje, es decir, del lugar donde se vive para apropiarse y amar esa territorialidad a la que cada uno se debe.

Realista, abrir espacios para que las imágenes se contextualicen y las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad sean concebidas como devenir cultural o herencia cultural, de tal manera que pueda recurrirse a la literatura (infantil, juvenil, latinoamericana, indígena, afrodescendiente), al teatro, la poesía, las novelas, las crónicas, los mitos y leyendas, además de rescatar expresiones literarias y artísticas como las trovas, las coplas, trabalenguas, chistes, murales, grafitis.

Heróico, se refiere al cómo valorar las memorias locales para construir narrativas históricas- plurales. Los testimonios del sujeto que parten de su palabra para narrar sus experiencias en relación con el tiempo y el espacio, con el presente, el pasado y el futuro; asimismo, acercarse a la territorialidad como referente para construir la memoria, tejer narrativas, historias, biografías; leer, escribir y narrar las historias de los abuelos para el rescate de ese conocimiento ancestral que permea los espacios rurales.

Romántico, rescatar la multiplicidad de lenguajes que se entretujan en la realidad en que se vive, problematizando y reflexionando para nombrar lo no nombrado, no solo a través la palabra, sino de todo tipo de expresiones artísticas que se articulen a la sensibilidad, a la conciencia del cuerpo; se proponen dispositivos didácticos como la danza, el baile, el teatro, la declamación, la pantomima.

Poético, la polifonía de la palabra puesta al servicio de la experiencia de crear y recrear el mundo, tomando al sujeto como productor y compositor de conocimientos, de música, de poesías, de rimas, de retahílas y de tantas otras expresiones que nos permite tejer la escritura.

Lúdico, las múltiples formas en que el sujeto mediante su corporeidad puede expresar sentimientos, reconociéndose como sujeto activo y constructor que aporta al mundo, por medio, de las artes escénicas como el teatro, la danza, el baile, también el deporte, el juego y de toda clase de expresiones lúdicas que hagan sentir al sujeto de cuerpo presente.

Ideas Finales

En resumen, reflexionar sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, en el marco de lo no-parametral, es una invitación a abrir espacios de construcción y de posibilidad para siempre ir más allá de lo dado y establecido como norma o límite; es un desafío a la mirada del maestro recrear a través de estas didácticas en la educación rural, procesos de enseñanza de la lengua y la literatura que tengan como eje la lectura y la escritura de la palabra desde la propia realidad.

Finalmente, queda el camino abierto, desde el ejercicio docente en el aula de clase, para contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes en lectura, escritura y oralidad, partiendo de sus propias vivencias y realidades,

fortaleciendo además las relaciones escuela-comunidad y desde luego la reflexión constante sobre la práctica docente para trascender y transformar estas prácticas y aportar al crecimiento personal y social de los estudiantes desde la cultura de la palabra oral y escrita.

Referencias Bibliográficas

Guarín, G; Ríos, A. (2009). Hacia una didáctica formativa. En: *Revista Plumilla Educativa*, Universidad de Manizales, 6, 261-268.

Pérez, E. (2003). *Hacia una nueva visión de lo rural*. En E. Pérez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Colección Conversaciones Didácticas. IPECAL

Quintar, E. (2007). *Didáctica no- parametral: Sendero hacia la descolonización*. Manizales: Universidad de Manizales- IPECAL.

Quintar, E. (2009). Entrevista: Pedagogía de la potencia y la didáctica no parametral. Bogotá: Universidad de la Salle, Facultad de Educación.

Quintar, E. (2016, mayo). [Entrevista: Didáctica no- parametral y lectura y escritura.] Medellín: Universidad de Medellín.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Colección Conversaciones Didácticas. IPECAL.

Implicaciones de la intervención del parque biblioteca belén en las prácticas pedagógicas de la i. E. Horacio Muñoz Suescún a través de los programas jornada escolar complementaria y Plan Nacional de Lectura y Escritura²³

Lubby Baena Osorio²⁴

Juan Fernando García Castro²⁵

Resumen

Esta investigación surge de la implementación de una práctica pedagógica del programa Jornada Escolar Complementaria, el cual hace parte de las políticas públicas que normatizan a las Cajas de Compensación y otras entidades privadas a intervenir en las I.E. públicas del país. El aporte de estos agentes externos será el resultado de la articulación con las políticas del Ministerio de Educación Nacional, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional. El Parque Biblioteca Belén es una biblioteca pública administrada por la Caja de Compensación Comfenalco Antioquia y, por ende, debe también regirse según el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” del Ministerio de Cultura. Todos estos intereses convergen en un mismo objetivo: mejorar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes promoviendo y fortaleciendo la participación de los estudiantes en la cultura escrita, para que estén en condiciones de participar activamente en las prácticas sociales y académicas de lectura y escritura que se dan en la sociedad. A partir de la ejecución del programa JEC, se procede a hacer uso del Análisis Crítico del Discurso (ACD) para analizar las guías y orientaciones dadas en los documentos base para la implementación del programa JEC y PNLE permiten la consecución de los objetivos estipulados. El énfasis de la reflexión está puesto en el Parque Biblioteca Belén (educación no formal) y la intervención que

²³La siguiente ponencia hace parte de los avances del trabajo de grado en curso *Implicaciones de la intervención que realiza el Parque Biblioteca Belén en las prácticas pedagógicas de lectura y escritura en la Institución Educativa Horacio Muñoz Suescún a través de la implementación de los programas Jornada Escolar Complementaria y Plan Nacional de Lectura y Escritura*, dirigido por el profesor Juan Fernando García Castro, y realizado en la Universidad de Antioquia para optar el título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

²⁴ Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia (Medellín).

²⁵ Candidato a PhD. en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín), profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e integrante del Nodo de Lenguaje de Antioquia.

realiza en la I. E. Horacio Muñoz Suescún. La ponencia se inscribe en el eje temático *Lenguaje, pedagogía y democracia*.

Palabras claves

Jornada Escolar Complementaria, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Procesos de lectura y escritura, Biblioteca pública.

Introducción

Como resultado de las continuas reflexiones frente al derecho a la educación y en aras del progreso en la educación pública de Colombia, el gobierno colombiano ha planteado diferentes estrategias que buscan la mejoría en los procesos formativos de los estudiantes. Una de estas estrategias tiene que ver con las denominadas Jornadas Escolares Complementarias (JEC). Este programa está en sintonía con lo reglamentado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en el artículo 14 y posteriormente en el Acuerdo 50 del 2014 del Concejo de Medellín. Este programa es diseñado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para apoyar el desarrollo curricular de los establecimientos educativos involucrando entidades externas para orientar pedagógicamente a niños y jóvenes en diferentes actividades que fortalezcan las competencias básicas y ciudadanas. De tal manera que con esta estrategia, a su vez, se cumple con la Carta magna donde se estipula los objetivos educativos de la nación (artículo 67 de la Constitución de 1991).

El proyecto de investigación de donde se deriva la presente ponencia reflexiona sobre la efectividad de las estrategias implementadas para mejorar la calidad educativa de los estudiantes. Ello requiere analizar de qué manera están preparadas e interesadas las nuevas entidades que se han involucrado en el proceso educativo tras la implementación de JEC (Inder, Comfenalco Antioquia, Parque Explora, entre otras). Del mismo modo que conviene revisar la competencia de éstas y, sobre todo, los documentos que direccionan tal accionar pedagógico.

La focalización se hizo sobre la institución educativa pública Horacio Muñoz Suescún (sede San Pablo) la cual está ubicada en el sector Aguas Frías. La actual ponencia corresponde a la primera fase de la investigación en la que se aplica el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como técnica de investigación principal con el

propósito de evidenciar la articulación de las estrategias de educación que propone –o impone– el Estado a través de sus ministerios. De tal manera que la indagación requiere tener presente los diferentes factores (personas, instituciones, objetivos, intereses y guías) que confluyen en el proceso. Este análisis cualitativo pone en evidencia la relación con el eje temático *Lenguaje, pedagogía y democracia* toda vez que su interés está puesto en el acceso a un derecho fundamental y a la gestión que diversos entes gubernamentales realizan para que dicho acceso sea posible.

Tres fases complementarias de trabajo

El desarrollo de esta indagación requiere de los siguientes momentos: inicialmente, una *exploración* para analizar los documentos que la ley exige a toda institución educativa pública y además de las experiencias obtenidas durante la asistencia continua durante todo el año escolar del 2016. Igualmente se identifican, describen y analizan los documentos fundamentales para esta investigación: el PNLE “Leer es mi cuento” y los *Lineamientos para la implementación del Programa JEC*. Así mismo se tendrá presente el Plan de lectura de Comfenalco Antioquia y el PEI de la Institución Educativa Horacio Muñoz Suescún.

Posteriormente la fase de *focalización* da paso a las técnicas de recolección de información pertinentes para el ACD, aplicado en aquellos documentos que guían el programa de JEC y profundizando en las dinámicas que se proponen en el Plan de Lectura del Parque Biblioteca Belén en el que se buscó trabajar de manera articulada tres líneas de sentido: 1) Literatura, 2) Información y Ciudadanía, y 3) Memoria e Identidad Local. Dicho Plan de Lectura está compuesto por una variedad de actividades que le permitían al estudiante no solo disfrutar de los textos compartidos, sino ir adquiriendo un hábito de lectura; el resultado de este encuentro con el saber será un aporte en su capacidad de comprender el entorno y la posibilidad de transformarlo según sus capacidades, necesidades y experiencias, ya sea en lo real o en lo imaginario.

Finalmente, la *profundización* corresponde al análisis de la información resultante de las sesiones realizadas, la observación y la intervención en la institución, dando paso a las reflexiones y conclusiones de la investigación de tal manera que puedan describirse los aportes que dichas prácticas realizan a las instituciones educativas y la coherencia de ejecutar un plan extracurricular en la I.E. Por ello, la

presente ponencia centra su atención en una fase del desarrollo de la investigación que está en curso. El lector encontrará un problema de investigación que dará cuenta de las necesidades asociadas a la población y en el contexto y, de ahí, resaltaré la importancia que tiene este proyecto en el marco educativo.

Malestar en la vecindad

La preocupación por hacer de la lectura y la escritura una práctica cultural que involucre la complejidad misma que ello implica ha llevado al Ministerio de Educación Nacional a generar directrices y a gestionar políticas con miras a reflexionar frente al quehacer del maestro y demás agentes del proceso educativo en aras del lenguaje. De esta manera se requiere que los actores del proceso educativo se sitúen como sujetos críticos, capaces de interrogar su propio quehacer pedagógico, para luego encontrar las posibilidades que lo fortalezcan, particularmente en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura, formulando vías de mejoramiento donde leer y escribir adquieran sentido como prácticas socioculturales que se trabajan en la escuela, pero no solamente para ella (Castaño Lora, 2014). Esa posibilidad que propone el MEN de reflexionar las prácticas de enseñanza no solo para ella (la escuela) está a la par, justamente, con las expectativas a las que quiere responder el Ministerio de Cultura por medio de sus políticas educativas en contextos educativos no formales.

El concepto de educación se ha transformado. En la sociedad del conocimiento, la información no está únicamente en el aula de clase, está en la vida cotidiana. Por ello, la escuela debe reorganizarse; debe ser entonces el espacio para revisar las prácticas y asumir el reto de plantear alternativas de transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, respondiendo así a las exigencias que plantea la nueva sociedad del conocimiento (Coll, 2004).

El gobierno colombiano extendió su mirada para visualizar con más detalle aquellos otros espacios o instituciones que, si bien no son nada nuevos, tampoco se les había involucrado o dado una relevancia mayor en la formación de los estudiantes.

Con la estrategia de las Jornadas Escolares Complementarias se busca fortalecer la 'Educación de calidad para innovar y competir' y ofrecer al estudiante alternativas para el buen uso del tiempo libre, que a su vez sean complemento a la formación recibida en sus establecimientos educativos. De esta manera, a la escuela han acudido

otras instituciones que aportan desde sus saberes específicos a los contenidos académicos (lectura, recreación, cultura, deporte, ciencia, entre otros). Esto, a su vez, ha permitido reivindicar las virtudes que podrían tener otras instituciones u otros contextos en la formación de los individuos.

La biblioteca (pública o escolar) es una de esas instituciones que siempre ha estado presente en las prácticas educativas y que también, de forma colateral, ha ido mutando su razón de ser respecto a las necesidades de su época. Se ha producido un cambio en la concepción de lo que es la biblioteca, “de ser meros almacenes se transforman en espacios de consulta y del saber por la conjunción de varios factores, como la evolución en los soportes documentales y el acceso a ellos, los avances en la concepción de las construcciones e inventos como la imprenta y la tinta” (Prieto Gutiérrez, 2008). De esta manera es posible concebir la actual función de las bibliotecas desde un devenir más social, según Prieto Gutiérrez, las bibliotecas cuentan con una amplia demanda, con diversos usos y un mayor campo para la instrucción.

En Colombia, las bibliotecas públicas las ha regido el Ministerio de Cultura, pero ahora es más evidente el interés por parte del Ministerio de Educación por fortalecerlas y comprometerlas en los procesos formativos. Lo anterior es afín al deber ser de la biblioteca según las concepciones que propone la Unesco, organismo que deposita toda su fe en ella debido a su potencial como fuerza viva para la educación, la cultura y la información; responsabilizándole como agente esencial para el fomento de la paz y del bienestar espiritual a través del pensamiento de hombres y mujeres (UNESCO-IFLA, 1994).

En el caso de Medellín, las bibliotecas públicas aportan a los procesos formativos de las instituciones educativas a partir del Acuerdo 50 del 2014, en el cual se fija como política pública para el mejoramiento de la educación en Medellín la implementación del programa Jornada Escolar Complementaria. La biblioteca pública se involucra según los objetivos y las funciones establecidas por el *Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento»* el cual concibe la lectura como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (...) un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto” (Ministerio Educación Nacional, 2006).

Los cambios en el panorama educativo se están dando, Colombia cuenta con los documentos publicados por el MEN y los aportes del MC. Existen nuevas normas que involucran a las Cajas de Compensación, a las bibliotecas, a los establecimientos recreativos y culturales; ahora también el sector privado deberá intervenir en lo público y aportar a la formación de los estudiantes en las instituciones educativas formales de carácter público según las necesidades propias de cada entorno. No obstante, beneficia preguntarse si será suficiente con crear pautas, normas y lineamientos. Conviene preguntarnos por la capacitación y por las claridades que el MEN ha hecho a los entes que participan en las JEC.

Estos cambios son el resultado de una serie de prácticas pedagógicas que no han sido totalmente efectivas según los intereses del MEN y que hoy buscan el acompañamiento de otras entidades que puedan aportar al mejoramiento de la educación en Colombia, aunque su competencia haya sido clasificada como educación no formal. En el rol de bibliotecario y a su vez de docente de lengua castellana conviene pensar en: ¿qué aportes se evidencian en la implementación del Plan de Lectura y Escritura promovidos por entes gubernamentales en prácticas puntuales de pedagogía de la lectura y la escritura en espacios complementarios de educación como es el caso del Parque Biblioteca Belén, inmerso en la Institución educativa Horacio Muñoz Suescún sede San Pablo?

Estrategias alternas para mejorar la educación en Colombia: antecedentes

Para comprender si hay una articulación entre los programas, planes y estrategias que se vienen desarrollando en Colombia, se hace preciso comprender la gestación y evolución en el panorama educativo, pero fundamentalmente hallar las bases que permitan identificar si existe o no un acuerdo y un compromiso de las partes por llegar a un objetivo común: el mejoramiento de la calidad en educación.

El origen del programa de Jornadas Escolares Complementarias es rastreable en Colombia gracias al *Informe de ponencia para el primer debate frente al Proyecto de Ley 069 de 2014* en este se reconoce al Reino Unido como el país referente para emular

el programa de Jornada Escolar Complementaria²⁶, allí se realiza desde hace más de 20 años y desde 1997 el Estado británico ha participado en la ejecución de algunos de las escuelas. Para el 2010, las jornadas complementarias habrían de ejecutarse en todas las instituciones educativas del país.

Para el caso colombiano esta práctica no existía de forma oficial pero, gracias a la Ley 115 en el Artículo 14, es posible hallar los orígenes de lo que hoy es el programa. Ello se logra debido a que los establecimientos oficiales o privados de educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media, deben cumplir con:

[...] b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo. c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política. (Ministerio Educación Nacional, 2010)

Estas carencias exigen a las Cajas de Compensación destinar recursos y expandir los servicios para apoyar con las necesidades educativas de la nación. De esta manera nace el programa Jornada Escolar Complementaria como una obligatoriedad desde la que se busca una intervención efectiva para solucionar el déficit educativo del país ofreciendo al estudiante alternativas para el buen uso del tiempo libre y que, a su vez, sean complemento a la formación recibida en sus establecimientos educativos. Vemos entonces que la escuela ha acudido a otras instituciones para que aporten desde sus saberes específicos a los contenidos académicos (lectura, recreación, cultura, deporte, ciencia, entre otros). La biblioteca pública ha mostrado interés y competencia para aportar a las prácticas educativas y aunque guarda una diferencia de forma y contenido, no se puede olvidar que convergen en lo más importante: los Derechos Humanos.

²⁶ Denominaciones anglosajonas del programa: *extended schools*, *extended services* y *study support*.

Efecto sinérgico: el Plan de Lectura y Escritura

Es aquí donde entra en juego la presencia de las bibliotecas públicas, pues éstas están cobijadas por el Ministerio de Cultura a través del PNLE en convenio con el Ministerio de Educación Nacional. Ello quiere decir que, si bien la Caja de Compensación elabora un proyecto de lectura para responder a las obligaciones del programa JEC desde la modalidad de Lectura, el hecho de administrar una biblioteca pública le compromete a desenvolverse de acuerdo con las directrices del PNLE para el mejoramiento de la calidad educativa en la nación.

En cuanto a planes de lectura, en concordancia a la modalidad de *Plan de lectura* propuesta por el proyecto de ley 069 de 2014, se han generado diferentes estrategias y programas. El rastreo de antecedentes permiten identificar los avances que, en el mundo, se han logrado con respecto a reconocer el lugar de la lectura y la escritura en las dinámicas de la sociedad, y por ende, de los elementos que se han planteado con relación a la formación de sujetos usuarios del lenguaje escrito, activos y responsables en su participación en la cultura escrita. (Ministerio Educación Nacional, 2011).

Desde las instancias internacionales la lectura y la escritura han ganado mayor importancia social, constituyéndose como factores fundamentales para el desarrollo educativo, social, cultural y económico. Los acuerdos internacionales a los que se ha llegado en las últimas décadas, con respecto a la calidad de la educación, hacen referencia a la importancia de la lectura y la escritura. Algunos, de manera directa, fijan metas relacionadas con la alfabetización o el diseño de políticas públicas de lectura; otros, consideran la lectura y la escritura como medios indispensables para garantizar una buena educación.

Elementos para la discusión

Es necesario comprender la evolución en el panorama educativo en lo concerniente a la enseñanza del lenguaje y la literatura, como también lo es, identificar dónde se gesta el cambio, para poder así comprender las expectativas del trabajo y, poder también hallar las bases que permitan identificar si existe o no un acuerdo y un compromiso entre los agentes involucrados en el mejoramiento de la calidad en educación del país.

Compartirnos la idea de comprometer más agentes en el proceso educativo pues es indudable el superávit que aporta un museo, una biblioteca, un centro de investigación o una unidad deportiva a los procesos educativos de los individuos y las sociedades. No obstante, es preciso recordar que no se trata solo de una normatividad que someta a los agentes externos a encaminar presupuesto y acciones hacia unas idílicas jornadas pedagógicas en las instituciones, como es el caso de Jornada Escolar Complementaria, ni es tampoco la dotación de equipos y colecciones como es el caso del Plan Nacional de Lectura y Escritura, sino que se requiere un fuerte y convincente trabajo de formación de mediadores de lectura y de docentes. Ambas estrategias tienen ahora un gran punto a favor, pues desde su concepción han tomado como guía documentos recientes presentados por el MEN, lo que en teoría conlleva a hablar de cohesión discursiva, en cuanto a lo pragmático corresponde a los maestros generar la reflexión continua.

Bibliografía

Castaño Lora, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes* (1ª ed.). Bogotá, Colombia: MEN; Cerlac; Unesco.

Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. Recuperado el 12 de 4 de 2017, de redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>

Ministerio Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio Educación Nacional. (2010). *Jornadas Escolares Complementarias*. Recuperado el 05 de 06 de 2017, de MINEDUCACION : <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357335.html>

Ministerio Educación Nacional. (2010). *Orientaciones generales para el Foro Educativo Nacional 2010*. Recuperado el 17 de 05 de 2017, de Centro Virtual de Noticia : <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-227379.html>

Ministerio Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional De Lectura Y Escritura De Educación Inicial, Preescolar, Básica Y Media*. Recuperado el 17 de 03 de 2017, de colombiaaprende.edu.co:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Ministerio Educacion Nacional. (2010). *Presentación Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento 2010-2014*. Recuperado el 28 de 03 de 2017, de MINCULTURA:

<http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Ver%20Presentaci%C3%B3n%20del%20Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura%20Leer%20es%20mi%20cuento.pdf>

Prieto Gutiérrez, J. J. (2008). La biblioteca: El espacio bibliotecario, de custodia a consulta. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31 (2).

UNESCO. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado el 22 de 04 de 2017, de UNESCO :
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part1-ch1-es.pdf>

UNESCO-IFLA. (1994). *Manifiesto de la IFLA/UNESCO Sobre la Biblioteca Publica 1994*. Recuperado el 21 de 03 de 2017, de IFLA :
<https://www.ifla.org/ES/publications/manifiesto-de-la-ifla-unesco-sobre-la-biblioteca-publica-1994>

El enunciado visual y la construcción de identidades en las redes sociales virtuales

Manuela Cárdenas Orozco²⁷

Resumen

El presente trabajo comprende la idea de establecer el concepto de enunciado visual como vehículo para la construcción de identidades de los adolescentes dentro de las Redes Sociales Virtuales. Para tal fin, en una primera parte se propone el concepto de enunciado visual, partiendo de la relación entre la imagen en las redes sociales virtuales y el concepto de enunciado de Mijaíl Bajtín. En una segunda parte, se identifican las construcciones de identidades de los adolescentes a través del enunciado visual dentro de las Redes Sociales Virtuales, partiendo de las observaciones realizadas a dos adolescentes y su relación con las Redes Sociales Virtuales.²⁸

Palabras claves:

Enunciado visual, identidades, imagen, Redes Sociales Virtuales, enunciado.

I

EL ENUNCIADO VISUAL

Velocidad y fragmentación: un vistazo a las redes sociales virtuales.

Las redes sociales virtuales (RSV) como Facebook, Instagram, Youtube y WhatsApp, se proponen como espacios virtuales donde los usuarios se conectan entre sí, compartiendo imágenes, información y conversaciones que, casi siempre, van ligadas a gustos o tendencias afines entre ellos. Las RSV con menos de trece años de uso comercial, ya hacen parte de la cotidianidad como si siempre hubiesen existido. Casi toda la información sobre el presente y el pasado de una sociedad, se encuentra a solo un pulgar de distancia, casi todos estamos interconectados y el mundo se conoce a

²⁷ Estudiante de segundo semestre del pregrado Licenciatura básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia. Trabajo de autoría individual. Correo institucional: manuela.cardenas@udea.edu.co

²⁸ Este trabajo de indagación se inserta en el eje temático “La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas socioculturales” en la modalidad “Ponencia”, del IV Encuentro Regional de investigación, pedagogía y lenguaje.

través de una pantalla. Ya no es necesario salir de tu casa para saber que sucede afuera; se pueden hacer compras, pagos, relacionarse con otros y compartir gustos en común sin necesidad de un contacto físico.

Si bien antes, uno de los obstáculos en la formación de sujetos se debía a que la información solo era accesible para algunos pocos, ahora el problema reside en que existe tanta información al alcance de nuestras manos que la calidad y veracidad de la misma son dudosas. Al realizar una búsqueda específica en internet, las opciones son muchas, más, por la cantidad de veces que es leída y escogida una fuente sobre el tema, la elección de los usuarios se reducen a la primera página del buscador. Solo conocemos una pequeña porción de información y de ésta, un abstract o resumen. Esta es la fragmentación de la información de la que habla Barbero (2010), que se gesta en el común denominador de esta época: la velocidad.

La velocidad con que la información, las imágenes y las sonoridades bombardean al sujeto es equivalente al grado de asimilación reflexiva que se hace de estas. Además de la fragmentación, el sujeto no tiene tiempo de digerir la información. Las redes sociales se movilizan con las tendencias que impone el comercio; apenas si se está estableciendo una moda o una noticia, cuando otra ya viene en camino y borra por completo la anterior. Así, la apropiación de esta información es casi nula.

Si tenemos de referencia estas dos características de nuestra época, fragmentación y velocidad, y las llevamos directamente al contexto de los jóvenes en relación con las redes sociales virtuales y sus modos de comunicarse, podemos plantear una transformación del lenguaje.

El lenguaje en las redes sociales virtuales.

Hablar de las transformaciones en el lenguaje de esta época significa, en primer lugar, establecer una relación entre las características de la época (fragmentación y velocidad) y las maneras de comunicarse en las RSV.

El Chat, como herramienta de comunicación escrita instantánea de las RSV, hace parte importante de la interacción actual principalmente entre los jóvenes. Las conversaciones del chat tienen ciertos aspectos que rompen con los estatutos de la producción escrita convencional; dado que lo esencial en las conversaciones del chat es comunicar una información de manera instantánea, la ortografía por ejemplo, pierde relevancia para los usuarios, las palabras se abrevian, sólo unas cuantas letras pueden expresar una idea y los emoticones son utilizados para expresar sentimientos sin necesidad de describirlos; esto es, el tiempo que se toman los jóvenes para transmitir un idea es corto y va acorde a la velocidad en que se vive actualmente. Esta velocidad - que va de la mano a la velocidad de producción de tendencias, modas y TICS- gesta entonces la fragmentación: las conversaciones del chat son una mezcla entre oraciones cortas (pocas veces con signos de puntuación), onomatopeyas

o abreviaturas de palabras y emoticones que ponen énfasis a la reacción o sentimiento de lo que se quiere expresar; todo junto, son apenas fragmentos de la idea general a transmitir. Más, estas prácticas de escritura sólo pueden vivir en su contexto virtual, en el “aquí y ahora” predominante de la época actual; por fuera de su contexto, son sólo oraciones y emoticones que carecen de carga expresiva.

En segundo lugar, es relevante nombrar los géneros cortos que hacen parte de la comunicación cotidiana. Estos son la memoria social, dichos o refranes que vienen de tradiciones pasadas pero se insertan en el presente y, que a pesar de ser una herramienta de la oralidad, dentro de las RSV se configuran como herramienta de comunicación escrita. Una de las particularidades de estos géneros es que solo viven en el contexto en el que el hablante lo enuncia. Si analizamos las publicaciones que se realizan normalmente en las RSV, por ejemplo, en Facebook, podemos identificar dichos géneros cortos: imágenes y oraciones del pasado, editadas y traídas al presente virtual.

En los muros de los perfiles de los jóvenes, se postean constantemente estos géneros cortos, algunos de estos son “memes”: imágenes que en relación con una frase, expresan ideas colectivas. Estos “memes” poco a poco van formando parte de los conocimientos colectivos y son creados por usuarios de Facebook que siguen alguna corriente en particular y por esto su carga expresiva se configura a partir de la idea común de estos grupos y sus miembros. Pero, además de estos “memes” preestablecidos por las tendencias, cada usuario de las RSV puede crear sus publicaciones o “estados” que, en forma, son una imagen o fotografía, una descripción y algún emoticón que refuerce el sentido que tiene para el usuario esa publicación. De esta manera entramos al mundo de la imagen y su papel comunicativo dentro de las RSV.

La imagen en las redes

La redes sociales virtuales están inundadas de imágenes que son referentes, tendencias, memes o fotografías de los usuarios en su entorno cotidiano; la imagen es parte fundamental de la expresividad y de lo que cada sujeto quiere contar de su vida. Se puede decir que la imagen se configura como una nueva forma de escritura en el contexto virtual.

Como anotaba anteriormente, lo que más transita por estas redes son “memes” y publicaciones, en las que la imagen es el cuerpo del mensaje. En un “meme” por ejemplo, lo escrito no tendría sentido aislado de la imagen; la oración es la acentuación del sentido de esta, de lo que se quiere transmitir con ella. Las imágenes entonces, se comparten, reeditan, circulan y poco a poco adquieren un valor dentro de las redes y para los usuarios, pero ese valor solo se le da en el contexto virtual. (Cabría preguntarse ¿qué incidencia tienen estos “memes” o publicaciones en el lenguaje cotidiano del sujeto?) Según el valor que se le otorgue colectivamente a las publicaciones y “memes”,

continúan circulando por tiempos más prolongados y se instalan como tendencias efímeras de las redes.

¿Qué dicen estas publicaciones? Hablan de nosotros, de los gustos, posiciones y relaciones con el mundo. El sujeto entonces se narra a través de estas publicaciones, en ellas representa aquello que hace parte de su cotidiano y de su manera de ver el mundo. Si esto es así, nos lleva a pensar la imagen como acto enunciativo del sujeto en las RSV.

El enunciado, el enunciarse.

El enunciado es la apropiación de las palabras que cobran vida dentro de un contexto determinado por el hablante. Esta es una de las características del enunciado que nombra Bajtín (1998): el enunciado solo vive en su contexto, por fuera de él es sólo una oración que carece de sentido comunicativo, esto se debe a la carga expresiva del enunciado, su estilo y forma, que se construyen en el sucederse, es decir, en el presente continuo – así mismo el enunciado crea la categoría del presente y por ende la idea de tiempo-. Otra característica del enunciado es que no sólo es una construcción individual, sino que también se configura a partir de la relación del sujeto con el mundo y sus experiencias con otros enunciados; esto quiere decir que el enunciado individual, es el eco de otros enunciados, los que Bajtín (1998) llama “enunciados ajenos” . Así pues, el enunciado se construye a partir de la incidencia de los enunciados ajenos en la experiencia del sujeto y, a pesar de vivir únicamente en el presente, el enunciado está en constante relación con el pasado, sea con la memoria colectiva o individual.

Otra característica del enunciado es su carácter de expresividad: el estilo, la forma, las herramientas léxicas o gramaticales utilizadas para dar sentido al enunciado. Luego entonces, la expresividad está mediada por el contexto del hablante y del oyente (emisario - receptor). Esta expresividad sostiene la finalidad o la respuesta esperada con el enunciado, lo que es otra de sus características. El enunciado busca una respuesta del oyente, lo que Bajtín nombra como “conclusividad”, esto significa que el hablante realiza su enunciado partiendo, además de los enunciados ajenos pasados, de los enunciados ajenos futuros, que son la respuesta del oyente (sea afirmación, refutación u opinión) al enunciado del hablante. El enunciado es entonces la manera en que los sujetos, a través del lenguaje, narran su experiencia de vida individual y su relación con el mundo.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente sobre el enunciado, en relación con los aspectos que configura la imagen dentro de las RSV, nos conduce a pensar la imagen en las RSV como enunciado.

Imagen – enunciado en las redes sociales virtuales

Para establecer esta relación entre la imagen dentro de las redes sociales y el enunciado, recordaremos algunas características predominantes e interconectadas que se ven en estos dos campos.

La primera característica es que la imagen como el enunciado sólo viven en su contexto, pues es aquí donde cobra sentido. Este aspecto, el de solo vivir en su presente, nos arroja la segunda característica en común. La imagen y el enunciado al ser creaciones del presente, instauran entonces la categoría de tiempo, lo que quiere decir que, a pesar de sólo cobrar sentido en su presente continuo, están en constante diálogo con el pasado (referentes) y el futuro (respuestas). La tercera característica es la función axiológica de la imagen y el enunciado. La construcción de estos dos se hace a partir de la relación del hablante con el mundo y de la escala de valores que le otorgan tanto el hablante como el oyente; esta función axiológica la llamaremos (como lo hace Bajtín) expresividad: la selección de forma y estilo para transmitir el mensaje (imagen o enunciado). Así, la cuarta característica, es la movilización que genera la imagen o el enunciado en el oyente: la acción (símil de presente). Bajtín llama a esta acción, conclusividad: es la respuesta o reacción del oyente, que configura la construcción personal del enunciado o la imagen. Esto nos conduce a la quinta característica: el enunciado y la imagen dan lugar a la construcción de enunciados o imágenes posteriores. La respuesta o reacción que se busca, por ejemplo en las RSV a través de la imagen, es un “like” o comentario que los oyentes-receptores le den a esta y, en el campo del enunciado, sería la respuesta (afirmación, refutación u opinión) a este.

La sexta característica puede verse como el símil de las conexiones neuronales, tienen que ver directamente con los enunciados ajenos. El enunciado y la imagen son contruidos a partir de esta memoria individual o colectiva y, a modo de conexiones neuronales, una imagen, forma, color, acentuación o palabra utilizada para expresar, están interconectadas entre sí. El hablante toma un poco de cada recuadro de su memoria, de cada información que ha apropiado a lo largo de su vida y de esta manera construye su enunciado o su imagen.

Si retomamos que el enunciado y la imagen en las redes sociales se construyen a partir de las experiencias del sujeto y su relación con el mundo y otros enunciados, además de ser una construcción del presente; podemos decir que la séptima característica en común entre la imagen de las RSV y el enunciado, es que hablan de quién es el sujeto, cuál es su historia y qué tiene para contar.

Así pues, estableciendo el símil entre el enunciado y la imagen dentro de las RSV podemos hablar de un nuevo concepto: el enunciado visual. Y, partiendo de este: la construcción de identidades de los adolescentes dentro de las RSV.

II

LAS IDENTIDADES

Como la época actual lo evidencia, con su fragmentación y velocidad, no se puede hablar de una sola identidad. Nicanor Ursua hace referencia a Bauman, hablando de la imposibilidad del sujeto actual para construir una identidad estable; lo que quiere decir, que nos construimos a partir de muchas identidades que van de la mano con la velocidad de la época y la fragmentación de la información (Ursua, 2008) El salto de una a otra identidad se ve reflejado en las tendencias que circulan por las RSV. Un ejemplo muy reciente en Colombia, fueron los diálogos de paz, las publicaciones sobre el plebiscito, el si o el no, que abarrotaron las RSV. ¿Cómo expresan sus opiniones los usuarios? “likean”, comparten o comentan las publicaciones y, de esta manera dicen “estoy de acuerdo o no”, “me gusta o no me gusta”, “pienso o no de esta manera”, así el sujeto habla de sí, de lo que es y lo que no, de su identidad. Pero la noticia pasa, otras informaciones llegan a la misma velocidad y con mas fuerte impacto. Como un camaleón, las RSV cambian de imágenes, colores y sonoridades. Los acuerdos de paz quedaron en el olvido y otra identidad se construye con la siguiente noticia. Podemos decir entonces, que las identidades en las RSV fluctúan al tiempo que las tendencias y el “marketing” lo demanda.

El muro de Facebook

Los test y las cadenas fueron durante un tiempo una tendencia fuerte dentro de las RSV; primero, a través del correo electrónico se realizaban cadenas de e-mails; estas proponían una opinión frente a un tema (creencia, amor, compasión) y según el interés, se reenviaba o no a los contactos. Esta moda se trasladó a las RSV, el usuario comparte, “likea” o comenta, según su afinidad con la publicación. Así como las cadenas pretenden interrogar sobre las afinidades, los test pronostican una de las identidades. Un ejemplo de esto, son las publicaciones de Martina en el 2014²⁹ (cuando tenía 10 años), en su mayoría son test, en los cuales, a partir de una información suministrada por el usuario, el test arroja una respuesta en torno a su identidad o futuro. Los test hacían referencia a temas como “cuál será tu profesión”, “cómo serán tus hijos”, “qué color/animal/palabra/forma o cosa te representa”. El tipo de respuestas a estos test hablan de un ideal, de un futuro; algo semejante ocurre con las preguntas que los adolescentes se comienzan a hacer: ¿cómo quisiera ser yo al crecer?, ¿qué me gusta o no me gusta?; no olvidemos que estas identidades no son estáticas, se intercambian constantemente. Las publicaciones que hace Martina, son los enunciados visuales a través de los cuales ella nombra sus identidades y las expresa al mundo.

Ahora bien, estas identidades no son sólo construcciones individuales, son también construcciones sociales. Para comprenderlo mejor, recordemos que el enunciado visual, es una construcción individual y colectiva, esto es: mi enunciado

²⁹ Martina, 12 años de edad. Participante en las observaciones del trabajo de indagación.

visual lo construyó a partir de los enunciados ajenos pasados que a la vez generan enunciados futuros. De modo que las identidades están mediadas por la intersubjetividad, la conversación del yo con el Otro y con el mundo. En las RSV, esta relación con el enunciado ajeno futuro es un ejercicio de reafirmación, esto es, que mis enunciados visuales son expresados en la medida en que mi(s) receptor(es) a través de un “like” o comentario, lo acepten. El sujeto entonces, parte de la respuesta del otro para establecer puntos en común, que en facebook, se traduce en hacerse miembro de un grupo que sigue alguna corriente en particular con la que el sujeto tiene afinidad. Entre los miembros de este grupo de facebook se comparten publicaciones en las que se encuentran los puntos en común de dicho círculo. De manera semejante, insertarse en un grupo de facebook o whatsapp, en Youtube esto se traduce a estar suscrito a un canal.

Los canales de Youtube

Los youtubers, en su mayoría jóvenes, son los creadores de un canal de youtube, en el que suben vídeos cuyos contenidos son en primera instancia temas personales o, temas propuestos por los suscriptores según su demanda.

Bella³⁰, en las conversaciones que hemos sostenido sobre el *por qué* de ser Youtuber, me dice que una de las Youtubers más famosas de la ciudad entre las adolescentes, *Lulu99*, fue su inspiración: “Yo vi a *Lulu99*³¹ y pensé que si ella podía ser una Youtuber tan famosa que comenzó a los 12 años, a mí me estaba cogiendo la tarde” y añade desilusionada: “*Lulu99* tuvo que esperar dos años para llegar a los 100.000 suscriptores y yo sólo tengo 15 (refiriéndose al canal de YouTube que ella hace)”. Vemos pues, cómo se construyen identidades ideales en las adolescentes, a partir de esa relación con el mundo. Bella ve a *Lulu99* como un ideal de ser; y una de las identidades de Bella, o para decirlo de otro modo, la Bella que hace el canal de Youtube, es similar a la identidad de la Youtuber *Lulu99*.

De este modo, los enunciados visuales de *Lulu99* (que son los videos que sube al canal de Youtube, en donde habla de cómo es ella y cómo ve el mundo), se convierten en los enunciados ajenos que configuran el enunciado visual de Bella en su propio canal. Cabe añadir que para Bella, el hecho de tener pocos suscriptores, significa dudar del contenido de sus videos, es decir, de una de sus identidades.

El perfil

Las “selfies” son auto fotos, tomadas normalmente con la cámara frontal de los más recientes celulares inteligentes, que permiten ver la imagen a fotografiar en la pantalla. Anteriormente, esta auto foto se hacía (y fue tendencia) reflejándose en un

³⁰ Bella, 12 años de edad. Participante en las observaciones para el trabajo de indagación. Bella es creadora de un canal de Youtube

³¹ Youtuber de la ciudad de Medellín. Martina y Bella siguen su canal.

espejo y fotografiando este reflejo. Al respecto Analía Dieguez, nos habla del narcisismo común entre los adolescentes y el cómo estas fotos reafirma el cuerpo propio y por ende la decisión de mostrarlo al mundo; lo que la autora llama una necesidad de ser amado y admirado, (Dieguez, 2008).

Instagram, es una red social en la que las publicaciones son principalmente fotografías o videos de los usuarios, que pueden ser comentados o “likeados”. Los usuarios tienen “seguidores”, que ven sus publicaciones y participan en ellas comentándolas o dándoles “like”; esta aplicación, ilustra lo que Dieguez nombra auto representación. ¿Qué dicen estas fotografías? La imagen está cargada con símbolos que hablan de sujeto, algunos son explícitos u orgánicos: el tipo de vestimenta, la perspectiva de la imagen, el objeto fotografiado (normalmente el rostro) y el entorno. Estos arrojan información sobre el sujeto como el nivel económico, entorno social o familiar y actitud o estado de ánimo (gestualidad). Otros símbolos son implícitos o inorgánicos: la descripción o pie de foto (que pocas veces corresponde directamente con la imagen pero sugiere una interpretación), los filtros (efectos de la imagen) y emoticones. Estos símbolos inorgánicos corresponde a lo que los sujetos quieren decir de sí, es decir, sus inclinaciones a ciertas corrientes, lo que siente, lo que piensa, lo que le gusta y sobre todo, lo que no le gusta. Ursua habla de que la construcción de identidades se da principalmente al nombrar aquello que no nos gusta, aquello que no somos, lo que es, inevitablemente, hablar de lo que somos, eso que queremos decir de nosotros. (Ursua, 2008)

UNA PREGUNTA

Si decimos pues, que el sujeto en ese sucederse del presente continuo, construye identidades en las RSV a través del enunciado visual (que fluctúa entre tendencias y así mismo nos inserta en un grupo social, que es una construcción individual a partir de los enunciados ajenos pasados y futuros y, que habla de aquello que el sujeto no quiere mostrar de sí y por ende de lo que quiere que vean de él), se vislumbra una nueva pregunta: ¿en qué medida se trasladan estas identidades construidas en las RSV a la cotidianidad de los adolescentes de esta época?

Referencias

- Bajtín, M. (1998). El enunciado como unidad de la comunicación discursiva. . En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (págs. 248-290). España: Siglo veintiuno editores.
- Barbero, J. M. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. *las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*, 39-58.

- Dieguez, A. (2008). Construcción de la identidad en púberes y adolescentes a través de las TICS. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (págs. 215 - 217). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Ursua, N. (2008). La(s) identidad(es) en el ciberespacio. Una reflexión sobre la construcción de las identidades en la red (“online Identity”). *Ontology Studies* 8, 277-296.

LENGUAJE, ARTE Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Una escuela *siempreviva* para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política

Mónica Lizeth Toro Toro³²

Resumen

El siguiente texto surge a partir del proceso de sistematización, análisis y reflexión realizado en el marco de la práctica profesional y el trabajo de grado; procesos que estuvieron direccionados por el propósito de comprender los sentidos de la literatura y las artes en la construcción de la subjetividad política de los estudiantes del grado décimo de la Corporación Colegio Guillermo Taborda Restrepo de la ciudad de Medellín; así mismo, plantea la potencialidad de reconocer al maestro como un agente capaz de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos. Por medio de estas páginas y de mi proyecto de grado, aliento una escritura *siempreviva* como esa planta que se despliega en sus raíces y en sus formas; *siempreviva* como esa memoria que nos conecta con el pasado y sus temporalidades, como la existencia de aquellos que nunca mueren a pesar de que así lo quieran los regímenes que diezman la palabra y someten al silencio irremediable; como la posibilidad de pensar en una formación que conecte el saber con la vida, como la conexión entre el arte y la literatura, como la vida que está siempre viviendo porque no basta con respirar para sembrar vida.

Palabras clave

Formación, artes, literatura, subjetividad política, jóvenes, transformación, escuela.

Tensiones y arados posibles en el terreno: la descripción del problema

³² Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.



Figura 1. Gustavo Toro, 2017

A lo largo de mi vida he tenido muchos sueños, ilusiones, uno de ellos siempre fue convertirme en una artista y poder en algún momento de mi vida expresar con mi cuerpo y a través del baile tantas cosas que pienso y siento. En este sentido, desde mi experiencia vital siempre me he preguntado ¿Cómo los sujetos percibimos, entendemos y expresamos el mundo a través de las

artes? Hoy me sigue habitando esta inquietud, pero me han surgido otras no menos importantes. Mi experiencia de práctica pedagógica es el acontecimiento que ha avivado en mí nuevos interrogantes. Por esto, después de situar esta inquietud inicial, quiero referirme a mi experiencia en la Práctica y a la importancia de esta primera pregunta enunciada para la construcción de mi proyecto de investigación.

Con la nostalgia propia de quien recorre el camino y regresa al origen con nuevos ojos, tal vez menos inocentes, volví a recorrer los pasillos del Colegio Guillermo Taborda Restrepo, en el que me formé, reí, lloré, aprendí y en el que nunca pude alcanzar el pasamanos. Regresar a la escuela donde crecí fue invadir el alma de alegría, el corazón de esperanza y la mente de posibilidades. Sin embargo, el regreso trajo consigo una visión propia de extranjera que me permitió establecer una relación distinta entre lo que es ahora la Institución y mis recuerdos de esta; las generaciones son diferentes y sin duda el colegio ha permitido la entrada de ciertos lineamientos y discursos sociales, económicos y educativos que han reemplazado espacios artísticos y han declinado ante la presión ejercida por *la calidad* educativa.

Ante esta circunstancia, se presenta la necesidad de una educación pensada de manera reflexiva y sensible, lejos de la pasividad y el aprendizaje técnico, cuyo principal objetivo es el dominio de códigos y elementos de alfabetización, en lugar de direccionar la enseñanza desde un enfoque analítico, que conduzca a la emancipación del sujeto que está siendo educado, y por ende, a la configuración de sujetos políticos.

En atención a lo anterior, a las derivas de los antecedentes rastreados y a las tensiones halladas, configuré la pregunta que direccionó mi proceso investigativo, a saber ¿Cuáles son los sentidos de la literatura y otras manifestaciones artísticas en la construcción de subjetividad política en los estudiantes?

Raíces entrelazadas: artes y subjetividades siemprevivas

En este apartado, las ideas, como las raíces de la *siempreviva*, comienzan a expandirse, a entrelazarse, dando lugar a reflexiones e interpretaciones que van adquiriendo sentido y comienzan a florecer. Así pues, luego de habitar el Colegio Guillermo Taborda Restrepo desde el lugar de maestra en formación, de la implementación de las distintas estrategias metodológicas como la secuencia didáctica denominada *Un aula*

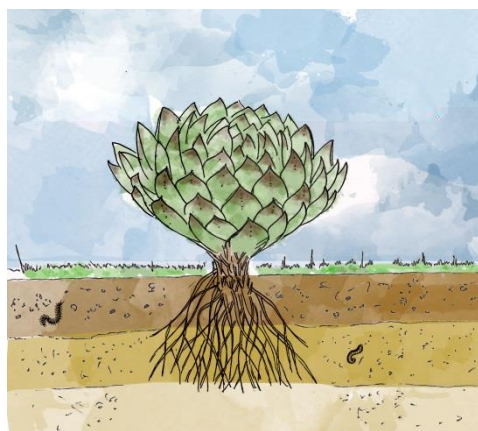


Figura 2. Gustavo Toro, 2017

siempreviva para el arte y la memoria, las memorias pedagógicas y las trayectorias de vida con arte, de la fundamentación desde distintos referentes conceptuales, del proceso triangulación de las distintas fuentes y del proceso interpretativo, presento a continuación algunas consideraciones que recogen todo aquello que he vivido durante este proceso de formación, logrando entrelazar no sólo mi experiencia sino también otras voces, otras miradas, otras experiencias, distintas posibilidades, todas enmarcadas en el arte, la literatura y la subjetividad política.

En primer lugar abordé el lugar de las artes y la literatura en la escuela como escenarios vitales para la formación y transformación del sujeto, para ello, una de mis principales apuestas fue asumir es que la literatura en el aula debe ir más allá de un instrumento de clase, para convertirse en una experiencia de lenguaje que acontece en los lectores. Bien dice Andruetto que la lectura debe asumirse “[...] como una necesidad, como un desafío, una responsabilidad y un privilegio [...] la construcción de

lectores tiene su punto nodal en la escuela” (2014, p. 100). Y allí radica la importancia de analizar el modo en que se piensa la formación literaria en el aula.

Es por ello que la formación de los lectores debería estar mediada por el campo de la didáctica de la literatura, campo que constituye un escenario de reflexión, problematización y configuración de prácticas de enseñanza y por lo tanto, es un campo de decisiones atravesado por intencionalidades, saberes, metodologías. El maestro está llamado a reflexionar sobre su labor y las posibilidades que tiene su campo de saber, en este caso la literatura, en la construcción política de sus estudiantes y su propio posicionamiento ante la vida, ante su clase, todo esto hace parte de esa didáctica que se construye alrededor de la literatura, que genera afectaciones en la existencia misma.

Dichas afectaciones vitales pueden lograrse a través de la literatura y de otras artes dentro del aula, pues propician un camino en el que distintos lenguajes artísticos pueden de forma interdisciplinar articularse en el currículo con el fin de convertirse en una especie de hilo conductor que es transversal a todas las asignaturas escolares logrando que estas tengan interacciones que trasciendan la co-existencia y haya un enriquecimiento mutuo, conceptual y procedimental entre las distintas áreas del saber con el fin de integrar lo enseñado. Es por ello que, otra de mis consideraciones importantes a lo largo del proyecto tiene que ver con la interdisciplinariedad de las artes.

Dicha interdisciplinariedad permite integrar el currículo en tanto abre la posibilidad de reconocer puntos de encuentro entre distintas áreas; en este sentido, a partir de la experiencia con el grado décimo pienso que realmente es necesario que haya un trabajo interdisciplinar cuando se intenta crear condiciones de posibilidad para la formación de subjetividad política, puesto que las reflexiones que los estudiantes realizan alrededor de un tema no se agotan exclusivamente en un área, sino que se conectan con otras donde se pueden generar otros desarrollos que nutren esa construcción de sujetos políticos. En este caso en particular, la relación entre las áreas de lengua castellana, ciencias sociales (incluidas en ellas la historia y la política), ética y filosofía, permite que los estudiantes generen procesos integrales en los que, como se intencionó en la *SD* con el grado décimo, a partir de lectura de la obra literaria dramática *La Siempreviva* del autor colombiano Miguel Torres, se generen espacios para la construcción de reflexiones que vinculen los ámbitos histórico, social político y

artístico, todo ello enmarcado en la formación política de los estudiantes, en su capacidad de conocer su mundo, resignificarlo y tomar una posición frente a sí mismos y frente a los demás.

De igual forma, durante algunas sesiones de clase discutimos asuntos relacionados con las implicaciones de la desaparición, el olvido, la memoria y la forma en que las personas asumen la pérdida, la falta de correspondencia de aquello que recuerdan con aquello que los habita. También realizamos reflexiones sobre las implicaciones de las desapariciones no sólo para las familias sino para el país; de qué forma se puede, desde la ética, pensar en una sociedad donde existe, por ejemplo, el concepto de desaparecido, para nombrar la cualidad o condición de una persona.

Para los estudiantes fue impactante conocer a través de la literatura y el cine un episodio del que la mayoría no había escuchado hablar nunca, la toma del Palacio de Justicia. En principio les parecía un asunto ajeno a su vida, sin embargo desde el trabajo en clase tomó forma, se hizo cercano, los tocó y se convirtió en parte de su emotividad, de sus reflexiones y sus memorias, en la posibilidad de acercar un acontecimiento histórico a sus reflexiones y esto es, sin duda, una muestra de lo potente que es la interdisciplinariedad del arte en tanto nos permitió ahondar en aspectos de distintas áreas del saber desde la sensibilidad, desde aquello que nos movió y conmovió, desde el hacer sin dejar atrás el ser dentro de las actividades que realizamos en el aula. Además de las relaciones que se dieron en torno a las diferentes expresiones artísticas, pues inicialmente fue una obra literaria y después una la película, canciones, poemas, obras plásticas que no solo hablaron de un hecho histórico en Colombia, sino que nos permitió encontrar, lastimosamente, homólogos en todo el mundo.

Las posibilidades que ofrece la interdisciplinariedad en el aula son, a mi juicio, infinitas, sin embargo, es necesario dotarlas de sentido desde lo pedagógico y desde lo curricular sin dejar de lado la necesidad de formar al maestro en este aspecto, brindarle elementos que le permitan establecer diálogos conceptuales y metodológicos con distintos campos, especialmente con el arte, que tiene hoy en día tanta relación con la vida misma.

Dentro de esas otras potencialidades del arte es posible encontrar la construcción del ser mismo y el reconocimiento de la condición humana que inevitablemente está allí presente, en este sentido se puede pensar en el arte como parte de la construcción

política del sujeto dentro y fuera del aula. Es de esta manera que surge la última consideración de mi trabajo: Las artes en la construcción de subjetividad política. A propósito de este eje quiero destacar la propuesta *los cuadernos de la memoria*, proceso de escritura realizado con los estudiantes donde ellos tejieron relatos sobre la vida, sus reflexiones, sus encuentros, sus afectaciones y sus lecturas: allí pude encontrar narraciones de vida y de identidad.

Estos jóvenes han logrado narrarse a partir del contacto con una obra de arte, han logrado construir relatos sobre sí mismos y sobre su entorno, reflexionando sobre sí en un esfuerzo por comprenderse, por comprender esas otras voces que los habitan y por entender el mundo que los rodea, igualmente a preguntarse por situaciones, a transformar la mirada en relación con los demás y a tomar decisiones frente a su forma de ver y afrontar la existencia.

La subjetividad política se da desde prácticas cotidianas de equidad, de auto-reflexividad como capacidad de dudar de los propios pre-juicios y de descubrimiento del otro, ampliando los marcos de comprensión e interpretación frente a los otros, nivelando jerarquías intergeneracionales y generando oportunidades de potenciación generacional al desarrollar procesos de reconocimiento, redistribución del poder y auto distinción. (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz. 2010, p. 18)

Atendiendo a los intereses de la investigación, recurrí a las conceptualizaciones realizadas por Ruiz y Prada (2012), quienes articulan la subjetividad política y la importancia de su configuración dentro de las aulas de clase con el fin de repensar y transformar el mundo que habitamos, y para ello hacen un acercamiento a dicha categoría desde las artes, la literatura, el cine, la historia y la filosofía para posibilitar procesos escolares en los que se desarrolle el pensamiento crítico y posiciones frente a la realidad circundante desde tres ejes fundamentales: la memoria, la narración y el posicionamiento. Teniendo en cuenta lo anterior logré igualmente comprender que mi rol como maestra me otorga una posición política dentro de la sociedad, pues mi profesión implica formar y las apuestas que haga de alguna manera influenciarán a mis estudiantes en su proyecto de vida; en este sentido, comparto la opinión de Dani

Hoyos³³ cuando afirma: “Considero que todo profesor es un sujeto político en la medida que está formando seres para la sociedad y en las artes encuentra una posibilidad importante para dicha formación”. (Trayectorias de vida con arte, 2016)³⁴

Para sembrar de nuevo: compresiones, cierres y nuevas aperturas

Este trabajo me ha posibilitado narrar mi experiencia, mi sentir y mis tensiones dentro de una de mis más grandes pasiones: la enseñanza. Mi sentir se ha volcado a la vitalidad, donde habita *siempre viva* la palabra que construye y transforma, donde la literatura y las artes serán perennes y la formación que conecta el saber con la vida, imprescindible.

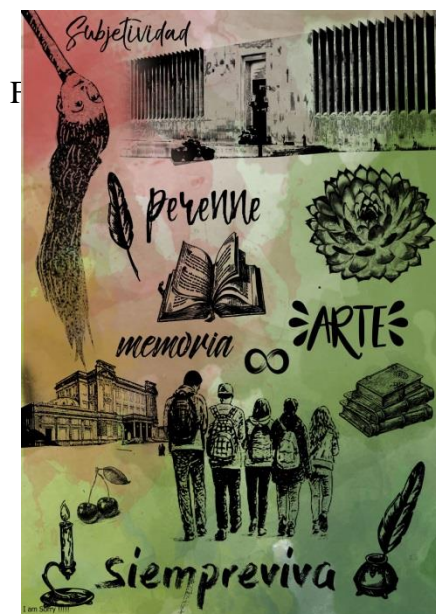
Los jóvenes necesitan más voces, referentes e historias para resolver o tensionar sus preguntas vitales; es necesario problematizar esos imaginarios según los cuales, ellos son indiferentes, apáticos y superficiales. El poeta Benedetti ya advertía sobre esto en el poema “¿Qué les queda a los jóvenes?”

*[...] en este mundo de paciencia y asco?
¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros [...]*

³³ Maestro en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia. Actor de teatro que desde los doce años comenzó con el grupo de teatro de Tutucan con su personaje Suso, que le ha traído gran reconocimiento en la televisión local y nacional; Dani tiene una academia de artes llamada Te creo, en la que le apuestan a la música, el teatro y la danza para jóvenes en Medellín.

³⁴ Esta estrategia, que hizo parte de la ruta metodológica del proyecto de investigación del que se deriva este texto, consistió en una conversación guiada con expertos en distintos campos de las artes como la música, la literatura, el cine y las artes visuales; lo que instauró una posibilidad de diálogo que permite reconocer y habitar narraciones de vidas que han sido atravesadas por el arte.

Quiero mantener *Siempreviva* en mi memoria esta experiencia; que igual que la planta, perdure por muchos años y me traviese el cuerpo cada vez que llegue a un aula de clase; es preciso en mi quehacer como maestra que estas reflexiones surjan, se transformen y me transformen, que trasciendan el papel y se manifiesten en este camino que emprendo al finalizar mi proceso de formación como maestra. Pero no se trata de un final definitivo, es un cierre generoso en aperturas que se presentan en forma de preguntas, de posibilidades, de nuevas búsquedas y comprensiones, que sin duda, son necesarias para seguir ahondando en diversas apuestas pedagógicas e investigativas. Dentro de esas preguntas encuentro potentes las siguientes: ¿Cómo favorecer un currículo que propicie, desde el ciclo de la Educación Primaria, la configuración de la subjetividad política de los niños y las niñas? ¿De qué forma pueden las artes potenciar otros escenarios de formación distintos a la escuela? ¿Cuál es la sensibilidad estética y política de los maestros en las escuelas, a propósito de las condiciones actuales, donde el afán de rentabilidad es muy alto y las humanidades han pasado a un segundo plano? ¿Cuál es la formación política y estética que ofrecen los programas de formación de maestros en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales?



Queda entonces trazado un camino que es preciso seguir recorriendo, un camino lleno de bifurcaciones, de historias *siemprevivas*, de provocaciones que invitan a mantener vivos los pasos para seguir habitando el oficio de ser maestra desde el pensamiento sensible, desde la dimensión estética, desde el universo ficcional y poético, desde el patrimonio cultural acumulado en la historia de la humanidad, desde el rostro de los niños y jóvenes que irrumpen con su saber y sus pregunta, desde la experiencia de seguir sembrando como un acto que se traduce en el cultivo de sí y de los otros.

Bibliografía

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6, (11). Noviembre-diciembre, 19-43.

Andruetto, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Benedetti, M. (2010). *Biografía para encontrarme. ¿Qué les queda los jóvenes?* Madrid, España: Alfaguara.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Imágenes

Figura 1. Gustavo Toro, 2017.

Figura 2. Gustavo Toro, 2017.

Figura 3. Gustavo Toro, 2017.

Fotografía y Formación. Cartografía de “una manera de mirar”

Carlos Julio Flórez Ocampo³⁵

*...asegurar... que nuestras características políticas y sociales,
tal como nos aparecen expuestas a diario año tras año,
no se perderán con el paso del tiempo por falta de un
inventario artístico que les haga plenamente justicia.*

George Bingham

La fotografía es, antes que nada, una manera de mirar. No es la mirada misma.

Susan Sontag

Resumen: Este texto se establece a partir de múltiples reencuentros con imágenes fotográficas, los cuales parten de intervalos catárticos acaecidos en mi propia experiencia estética frente a dichas imágenes. También se enuncia desde la subjetividad que posibilita la cartografía sicosocial, cómo lo anterior ha influenciado directamente en mi formación; pues es por medio de las fotografías que se me ha facilitado leer lo visto, y probablemente significarlo. Por lo tanto buscaré problematizar en algunos artificios que sitúan a la fotografía social como acompañamiento documental, petrificando este arte en su concepción más reduccionista y primaria, que se halla en lo plano y estático de la imagen. Así, trataré de resaltar las posibilidades formativas que radican en el valor estético de la imagen fotográfica, lo cual propende por la actualización de la obra desde la interpretación subjetiva, que es lo que le da a la misma, el carácter de movimiento y textura.

Palabras clave: Experiencia estética; fotografía social; formación y subjetividad.

En una habitación, hermética, carente de cualquier corriente de aire, a unos 16 grados centígrados, tres cuerpos se apretujan contra el mío. Pálidos, quizá en algún tiempo abigarrados, pero hoy adheridos a mí mente en monocromo. Uno de ellos, un varón entre los 12 a 14 años, me sonrío, mientras las comisuras de sus ojos se entrecierran acentuándole el gesto que se extiende hasta el contorno de sus orejas. Se encuentra estático, paralizado en el latido que le produjo la euforia de ese momento. En una segunda mirada, lo denoto embebido entre un collar hecho con munición de M60, que refuerza la seriedad del uniforme militar que lo viste. Los otros dos cuerpos, un par de pequeñas que al parecer no alcanzan los 10 años. Una de ellas, inmóvil, como un

³⁵ Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. julio.florez@udea.edu.co

atril, sostiene un libro del que espera obtener la respuesta al apocalipsis que le devastó su mundo. Entre escombros, Ella, se sostiene descalza e incólume con su vestido blanco, que pareciera estar regado por todo el lugar a modo de hojas de papel. La otra niña, me observa con un ojo por el agujero causado a un cristal ajusticiado por un proyectil; Esta, hace un gesto a modo de fotógrafo o francotirador, mientras el vidrio se resquebraja revelando parte de su dimensión fractal. De repente, veo como una gran multitud se dirige hacia mí llevando entre pecho y hombros pesados ladrillos ¡basta!, me digo en voz alta, ya son muchas las imágenes...

La habitación, es mi cuarto. La experiencia estética narrada, la mía frente a unas imágenes que me devienen signos. Las personas nombradas, son cuerpos retratados por el fotógrafo Jesús Abad Colorado: artista colombiano, antioqueño. No era la primera vez que me acercaba a su obra, pero sí la primera que lo hacía tratando de interpretar en función de mi formación, las sensaciones estéticas que me generaban corporalmente dichas imágenes, las cuales relacioné directamente con mi proceso vital: Cada vez que las veía, esas personas hacían por alguna razón que no entendía, parte de mí, posaban en mi cuerpo.

Cuando tomé la decisión de estudiar una Licenciatura, y que esta fuera enfocada en el aprendizaje y la enseñanza de las Humanidades y la Lengua Castellana, pensaba, debido a lo que había mirado para ese entonces, que la formación debía atender primordialmente a la “emancipación” de todas aquellas personas que sufrían violencias, generadas por las desigualdades que se gestan permanentemente en la aplicación de los modelos económicos globales, para que desde el reconocimiento de su condición, ellas mismas, pudiesen transformar sus vidas. Desigualdades y sufrimientos que observé en fotografías que me llamaron la atención desde muy joven. Algunas las vi en revistas y periódicos, otras en las tapas de los libros, las encontraba en los documentales y películas, o solo en fragmentos depositados en mi mente cuando caminaba las calles y los campos en que crecí; en fin, como dice un sabio en un viejo libro: “en la vanidad que se hace bajo el sol” (Reina-Valera, 2000). Su luz, la del astro, lo iluminaba todo para fijar en mi mente las imágenes que me han movilizad.

Imágenes de guerras y condiciones sociales vulnerables eran y siguen siendo impactantes para mí. Tengo un vago recuerdo en la biblioteca de mi escuela. Tomar un

libro con el retrato de una persona sometida a un procedimiento de tortura. El castigo, incrustar decenas de agujas bajo sus uñas, con el fin de infringir en su cuerpo el mayor y cruel dolor. Del libro, no recuerdo el título, ni que decía, creo que ni lo llegue a leer, pero, lo que sí recuerdo con claridad, son las preguntas que me hacía y que no he resultado hasta hoy ¿Por qué a alguien le pueden hacer algo así? ¿Quién? ¿Cómo? Una forma de sometimiento, ver al otro sufrir, no lo entendí en ese momento, no lo entiendo ahora, y quizá nunca lo entenderé. Lo que sí sé, es que esa experiencia me moviliza de una u otra manera. Llegó a ser tal mi gusto estético por este tipo de imágenes, que me decía: las fotografías no ilustran los textos, más bien los textos intentan describir las imágenes.

No comprender la vida en su movimiento de expansión, lo cual es una de las características de la cartografía sicosocial, nos deja en desventaja ante los que sí tiene la posibilidad de mirar y pensar, o pensarnos. La importancia de la imagen fotográfica desde lo social y como objeto cultural posibilitador de subjetividades, radica en las texturas que nos ofrecen las interpretaciones estéticas del hecho histórico retratado, que es donde se genera lo cartografiable en la fotografía social. Allí es donde surgen las posibilidades de mirar las texturas y relieves de la imagen, trazando rutas que le den movimiento a lo que estamos viendo constantemente y no tocamos con las manos ya sea por miedo o prohibición. Esto se nos presenta como un sinfín de posibilidades que le da pragmatismo a la vida de quien mira con atención, pues hay que permitirnos sentir que lo que se ve en las imágenes son patrimonios de vidas narradas en fragmentos de la historia, en la cual estamos inmersos de una u otra manera. Ver una imagen de alguien en nosotros, nos acerca a la otredad y nos aleja del verdadero monstruo que es todo tipo de filtro etnocentrista radical. Lo plano de la imagen por el contrario es no salirse del papel, quedarse en blanco, tildar lo visto como bueno o malo, blanco o negro, o peor aún comprobación de lo que otro ya narró.

En este momento de mi devenir formativo, me doy cuenta que estoy delante de un arte que al igual que el de las letras, y a su manera, simbólica, actúa como memoria y narración de la cultura, con la fuerte cabida de generar sensaciones en las personas, y la potente capacidad de formular preguntas vitales que nos ponen en vibración con los otros. Ahora creo que lo que llamo “emancipación” es menester de todos, tanto más del tirano como del que todavía no ha llegado a serlo. Son luchas, primeramente formativas

y subjetivas, que competen a los que ven atentamente y ponen en discusión las imágenes de lo visto.³⁶



Fotografías: Jesús Abad Colorado

Aprendí a hablar con imágenes, es la forma en la que escribo este país.
Jesús Abad Colorado

Si pudiera contarlo con palabras, no me sería necesario cargar con una cámara.
Lewis Hine

La imagen del otro en mí

La obra de Jesús Abad Colorado no se puede tomar como una simple muestra documentada del conflicto en Colombia, o desde una mera imagen de objetiva intencionalidad. Sus imágenes son interpretaciones de nuestra historia, sobre todo la antioqueña. Devienen signos a quien mira, es arte, son revolucionarias, generan preguntas; es con toda certeza un legado histórico para la cultura, y como tal está sujeto a las interpretaciones. Como también lo son las fotografías de Robert Capa de la Guerra Civil Española o de la Segunda Guerra Mundial. O cuántas interpretaciones ha llegado tener *La muerte de un miliciano*, tantas como quienes ven la foto, incluso algunos se atreven a cuestionar la ideología del finado. Y de eso se trata la formación, de la

³⁶ **Para comprender -a su manera- a lo que me refiero con mi experiencia estética, recomiendo:**

“**La ciudad de los fotógrafos**”, 2006, Chile, Sebastián Moreno. “**La sal de la tierra**”, 2014, Caramel Films, Win Wenders y Juliano Ribeiro Salgado. “**War Photographer**”, 2001, Suiza, Christian Frei. “**La ventana indiscreta**”, 1954, Alfred Hitchcock. “**La maleta mexicana**”, 2011, Trisha Ziff. “**Manufactured Landscapes**”, 2006, Jennifer Baichwal. “**Peter Beard: Scrapbooks From Africa & Beyond**”, 1998, Guillaume Bonn y Jean-Claude Luyat. “**Ciudad de Dios**” www.magnumphotos.com

multiplicidad que se genera en la *praxis*³⁷ constante, donde los conceptos se debaten problematizándolos desde lo subjetivo. Así, la fotografía social no es un mapa estático y objetivo que, ilustra fidedignamente un fenómeno. Es más bien una cartografía, donde con el movimiento que se da por medio de la reinterpretación, trazamos los contornos, relieves, fracturas y demás recovecos de los cuerpos que se immortalizan en dichas imágenes, las cuales derivan de otras imágenes de vida que no se nos muestran, para que desde la ética tracemos líneas que tensionan la vida de los otros hacia la nuestra, para que nos cuestionemos sobre lo humano y sus contextos sociales. Como dice Rolnik:

Para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. (Rolnik, 1989)

La muerte de un miliciano, Robert Capa, Agencia MAGNUN

³⁷ El concepto de “praxis” aquí citado se toma de la reflexión de: Runge Peña, Andrés Klaus y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2012). **“Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.



Que miro en una imagen fotográfica. Aquella tan mencionada tarde sin cielo, una sombra reclamaba su cuerpo. Recibiría de él sus fluidos y sus huesos, mordería por siempre sus dientes para no soltarlos jamás; así, los dos, a la vista de miles, se reconciliarían atraídos por la fatídica gravedad. Dos disparos simultáneos, un fogonazo de fusil y un obturador de una cámara de retratar, el primero para morir, el segundo para inmortalizar.

La Imagen Fotográfica como objeto cultural para la formación

*Escribir no tiene nada que ver con significar,
sino con deslindar, cartografiar,
incluso futuros parajes
Deleuze y Guattari*

Durante los primeros años de vida los niños cuentan en el aula con las cartillas escolares, estas han sido ilustradas con dibujos que representan objetos o acciones, los cuales cumplen la función de reforzar el aprendizaje oral adquirido durante sus primeros años en los entornos familiares, para que justamente con la experiencia previa relacionen la escritura alfabética con dichas imágenes, con el fin de facilitar la inserción de los pequeños en la cultura escrita.

Y es que si nos remitimos a las imágenes que perduran en los vestigios dejados por los hombres de la protohistoria, estas nos van hablar de lo que eran las preocupaciones para los seres humanos de la época. En lugares con dibujos en las rocas como las cuevas de Altamira y de Lascaux, los diseños rupestres de animales y otras representaciones sociales, como la caza y los rituales, narran ideas de lo que fue la vida de aquellas personas primitivas. También nos permiten imaginar múltiples hipótesis de lo que pudo ocurrir para esos tiempos.

Pero esto de representar no solo lo vemos en la forma y contenido propuestos por los hombres del paleolítico, sino que ha evolucionado progresivamente hasta llegar a nuestra era. Mesopotamia y Egipto gravaron en imágenes nuevas formas y relieves; escritos pictográficos que representaron en sus templos y calles de sus metrópolis, para ostentar lo más sublime de su tradición. Vemos entre ellas el poderío militar, el geográfico, su cosmogonía y el culto a sus dioses. Lo anterior sirvió como base de la cultura occidental representada más adelante en imperios como Grecia y Roma, que lograron por medio de las artes dejar un legado que aún perdura hasta nuestra era.

Lo cierto es que el esfuerzo humano de la representación pictórica siguió su desarrollo cronológico, mediado por lo realista y lo abstracto, pasando por lo rupestre, lo medieval, bebiendo del renacimiento, del barroco, transitando por el romanticismo, el realismo, entre otras formas subjetivas de narrar, y muchas más maneras de expresión que tomaron los hombres de diferentes épocas para comunicarse. Entre ellas, se inscribe la fotografía, que surgiría después de varios intentos de perfeccionarla en su expresión más cercana a la realidad en 1839 con Louis Daguerre y su famoso Daguerrotipo. Después, en el boom de las cámaras compactas algunos fotógrafos narraron parte la historia contemporánea: Henri Cartier Bresson, Ansel Adams, Man Ray, Robert Capa, entre otro... En Sur América y África Sebastiao Salgado; como también lo ha hecho en Colombia Jesús Abad Colorado y muchos otros que cuentan con sus imágenes parte de la historia contemporánea.

Es en ese afán humano de narrar a partir de imágenes, nos encontramos con que: evocamos recuerdos, sensaciones, historias propias de la tradición, con las cuales buscamos un registro para significar el mundo a nuestro alrededor. Bien sea en el simétrico rostro de la reina Nefertiti con toda su perfección y belleza, el Naram Sin y su

historia la cual no conocemos de manera exacta, o hasta la rendición de Breda de Velásquez, sí nos remitimos a las fotografías de Capa en la guerra civil Española o aún también la expedición corográfica en la Nueva Granada con sus bellísimas acuarelas, todas aquellas imágenes nos remiten a historias, a narrativas, a la construcción social y cultural desde múltiples fragmentos, que sirven para la interpretación e identificación humana.

Las imágenes fotográficas también pueden ser relevantes desde lo simbólico. Sirven en la formación para rastrear saberes primigenios. También pueden resultar de beneficio para identificar preferencias lectoras, y así guiar hacia escrituras con contenidos vivenciales y creativos. Lo que he visto en mis prácticas es que los alumnos en un aula de clase tienden a reaccionar emocionalmente ante las imágenes fotográficas, aún con tal efusividad, y demostrando mucho más interés que con textos escritos. Pierden el miedo a leer lo que ven, porque saben que no están ante una “rígida” estructura gramatical, o el análisis planteado por un profesor que les va evaluar según el molde de análisis que tiene que rellenar, como si la vida se tratase de un croquis de mapa del que no se pueden salir; sino que interpretan como cualquier persona que observa: ya sea en su casa por una ventana, con sus amigos en un parque, en el transporte público, frente a su novia, en la escuela... todos tienen la posibilidad de juzgar a partir de lo visto, crear sus hipotéticas interpretaciones y, tras ellas las discusiones formativas, como se hace en esos otros espacios de vida, donde lo que se enfoca con la mirada corre el hermoso riesgo de ser sometido a interpretación, a juicio, y, así narrarse desde la multiplicidad que es la posibilidad que generan las miradas, pues todas miramos de manera diferente.

Estamos actualmente ante una atiborrada guerra de imágenes, que como lo menciona Serge Gruzinski no es algo nuevo. En nuestro continente se incrementó de manera voraz y cruenta hace cinco siglos, con la colonización occidental y las imaginarios de cultura que implementaron nuestros antepasados españoles. (Gruzinski, 1994) Pero las imágenes se combaten con imágenes, y los objetos culturales que llevamos a las aulas, como las fotografías, tienen que ser escogidos por los maestros con verdadera intención estética y formativa. Dicha intención es la de provocar, cuestionar, generar escozor en los estudiantes, las imágenes deben ser más fuertes estéticamente de

lo que ellos ven a diario -en este caso no me refiero al amarillismo planteado por algunos periodistas y medios de comunicación, o las redes sociales -hablo es de la reflexión antropológica que situé el estudiante en el lugar y momento histórico en que se encuentra; esto con relación a imágenes de personas, que retratadas en múltiples contextos vitales, les posibilite la comparación y su reconocimiento frente a otros cuerpos, que sometidos a dispositivos culturales, le permitan la reflexión de esas condiciones contextuales en las que se encuentran ellos y los otros, y así buscar la abstracción que de paso a la *autoformación*³⁸ que se piense referente a lo que ve y no por coerción del maestro.

Menciona el historiador británico Peter Burke problematizando sobre la *invisibilidad de lo visual* que, son pocos los historiadores los cuales dan importancia a las imágenes fotográficas como foco de sus análisis, y que por el contrario, las investigaciones que estos realizan, se centran en lo que les pueden ofrecer solo los textos escritos, subordinado la imagen fotográfica a una mera ilustración que termina por adornar el libro.

Quando utilizan imágenes, los historiadores suelen tratarlas como simples ilustraciones, reproduciéndolas en sus libros sin el menor comentario. En los casos en los que las imágenes se analizan en el texto, su testimonio suele utilizarse para ilustrar las conclusiones a las que el autor ya ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o plantear nuevas cuestiones. (2005, pág. 12)

Se puede decir que lo mismo pasa en las ideas que tienen los maestros de Lenguaje sobre la lectura, los cuales se quedan en los discursos literarios, ya sea la novela, el cuento, la poesía, entre otros tipos de textos escritos... y mientras que donde vemos que la imagen refuerza lo narrado, puede pasar que se toma como una mera formalidad del libro y no como algo que posea significación estética por fuera y con relación a lo escrito. También se observa que otras alternativas históricas de representación vital, como la pintura, el cine, hoy los memes, entre otros... que incluso alcanzan a ser más cercanas a los estudiantes, y en las que ellos pueden mostrar sus facultades lectoras e interpretativas por lo atractivo que se presentan desde lo visual, las mismas quedan relegadas, y no cumplen la función de generar aperturas hacia lo

³⁸ Entiéndase *Autoformación (Selbst Bildung)* como lo expone Reinhart Koselleck en *Historia de los conceptos*.

formativo, por la sectaria concepción de pensar que el que lee e interpreta, lo hace únicamente por intermedio del código escrito.

Otro problema que se presenta es que los maestros creen que con tomar fotografías de las actividades que realizan en clase, ya tienen una buena documentación de su labor; esto, para ellos, queda allí como prueba que refuerza su “quehacer” y, al parecer les sucede igual que a los periodistas que ilustran sus crónicas con fotografías, creyendo dar cuenta de una veracidad objetiva en sus reportajes. Se sabe por el contrario, las imágenes pueden ser manipuladas o recreadas, no teniendo ninguna sana objetividad, pues están sujetas a las manipulaciones ideológicas. Es en el valor artístico y en las interpretaciones estéticas donde se marca el valor subjetivo de la fotografía social, como lo menciona Santiago Londoño Vélez en la introducción a *Testigo ocular*, respecto al devenir de la fotografía social en la historia de Antioquia: “los artistas y aficionados a la fotografía fueron quienes le dieron otro sentido a la imagen en Antioquia.” (Vélez, 2009)

Aquí solo se pretende plantear que los así llamados Otros Sistemas Simbólicos, que están presentes en la cultura, se deben guiar por parte de los maestros a lo formativo y no quedarse en lo informativo, crearlos será quizá menester de los artistas, qué sirvan o no a la formación de subjetividades es pregunta y reflexión de los maestros que los emplean.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Barcelona: AyM Gráfico .

Gruzinski, S. (1994). *LA GUERRA DE LAS IMÁGENES*. Mexico: *De Cristóbal Colón a "Blade Ronner" (1492-2019)*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.

Reina-Valera. (2000). *Santa Biblia*. Corea del Sur: Holman Bible Publishers.

Rolnik, S. (1989). *CARTOGRAFIA SENTIMENTAL*. Sao Paulo: Estacao.

Vélez, S. L. (2009). *Testigo ocular, La fotografía en Antioquia, 1848-1950*. Medellín: Universidad de Antioquia .

El dibujo: Texto como pretexto para crear texto.

David Santiago Botero³⁹.

Resumen:

El presente texto se constituye como bosquejo a lápiz de una reflexión, la cual surge como consecuencia de cómo el dibujo, desde su estructura y la metaforización de sus elementos, se sirve y sirve de puente y de fin para crear texto, tanto gráfico como escrito.

Palabras claves: Lectura, Dibujo, Escritura, Escuela y proceso.

¿"En qué forma estimulamos en nuestros alumnos la percepción cuidadosa, sensible, atenta y contemplativa de la realidad para que se detengan en ésta y la aprecien a plenitud. Está nuestra relación pedagógica proponiendo "hombres capaces de ver el mundo de inspiraciones, una procesión magnífica y abigarrada de pensamientos desordenados y fragmentarios en el temblor de una hoja, en el zumbido de una abeja, en el suspiro del viento o en los vagos olores del bosque?"

Víctor M. Sarmiento.

Escribir mediante imágenes, es el primer boceto para definir lo que es dibujar y eso que habrá quienes se desliguen por completo de esta concepción, pero eso es óleo de otro lienzo. Dibujamos ramas de trazo firme que se disuelven como acuarela sobre el agua ya que resulta difícil contornear una sola definición para lo que es el dibujo, pues este, al ser escritura innata del ser, se presenta y re-presenta un sinnúmero de imágenes que se pliegan sobre la memoria de quien simplemente intenta plasmar en trazos lo que las palabras enmudecen.

Al hablar de *Dibujo*, nos sumergimos en un mapa de posibilidades que nos invita, cada vez más, a adentrarnos a este bosque de ideas, de experiencias, de imágenes, de recuerdos; por tal motivo es subjetiva la concepción que se posee sobre *este*. Por un lado, el artista Jorge Ignacio López nos dice:

³⁹ Universidad de Antioquia, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Seccional Oriente, séptimo semestre. Autoría individual.

dsantiago.botero@udea.edu.co

“Entiendo el dibujar como un proceso, una acción, aquello que deja una huella, un acto mental y manual, inmediato, formal, sintético, revelador, profundo, esencial, con una materialidad mínima, siempre en proceso, autónomo, subjetivo, radicalmente bidimensional. Sin énfasis, sin retórica, inmediato, conceptual, procesual usando el vocabulario del dibujo clásico para aventurarse en sus propios enunciados poshistóricos. La obra se constituye en seguir esos procesos, y el resultado es simplemente una consecuencia.” (p.4).

Mientras que el pintor argentino Hernán Camoletto define el dibujo como *una de las formas más acabadas de lo indefinido*, es por esta subjetividad permanente que simplemente diré que cada uno de nosotros es el encargado de darle significación a este proceso, debido a que el dibujo sobrepasa la esfera del ámbito artístico, y se mueve entre las ramas de varias ciencias, para así consolidar una imagen que puede desbordar cualquier límite.

Podemos encontrar en el camino, aquellos para quienes el arte, solo es incertidumbre financiera y no produce más que un simple desinterés, así como para los que encuentran refugio en el arte; por lo tanto, este texto no pretende unificar las diferentes nociones, pero sí busca sembrar y posiblemente cosechar una reflexión sobre lo que es el dibujo, y qué pasa con este en la escuela, institucionalmente hablando, a medida que desgarramos fibras de sensibilidad y dibujamos estas palabras.

Hegel dijo alguna vez, que el arte posee en sí mismo y en su desarrollo interno las condiciones de su propia comprensión y significación. Significar lo que no posee un solo significado, sería limitar nuestra capacidad de pensamiento, y como el arte debe su origen a la fantasía, intentar buscar una sola interpretación, sería coartar nuestra voluntad de lectura.

No importa qué tipo de dibujo sea, todos, como textos, nos muestran algo y nosotros, los lectores, asimilamos y acercamos dichos textos a nuestra realidad; y así, tal y como leemos nuestra cotidianidad, también los dibujos pueden ser leídos, ya que es el lector, el responsable de que esto ocurra de manera consciente o inconsciente, y así, en el momento en que irrumpimos nuestra visión sedentaria de la vida, y agudizamos y

reforzamos nuestra criticidad, encontrando una verdadera apropiación con el arte, somos, “mayores de edad⁴⁰”, y esto es lo que nos permite entender que no todo es texto, pues sabemos que el texto solo es texto cuando es leído.

Ahora bien, entendemos que el ser humano dibuja instintivamente, pero esto no significa que esta práctica ocurra de manera cotidiana, ya que nosotros al ser engranaje de sistemas políticos, económicos y culturales, actuamos y cumplimos con aquello que se pide: una respuesta para la pregunta que jamás nos formulamos, y aquí es donde entra la escuela, que aunque no deja de ser engranaje, cumple un papel de suma importancia, ya que ayuda a decidir, en cierta medida, hacia qué lado se pone el peso en la balanza, por tal motivo las artes y en ellas el dibujo, luchan para que se les dé el lugar que les corresponde en la sociedad, y al contrario de eso, vemos cada día más como lentamente se desvanecen sobre tierras movedizas, dejando el arte a los que “saben”.

Por un momento dejaremos de lado la configuración de la obra, es decir, aquellos elementos técnicos que la componen, pues se hace pertinente aclarar que todo dibujo perpetrado con el fin de crear memoria, tiene un peso fundamental, que más allá de lo cerca que esté de alcanzar una estética socialmente impuesta hacia lo que se considera como bello, -geometría perfecta de trazos o copia intachable en la hoja del objeto dibujado- lo que se busca es nutrir cada día más nuestro amor platónico al arte⁴¹; el dibujo al ser escritura, se construye como un proceso inacabado, y por ende se respeta y se valora todo tipo de proceso escritural, por ahora nada de garabatos, dibujitos o mamarrachos, pues sabemos, como maestros en formación, que ninguna palabra es resultado aleatorio o casual de un diálogo, pues esto sería una mirada ingenua de las palabras ya que dejaríamos de lado una inevitable carga semántica; así, el dibujante, (posible artista) entenderá que no hay obra de arte terminada, pues siempre existirá la inconformidad artística.

Por mi parte, el dibujo ha sido la puerta abierta en la cárcel de la incertidumbre, por tal motivo, era inevitable mostrarme y no mostrar en mis prácticas aquello que me

⁴⁰ Lo que Kant hace referencia al sujeto mayor de edad, es aquel capaz de defenderse por sí mismo para interpretar el arte.

⁴¹ Metáfora con la cual la belleza del cuerpo no se encuentra en el cuerpo mismo, sino en la imagen o reflejo de la belleza espiritual

ha acompañado cuando la soledad ha sido luz en caminos desérticos, así que, con la ingenua intención de ayudar al dibujo a salir un poco del fango del olvido y del abandono, decidí revitalizarlo en la escuela, siendo este, no la finalidad sino el pretexto para intentar motivar a la creación, fantasear una realidad capaz de sostenerse entre zancos, y así, tener como resultado una escritura, que diera cuenta de una afectación sensible en los estudiantes, y no un simple transcribir monótono basado netamente en voces ajenas, donde se fueran llenando tanto líneas en blanco como casillas sin nota.

Esta propuesta de escritura, surge a partir de tres aspectos y elementos significativos, los cuales sirvieron de columna vertebral en mis prácticas pedagógicas, un primer aspecto, **la literatura**, a partir textos literarios capaces de inquietar, sembrar incertidumbre, y propiciar a la formulación de preguntas⁴², un segundo aspecto, **la metaforización de los componentes estructurales que competen el dibujo en relación a lo que es la escritura** y por último **un deseo por escribir y dibujar por parte mía y de mis estudiantes**.

Y así, partiendo desde la concepción de arte la cual manifiesta una posible vinculación directa con las diferentes expresiones del ser (sensibilidad) este proyecto de escritura creativa pretende encontrar una esfera en común donde se mueven estos dos tipos de escritura, escritura textual y escritura gráfica, hasta entender algunos elementos estructurales y técnicos como son, el punto, la línea, la textura, el color, el volumen, entre otras que por falta de tiempo solo fue posible plasmar en un proyecto de hojas de papel, partiendo desde el concepto más básico, (en términos de espacialidad y no de importancia) como es el punto hasta la creación de obras, capaces de alimentar y sustentar una posible afectación del estudiante.

Pero entonces, si miramos desde ambas posturas, *Dibujo y Escritura*, ¿qué es un punto? ¿Qué es una línea? ¿Qué es la textura? ¿Qué es el color? O mejor dicho ¿de qué color se pinta un texto que está escrito con lapicero negro? ¿Cómo las palabras, al ser imágenes pre-re-presentadas antes de ser leídas guardan en su cuerpo el alma de la significación? Estas y otras preguntas, fueron los temas abordados en 10 sesiones de

⁴² Los textos escogidos durante las prácticas, fueron microcuentos sacados del libro *Microcuentos y dibujos de Franz Kafka*. Editorial Universidad de Antioquia. Biblioteca clásica para jóvenes lectores.

práctica, intentando ir más allá de lo que puede ser obvio, por eso se habla de un ejercicio de Metaforización.

En este sentido, un punto, no es un punto [...] el punto puede ser en un texto gráfico, el comienzo de toda obra y en un texto escrito el final de la misma; una Línea, una línea en una hoja en blanco es arte posmoderno, una línea que llega a su punto de origen es el límite de una forma. Pensar en una línea es pensar en la muerte, si según la geometría una línea es una sucesión continua de puntos trazados, entonces un punto es una futura línea, por ende una línea es la muerte del presente de un punto. Hay líneas de horizonte, líneas reales e imaginarias, hay líneas rectas como curvas, por ende existen las líneas curvirectas, y las recticurvas, todo nombre es una línea, la misma “línea” es una línea y no precisamente es una línea.

En cuanto al texto gráfico, hablamos “fácilmente” de una textura, de un color, o de una forma, vemos un círculo amarillo y este no dejará de serlo, en un texto escrito, poder visualizar esto no resulta tan directo, pero también hay círculos amarillos, metaforizar las palabras desde su esencia es la finalidad de este proyecto, pues es necesario entender que en un texto escrito también hay matices y colores, texturas y formas, líneas y puntos, ver más allá de lo que nos dicen las palabras, a pesar que todos estén escritos en Arial, 12; quizás todos hemos leído textos donde las palabras casi que se saborean, y se mastican, textos con textura, algunos rígidos, otros blandos; palabras que llevan el color en su naturaleza, en su memoria, textos rectolineales, y textos curvos, textos donde hay saturación, y textos donde solo hay vacío, así como textos escritos donde hay luz y oscuridad, y así a medida que hacemos una lectura consiente, vamos tejiendo una relación inmediata entre estos dos procesos, Dibujo y Escritura, hasta el punto, no solo de identificar estos elementos teóricos, casi que limitados al aspecto artístico si no de propiciar, mediante el dibujo, la escritura de los mismos.

Resulta un poco difícil, tal vez, entender esto de manera directa, Y así, a medida que las hojas del calendario pasaban a ser huella, y se hacía más complejo dicho saber teórico, se fueron abordando en las diez sesiones, un paralelo entre la escritura gráfica y la escritura textual. Dejando como resultado grandes creaciones, efecto de una afectación tanto en los estudiantes como en mi persona.

Hasta aquí diríamos que todo es color de rosa, pero los pétalos son tanta rosa como sus espinas. A pesar de haber escogido una Institución Educativa de pedagogía Waldorf, no deja de ser Institución, y el tiempo en estos espacios requieren resultados tangibles por encima los sensoriales, mentales o intelectuales, por tal motivo sacar una porción en la torta del tiempo que se encasilla en horarios de oficina, para fortalecer el dibujo, tiene su carácter de perdida, pues el fango es hondo y las fuerzas vagas.

En general, el proyecto se sostuvo entre suspiros de aliento, las obras y trabajos “finales” o mejor dicho, trabajos en proceso, pasaron, en su mayoría, del plano de ser “tarea” a ser Obras de Arte (así con mayúscula) entender entonces que el arte no tiene ni limite , ni contorno, ni marco, ni un principio, ni un fin, que se trabaja por provocar un poco la sensibilidad, el gusto, el amor, la sencillez de la complejidad, y cómo lo dijo Víctor Sarmiento, proponer “[...] *hombres capaces de ver el mundo de inspiraciones, una procesión magnífica y abigarrada de pensamientos desordenados y fragmentarios en el temblor de una hoja, en el zumbido de una abeja, en el suspiro del viento o en los vagos olores del bosque.*”

Cibergrafía

- Ramona (página web). 2008. *Hacia la definición del dibujo.*

Encontrado en: <http://www.ramona.org.ar/node/23777>

Fecha de acceso: 1 Julio del 2017

LENGUAJE Y DIVERSIDAD CULTURAL

La escuela como lugar de reconocimiento: desaprender el lenguaje sexista y los estereotipos de género

Diana Marcela Inguilan Tirado

No se nace mujer, se llega a serlo.

Simone de Beauvoir

Resumen

La educación y ciertas tradiciones y prácticas culturales e históricas han favorecido un prototipo social patriarcal y machista desencadenando así consecuencias de tipo social y político que han relegado a la mujer y la han puesto en un lugar de inferioridad frente al hombre. En las prácticas pedagógicas que he desarrollado hasta ahora a partir de experiencias de formación situada, he encontrado, con recurrencia, una escuela que favorece este modelo de sociedad en lugar de promover un espacio donde se respiren las ideas de ambos géneros y un currículo que permita construir la identidad de manera libertaria. Este artículo entonces, tiene como propósitos reflexionar sobre el uso del lenguaje sexista, los estereotipos de género creados culturalmente e instaurados con naturalidad en la sociedad y posteriormente detenerse a pensar estos fenómenos en el contexto de la escuela y de las prácticas educativas de maestras y maestros.

Palabras clave: género, lenguaje sexista, estereotipos de género, contextos educativos, currículo.

Introducción

El sistema educativo ha optado por crear un modelo igualitario para mujeres y hombres en cuanto al acceso y la permanencia, pese a ello el problema del sexismo y los estereotipos de género se prolonga en la educación y su currículo explícito e implícito.

Abordaré en este marco referencial al *currículo* como “la expresión y concreción del plan cultural

que se instalan y aprenden en los espacios educativos pero son dados con una intención no evidente. Entiendo la escuela como ese lugar habitado por currículos ocultos de múltiples nombres y formas, donde el sexismo y los estereotipos de género constituyen algunas de sus manifestaciones, que de manera muy sutil se han instaurado y extendido a la sociedad por maestros, maestras y por estudiantes.

Al hacer un recorrido histórico es evidente que la sociedad ha estado dividida entre visibles e invisibilizadas; es a los hombres a quienes les ha correspondido la condición de figurar y a las mujeres de ser rehuidas por estimárseles un sexo inferior y débil que debe estar bajo la protección del sexo dominante, por esta razón es que el ingreso de la mujer a espacios educativos, sociales, políticos y laborales es tardío, su existencia es desestimada y su trabajo mal retribuido. La lucha de diversos movimientos de mujeres por la igualdad de derechos, la participación política y laboral, entre otros factores, y que posteriormente, en los años noventa del siglo XIX recibiría el nombre de feminismo como sinónimo de emancipación de la mujer, dio pie a las preguntas por el género y las posibilidades que tienen los hombres y las mujeres de identificarse con un género más allá de su sexo.

El sexo, según Giddens (1989), está constituido por "las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a las mujeres y a los hombres", diferente de género que es, definido por Light, Keller, Calhoun (1991) como "todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres". El problema con estos dos términos es que se han confundido y a raíz de ello se han construido y perpetuado expectativas o ideales culturales a los cuales hombres y mujeres deben responder por presión social, así, está no sólo la expectativa de que un hombre se identifique con el género masculino y la mujer con el género femenino sino que se han establecido ideales, considerados "naturales" y la escuela ha sido una importante reproductora de estos imaginarios.

La educación históricamente se ha caracterizado por favorecer un modelo de

sociedad patriarcal y machista. A continuación, me detendré en dos consecuencias culturales y sociales que ha desencadenado dicha tendencia: en un primer momento, hablaré sobre el lenguaje sexista como colaborador de la discriminación, exclusión e invisibilización de las mujeres. En un segundo momento hablaré sobre los estereotipos de género que se han asentado y replicado con naturalidad, para, finalmente hacer una reflexión sobre las implicaciones que deriva el hecho de que estos temas sean enunciados por maestros y maestras en sus prácticas educativas.

Uso del lenguaje sexista

El lenguaje expresa el conocimiento consciente e inconsciente que poseen las y los hablantes de una lengua. La lengua por sí misma no es sexista, pero sí lo es el uso que hacemos de ella, es decir, el habla, por tanto, “el lenguaje no es un instrumento neutral, sino el lugar donde se reflejan y reproducen las dinámicas sociales y los valores culturales” (Tapia y Romani, 2012, p.70) de una comunidad, de hecho nuestra manera de ver el mundo está en un alto porcentaje configurada por la participación con otros y otras; y el porcentaje restante está asociado al lenguaje con su facultad de modificar, condicionar y forjar la realidad.

Para situar el análisis del fenómeno del lenguaje sexista o sexismo lingüístico que empezó en los años setenta, es importante introducir una concepción. Así pues, según Álvaro García Meseguer (1994):

Se incurre en sexismo lingüístico cuando se emplean vocablos (sexismo léxico) o se construyen oraciones (sexismo sintáctico), que debido a la forma de expresión escogida por el hablante y no a otra razón, resultan discriminatorios por razones de sexo. (p.241)

Esta perspectiva nos permite comprender que más allá de la forma, el uso de este lenguaje tiene un fondo que corresponde a la discriminación, exclusión, subordinación y desvalorización de un género que ha recaído durante siglos en el femenino. Contribuyendo a los estudios de este tema algunos lingüistas han ofrecido sus aportes abogando a la ley de economía del lenguaje y al uso genérico del masculino como incluyente de ambos sexos. Si bien el habla es completamente libre y respeto a quienes deciden acogerse a esta ley, aquí abriré un espacio al debate para defender mi postura y

en ella la de muchas mujeres. La Real Academia de la Lengua Española, máxima autoridad en lo que concierne a nuestra lengua, enuncia que la mención del femenino se justifica únicamente en los contextos donde es relevante la oposición de sexos y alude a que el uso del masculino genérico es incluyente, que puede ser usado para nombrar colectivos masculinos, femeninos o mixtos. El punto en el cual difiero es, por qué si la mujer puede ser incluida en un masculino y no es discriminación para dicha academia, es incorrecto el femenino para referenciar conjuntamente a ambos sexos o a un grupo donde son mayoría las mujeres; este es un asunto de completa incoherencia, además cuando se plantea que existen contextos en los cuales es “relevante” enunciar a la mujer, implícitamente se está diciendo que es completamente normal no nombrarla e incurrir en la invisibilización. Una premisa que defiende el uso distinto de ambos sexos en el lenguaje, independientemente del entorno es, “lo que no es nombrado, no existe” y esta premisa hace evidente, que no es solo un debate lingüístico sino político el que está en el medio, porque entran a ser partícipes aquí las relaciones de poder.

Frente a lo anteriormente expuesto me surge la pregunta de cómo se pronuncia la escuela en relación con este fenómeno y encuentro como respuesta que la escuela no ha dicho mucho, aún no es clara en su postura y no contiene un currículo –que debería ser explícito– donde estos temas sean nombrados y debatidos, simplemente se dedica a repetir las dinámicas de una sociedad sexista, desestimando su grado de influencia. Realizo esta afirmación luego de revisar los Lineamientos Curriculares y los Estándares para las competencias en lenguaje que el Ministerio de Educación Nacional establece para la educación colombiana; en estos se habla de la escuela como reconocedora de la diversidad que se aloja en ella, pero en su mayoría estos discursos no se materializan y el término género es tratado únicamente desde el área de la lengua para trabajar la morfología de las palabras y los géneros literarios; además de estos antecedentes, realizo una revisión a los proyectos institucionales implementados en la escuela donde estuve inmersa durante dos semestres, aguardando encontrar allí una escuela propositiva. Entre estos proyectos lo más cercano que se desarrolla al género es un proyecto de sexualidad a cargo del área de Lenguaje y transversal a otros campos como la Educación religiosa, las Ciencias naturales, además de Ética y valores. El proyecto presenta un marco teórico prometedor con temas como estereotipos, lengua sexual,

roles, cultura, diversidad, entre otros, pero al preguntar a estudiantes sobre su implementación señalan que no se ha realizado. Por parte de maestros y maestras me atrevo a decir que el interés ha sido mínimo debido a que falta un o una líder a cargo del proyecto y hay desconocimiento frente al mismo, situación que es desalentadora puesto que si hubiese una apropiación, algunas situaciones podrían ser abordadas de otras maneras, porque precisamente en mi última práctica llevada a cabo en un sexto grado presencié momentos donde estudiantes usaron frases en tonos ofensivos como: “lea como un hombre” (refiriéndose a una niña), “tiene voz de reinita” (refiriéndose a un niño) y la maestra a cargo dejó pasar estos comentarios como si fuese natural que se agrede a la otredad con estereotipos instaurados para cada género.

Estereotipos de género al interior de la escuela

Entiendo por *estereotipos de género* los ideales construidos y aceptados con naturalidad, por un grupo mayoritario de personas para delimitar conductas y cualidades que definan las identidades masculinas y femeninas. En la escuela, “el currículo, es entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género” (Da Silva, 2001, p.50). Cabe decir entonces, que es en la escuela, además del contexto familiar, donde se configuran las subjetividades y roles que han de desempeñar durante su vida innumerables estudiantes. Es así como a la mujer se le ha atribuido lo femenino y al hombre lo masculino, en consecuencia, la mujer deberá ser sumisa, de carácter suave, prudente y apacible, dueña y señora de las actividades del hogar, cuidadora de hijos e hijas o tendrá lugar en profesiones “afines” como la enfermería, el magisterio o áreas del servicio; el hombre, por su parte, se identificará como fuerte, proveedor, propietario del conocimiento y tendrá todas las posibilidades para desenvolverse profesionalmente en ámbitos sociales y políticos, las mujeres deberán tener especial cuidado con su comportamiento pero los hombres tendrán más licencias sin temor de ser juzgados; la historia será presentada, protagonizada por hombres y no habrá representación lingüística de la participación y presencia de las mujeres.

Todos estos modelos son difundidos en los libros de texto recomendados para las áreas específicas, en los ejemplos e imágenes usadas por maestros y maestras para explicar algún componente en clase, en las mismas ideologías y perfiles que adoptan las

instituciones educativas para sus estudiantes. Adicionalmente –dicho será de paso y no por ello es un asunto que no exija reflexión– es curioso que la profesión docente haya sido uno de los primeros espacios en los que la mujer pudo desenvolverse y alcanzar independencia económica y que hoy en día por ejemplo, las licenciaturas en pedagogía infantil sean ocupadas, casi en su totalidad, por mujeres y que los pocos hombres que deciden dedicarse a ello sean etiquetados como personas de quien es preciso desconfiar o que se han identificado como homosexuales.

Carlos Iván García (2003), autor de *Edugénero: aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, desarrolla en una de sus cartillas la *Imaginería de género*, entendiéndola como un dispositivo de construcción de la identidad de género en la escuela, afirma:

Porque la imaginería de género se apropia generación tras generación y en el conjunto de las dinámicas sociales, su fuerza es tal que termina anclándose en la vida cotidiana de hombres y mujeres como un molde regulador, a veces tácito, a veces manifiesto, de cada una de sus acciones e interacciones. Por eso, nos parece que ellas siempre han estado allí y quizás esta sea la razón por la cual tendemos a creer que son naturales, que vienen dadas biológicamente con el sexo. (p. 5)

Por consiguiente, la escuela como espacio de formación debe cuestionar qué es lo adquirido, qué es lo natural en los papeles que desempeñan hombres y mujeres, brindar ocasiones donde los seres que la habitan sean críticos frente a ello para construir nuevas formas de ver a otros y otras, verse a sí, donde se aprenda y desaprenda aquello que no permite ser con libertad y finalmente la escuela sea sinónimo de resistencia y transformación de imaginarios de género.

Reconocer la diversidad de género en la escuela

Maestros y maestras en tanto sujetos políticos tienen la responsabilidad de erradicar las desigualdades de género en la escuela y hacer de ella un lugar para el reconocimiento y visibilización de los diversos géneros que la visitan. En mi práctica pedagógica advertí grupos de estudiantes que hacen de sus acciones y lenguaje (en algunas ocasiones) un arma para descalificar a ese o esa que los o las rodea y les enfrenta con la posibilidad de ser otros u otras, ser diversos o diversas en una sociedad que hace la invitación

constante a seguir únicos modelos y parámetros para la participación en la misma. Se hace necesario entonces, que en los entornos donde la violencia – cualquiera que sea su forma– tome lugar a causa de la negación de la esencia, personalidad, identidad o de la forma en que el otro o la otra ha decidido caminar en el mundo, se haga presente más allá de un discurso, un accionar que incite a cuestionar pensamientos y a aceptar la alegría de convivir en la diversidad. Recuerdo nuevamente las frases que cité en párrafos anteriores, enunciadas con el propósito firme de la ofensa: “lea como hombre”, “tiene voz de reinita”, “lee como niña”. Aunque cabe la situación de que hayan sido nombradas desde el desconocimiento de su contenido semántico, es importante que maestros y maestras se apropien del detonante pedagógico que derivan estas cuestiones para dar lugar a preguntas como: ¿Qué es leer como hombre? ¿Qué es tener voz de reinita? ¿Qué es leer como niña? Y tan importante como estas preguntas es que si el comentario fue expresado públicamente, públicamente debe ser cuestionado y rechazado con palabras dulces, brindando claridad para evitar que los y las estudiantes adopten estas declaraciones como naturales sin cuestionarlas, favoreciendo así la violencia en el lenguaje.

Continuando, presento a la escuela como lugar para el reconocimiento de hombres y mujeres, no como una realidad actual sino como una oportunidad de otra escuela posible que resiste y transforma los imaginarios establecidos, una escuela que incorpora en su currículo elementos teóricos sobre género y diversidad sexual, unos maestros y maestras dispuestas a ser receptivos, a comprender que las teorías no modifican realidades pero sí aportan a la reflexión de las prácticas y acontecimientos que surgen en la cotidianidad de las actividades educativas. Ofrezco una estrategia para romper con la discriminación hacia las mujeres en la escuela, esta es empezar por un lenguaje que represente la presencia y participación de la mujer, porque si bien la condición femenina tiene prioridades en algunas problemáticas que es necesario seguir enfrentando como la violencia física, emocional, sexual, el uso instrumental de su cuerpo, la defensa de sus derechos, el deber con estas prioridades no exime que sea necesario afrontar la problemática del lenguaje ignorando ese supuesto atropello que sucede a favor de la lengua y su economía.

Termino este escrito y continuo caminando con el ferviente deseo de ver florecer más maestros y maestras que faciliten el reconocimiento de la diversidad y construyan

alrededor de este tema importantes consideraciones y reflexiones pedagógicas, pues tal como está pensado, el currículo escolar no brinda muchas opciones. Así mismo, les corresponde a las Facultades de Educación como formadoras de formadores, seguir generando ámbitos de reflexión y problematización que permitan pensar una educación y una escuela en sintonía con las distintas formas de ser y habitar un universo que es siempre plural.

Sé plural como el universo

Fernando Pesso

Referencias

- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona. Octaedro.
- García Meseguer, A. (1994). *¿Es sexista la lengua española?* Barcelona. Paidós.
- García Suárez, C.I. (2003). Edugénero: aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar. *Imaginería de género*. Volumen (2), p. 4.
- Giddens, A. (1989). *Sociología*. Alianza Editorial. Madrid.
- Light, D., Keller, S., Calhoun, C. (1991). *Sociología*. McGraw Hill. Bogotá.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Introducción: la función abierta de la obra y su contenido*. *En: Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid, España: Morata.
- Tapia, M., Romani, P. (2012). *La lengua y el género en los documentos académicos*. *Revista de Ciencias Sociales*. Volumen (19-20 N° 59 May-Ago 2012), pp. 69-86.

La danza, el amor y la independencia: tres escenarios de descubrimiento y emancipación en *Ninguna eternidad como la mía*.

María José Espinosa

Resumen (abstract): La danza, el amor y la independencia como escenarios de revelación para la mujer en la obra literaria de Ángeles Mastretta se personifican en la vida de una joven que descubre para sí misma la Ciudad de México en la década de los veinte, cuando el país recién proclamaba su nueva identidad posrevolucionaria, una historia donde la autenticidad y la pasión se sobreponen a toda moral contradiciendo las normas, al parecer, estipuladas tácitamente durante la época.

En ésta ponencia se pretende analizar desde la crítica literaria feminista, las concepciones, procedimientos y supuestos que han conformado una hegemonía masculina, que mediante dispositivos de poder, establecen a la mujer en un escenario de sometimiento y de renuncia, y cómo la literatura de Ángeles Mastretta nos revela que para reflexionar en torno al significado de ser mujer en una cultura agenciada por el patriarcado como aparato ideológico y de poder, es necesario evidenciar la transitividad y las habilidades que nacen desde el campo privado pero que a su vez tiene repercusiones en lo público.

Finalmente, se pretende abordar la obra *Ninguna eternidad como la mía* desde un análisis literario, que permita poner en diálogo el feminismo y la literatura desde un enfoque crítico sobre las maneras en qué la hegemonía masculina obstaculiza la emancipación y el descubrimiento en la mujer, una hegemonía que se abre en medio de un contexto posrevolucionario que invisibiliza los procesos de autodeterminación femenina sobre los procesos de emancipación nacional acudiendo a la defensa de una revolución mexicana necesaria pero a su vez patriarcal.

Palabras claves: emancipación, hegemonía masculina, patriarcado, crítica literaria feminista.

En *Ninguna eternidad como la mía*, la danza y el amor se personifican en una hermosa joven que descubre para sí misma la Ciudad de México en la década de los veinte, cuando el país recién proclamaba su nueva identidad posrevolucionaria, una historia donde la autenticidad y la pasión se sobrepone a toda moral, y en el que el desamor es tan sólo el preámbulo de una vida más plena. Escrito por Ángeles Mastretta novelista, periodista y poeta mexicana quien ha sido la primera mujer en obtener el premio Rómulo Gallegos con su obra *Mal de amores*, expone con ésta, con sus otras tres novelas y con sus cuatros libros de cuentos, un denominador común en donde crea personajes femeninos insinuantes y escenarios que exponen no sólo la realidad social y política de su país sino que a su vez plantea mujeres transgresoras a dicha sociedad, quebrando las reglas morales de un mundo profundamente machista; la intención aquí se centra en mostrar el personaje protagonista como esa mujer que rompe el molde que le impone la sociedad y como para realizar dicho proceso de emancipación pasa por los tres escenarios ejes de la novela: la danza, el amor y la independencia.

En plena mitad del siglo XX y en un contexto de posrevolución en México, ¿surge? Isabel Arango, quien a sus cortos 17 años sabe que quiere dedicar su vida a bailar, por lo que apenas ve la oportunidad en 1921, pide a sus padres que la dejen viajar a Ciudad de México para cumplir su sueño, su madre y su padre a pesar de no estar de acuerdo ya que desean que su hija se quede en el pueblo a tener una familia y dedicarse a la vida de hogar, ésta insiste y con recelo aceptan la decisión de su hija no sin antes asegurarse de enviarla a un lugar seguro, por lo cual la dejan vivir con Prudencia Migoya una amiga de la familia, la cual se termina convirtiendo en su consejera y su compañía.

Isabel, entonces, en medio de los ensayos en la academia con Madame Alice, presentaciones en teatros y salidas con su amigo Pablo, conoce a Javier Corzas y es en ese momento donde se desata todo el amor que nunca antes Isabel había vivido, empieza a desentrañar todos sus deseos, a compartir todas sus esperanzas, a dejar que Javier le tome la existencia y a contemplar el amor, así, visceral como es el amor que nos llega y en palabras de Julio Cortázar aparece *como (...) un rayo que te parte los huesos y te deja estaqueado en la mitad del patio.*

Isabel construye su identidad alrededor de la danza y considera que esta le posibilita todos los elementos para ser libre y autónoma, comienza a comprar con el dinero que gana en sus presentaciones las cosas que quiere y asume una vida independiente que la lleva a tomar decisiones, sin embargo el amor y la pasión de su vida junto a Javier la desvirtúa y la revive al mismo tiempo. En esta relación encuentra una forma de autodeterminar su libertad entregándole a su amado, como lo plantea la narración, la existencia misma, generando en últimas un temor por parte de Javier a que esa constitución de mujer que representa Isabel, fuera de los cánones de feminidad maternal no le permitan a él una estabilidad como la que desea.

Mastretta nos pone ante el panorama de la posición de una mujer frente a una sociedad que aún construye una moral cuestionadora alrededor de formas de ser mujer que rompen con la estructura patriarcal de la concepción de lo femenino como sumisión, subordinación y dependencia. Isabel entonces encarna una imagen de mujer que nace o intenta nacer con la época posrevolucionaria en México, es entonces una idea de mujer autónoma pero abocada a los escenarios de libertad sexual y de construcción de sociedad, ya que a pesar de que siguen presentándose diferentes circunstancias de peligro en la ciudad ella sigue deseando salir a constituir su identidad, su futuro y sus deseos.

La autora denota en esta narración la preocupación por la construcción de la mujer en un momento histórico en particular pero en un período (siglo XX) significativo en general, esto supone que aunque existan secuelas de la revolución mexicana y aún el país se vea inmiscuido en situaciones de guerra, Isabel vive en su momento como si reinara la paz porque a su vez refleja la constitución de la mujer en un período importante como lo fue el siglo XX incipiente en la construcción de una emancipación femenina y de una liberación de los prejuicios morales y deterministas de una sociedad machista.

Mastretta a través de su escritura propone una visión y una posición distinta de la mujer en contexto, es decir, pone en evidencia la necesidad de mirar con los ojos de la subjetividad femenina otras formas de ser y estar en el mundo como mujer, respecto a esto último Meza Márquez (como se cita en Cándida Vivero, 2012) alude a que los:

Puntos centrales del feminismo han sido el reconocimiento de las mujeres (y los varones) como cuerpos sexuados, el favorecer la reflexión en torno al significado de ser mujer en una cultura que la coloca en situación de subordinación con respecto al varón, y el fomentar la creación de representaciones más plenas, humanas y libres de otras maneras de ser mujer. En este esfuerzo se coloca el énfasis de la experiencia personal y en la necesidad de encontrar una voz propia que dé cuenta de la subjetividad femenina.

Por lo que dicho esfuerzo en *Ninguna eternidad como la mía* apunta directamente a la demostración de una mujer joven emancipada, que ama y se apasiona con las vísceras, que trasciende el plano que le ha impuesto la familia y la sociedad y transforma su realidad a través de las decisiones que toma, siendo estas la llave que abre la independencia y la autonomía de su vida.

Mastretta propone a Isabel como la mujer que quiso plantear durante ese mismo siglo Simone de Beauvoir, cuando insinuaba que:

El día que una mujer pueda no amar con su debilidad sino con su fuerza, no escapar de sí misma sino encontrarse, no humillarse sino afirmarse, ese día el amor será para ella, como para el hombre, fuente de vida y no un peligro mortal.

Para Isabel, a pesar de las pasiones contrariadas, el amor era una revelación que se le abría en el centro de su juventud y que junto con la pasión por la danza le permiten ahondar en lo más profundo de sí misma tomando la fuerza necesaria para construir una forma de amar distinta a la convencional, una forma de amar que no suponía subordinación ante el hombre en este caso Javier Corzas, que aunque en la narración se avizoran momentos de dependencia frente a la presencia de éste termina por convertirse en una disputa por lo que supone una relación amorosa convencional y las libertades a las que se quería afrontar en la vida Isabel.

Desde los planteamientos de la crítica literaria feminista podemos a su vez evidenciar las potencialidades en la narración de Mastretta posicionando un discurso que reflexiona sobre el poder, la jerarquía y el dominio masculino en el ámbito cultural,

social, familiar y político, ya que los padres de Isabel intentan persuadirla para que se quede en el pueblo construyendo una familia y una vida en el hogar, porque las condiciones aún de tensión posrevolucionaria no le permitían estar en ciertas zonas de la ciudad ni mucho menos salir a determinadas horas ni mostrarse como una mujer que no era de “casa”; son estos discursos de dominación masculina en los que Isabel rompe el molde y constituye una subjetividad propia y autónoma, se emancipa y asume sus responsabilidades económicas, dedica su pasión a la danza y a vivir la vida con determinación, que es, lo que en últimas aleja a Javier Corzas de su lado, éste se siente amenazado y preocupado de continuar al lado de una mujer que a la larga no le pueda brindar un escenario típico, que no le otorgue a él todo el poder para tomar la decisión de ambos y que sobretodo sea mucho más en términos laborales y artísticos (ya que ambos se mueven en esta misma esfera)

A estas consideraciones y como una forma de comprender esa representación de mujer que pretende plantear Mastretta cuando construye el personaje de Isabel y la irreverencia de este misma, Adelaida Martínez (s.f) plantea que:

La escritora contemporánea rompe con el status quo y crea universos que corresponden a sus propios valores, sin negar su biología y desde su perspectiva de mujer. El resultado es un nuevo canon en la literatura: una imagen de la realidad captada con ojos de mujer y plasmada con discurso hémblico.

Por lo que la estrategia literaria de Mastretta es representar desde su subjetividad y sus ojos femeninos el quiebre que supone una mujer que desaparece del escenario del status quo proponiéndolo desde el plano de la experiencia y la travesía de lo privado a lo público junto con las disputas internas y externas que configura el ser mujer, instaurando así una puerta para la reflexión de las consideraciones culturales alrededor de la población femenina y de las mujeres en contextos hostiles que las obliga a reprimir y las condiciona a una única creación de identidad.

La danza, el amor y la independencia son tres escenarios que le permiten a Isabel conformar su identidad como mujer, le posibilitan la construcción de una forma de ser mujer en la sociedad desde un foco de emancipación frente a los dogmas morales de los hombres que regulan los comportamientos de las mujeres y que les niega el camino para

la construcción de libertad; el amor le permite a Isabel encontrarse a sí misma y descubrir un mundo de enunciación, la danza la encuentra con sus pasiones más fuertes y con sus deseos más profundos: liberándola y la independencia se convierte en un devenir del proceso que estos dos primeros escenarios le otorgan ya que se asume de manera autónoma frente a todos los lugares en los que fluye.

Ángeles Mastretta rompe el molde de la mano de la creación de Isabel, conforma la representación de una identidad vista desde las cuencas de la mujer y cimienta una estructura de pensamiento que le abre campo a la libertad sexual de la mujer y a que esta tenga la capacidad de asumirse con determinación sin temor a las ataduras patriarcales que le impiden ser a plenitud, por lo que quisiera cerrar este análisis con uno de los fragmentos más potentes de la obra que resume el descubrimiento y la emancipación por la que transitó Isabel:

Yo, Isabel Arango Priede, me comprometo a vivir con intensidad y regocijo, a no dejarme vencer por los abismos del amor, ni por el miedo que de éste me caiga encima, ni por el olvido, ni siquiera por el tormento de una pasión contrariada. Me comprometo a recordar, a conocer mis yerros, a bendecir mis arrebatos. Me comprometo a perdonar los abandonos, a no desdeñar nada de todo lo que me conmueva, me deslumbre, me quebrante, me alegre. Larga vida prometo, larga paciencia, historias largas. Y nada abreviare que deba sucederme, ni la pena, ni el éxtasis, para que cuando sea vieja tenga como deleite la detallada historia de mis días. (Mastretta, 1999, p. 13)

Bibliografía

Mastretta, A. (1999) *Ninguna eternidad como la mía*. Buenos aires, Argentina: Alfaguara.

Martínez, A. (s.f) *Feminismo y literatura latinoamericana*. N/a. Recuperado de: <https://goo.gl/MYnb2r>

Vivero, C. (2012) De la teoría feminista a la teoría queer. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 19(12), pp.73-83.

El poder transformador que tienen las palabras de personajes afrodescendientes⁴³ sobre los personajes de niños en el cuento: “Simón el Mago”⁴⁴ (1890) y las novelas *Entrañas de Niño* (1906) y *El Zarco* (1922) del escritor Tomás Carrasquilla Naranjo (Santo Domingo, 1858; Medellín, 1940).

Juan Erasmo Hincapié Preciado*

Resumen

en el cuento “Simón el Mago” y las novelas *Entrañas de Niño* y *El Zarco* del escritor colombiano Tomás Carrasquilla, los personajes protagonistas de niños se dejan arrobar por las narraciones de *tradición oral* que les transmitan los personajes afrodescendientes, y por encima de las restricciones de los blancos, el discurso del negro pervive sobre el domino total del discurso occidental. El objetivo de esta ponencia es hacer visible esta *tradición oral* que aparece en estas tres obras y que con facilidad se puede leer como mero elemento que adorna el relato, pero al seguirla se ingresa a una ventana abierta en la que se pueden escuchar palabras de otro tiempo y lugar con las que estos niños son transformados.

Palabras claves: Tomás Carrasquilla, tradición oral, niñez, afrodescendientes, formación, “Simón el Mago”, *Entrañas de Niño*, *El Zarco*.

Los personajes de infantes se dejan arrobar por las palabras de los afrodescendientes, en “Simón el Mago”, el personaje de Antoñito escucha las narraciones que la manumisa Frutos Rúa le relata; en *Entrañas de Niño*, el personaje de Paco escucha a los trabajadores de la hacienda El Silencio y al negro Félix; en *El Zarco*, Juan de la Rosa presta atención a las historias que le mencionan “el mulatillo Patimocho” y ño Lucas.

En el jardín o en un poyo detrás de la cocina se reúnen Antoñito y la manumisa Frutos, el niño escucha por horas las palabras que va hilando la negra. Cabe señalar que en “Simón el Mago”, el narrador homodiegético tiene las siguientes expresiones para

* Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia, especialista en literatura e hipertexto y Magister en Literatura de la universidad Pontificia Bolivariana. Director Rural en el municipio de El peñol (Antioquia).

⁴³ Afrodescendiente: “Quien descende de africanos o tiene ancestros en Africa. Sueli Carneiro introdujo este término en el taller sobre etnicidad e identidad en el mundo de habla portuguesa dentro del 4º Congreso Luso-Afro-brasileño de Ciencias Sociales, celebrado en el Instituto de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Río de Janeiro, del 1º al 5 de septiembre de 1996.” (<http://axe-cali.tripod.com/cepac/hispafrocol/glosario.htm>).

⁴⁴ Este cuento aparece “en *El casino literario: aniversario tercero*, 25 de octubre de 1887, Ed. Sociedad El Casino Literario, Imprenta del Espectador, Medellín, 1890” (Carrasquilla, 2013, p. 631). En la presente investigación se trabaja con la edición de 1896 que se encuentra en *La miscelánea: Revista Literaria y Científica* de Medellín.

referirse a este diálogo: “íbame aficionando tanto á aquello, que no apetecía sino oír y oír” (Carrasquilla, 1896, pp. 215-216), “¡y aquí el extasiarse mi alma!” (p. 216). El personaje de niño se entusiasma por escuchar estas narraciones, puesto que al lado de Frutos el mundo significaba de otro modo y como dice el personaje de Antoñito: en el jardín, en medio de las palabras de Frutos, era “¡como si estuviéramos en la luna!” (p. 215).

En el cuento se mencionan tres grupos de narraciones, Frutos comienza por los relatos de Pedro Riales, El Patojo y Sebastián de las Gracias; pero a medida que el tiempo va pasando, “crecían también los cuentos y relatos de Frutos” (Carrasquilla, 1896, p. 215)... nuevas historias narradas por la negra, “los ejemplos y milagros de santos y ánimas benditas” (p. 216). Las últimas narraciones que el personaje de niño escucha son “los cuentos de brujería y de duendería” (p. 216), pero esta conversación llega a su fin de manera intempestiva, la negra es expulsada del hogar y con ella se va una *tradición oral*, ahora el silencio ocupa su lugar y en el jardín llegan a su fin las palabras que transportan.

En la novela *Entrañas de Niño* el narrador personaje Paco, menciona que los trabajadores y agregados de la hacienda El Silencio le contaban relatos de ánimas y aparecidos. De los trabajadores de la casa, el narrador extradiegético solo menciona a tres de ellos, Liberta, Tula y al negro Félix; los tres son personajes afrodescendientes. El cojo Félix, “pues era perniquebrado”⁴⁵(Carrasquilla, 1906, p. 246), le narra historias como “El prefacio de Francisco Vera”. Las palabras de los agregados y trabajadores, sumado a ciertas prácticas religiosas que observa en su hogar, configuran la identidad de este personaje de niño, como se evidencia en este fragmento, “a mi imaginación de niño, nacido y criado entre prácticas y símbolos religiosos, entre milagros de santos y de encantadores” (p. 170).

Del mismo modo, en la novela *El Zarco*, el personaje de niño Juan de la Rosa se relaciona con personajes afrodescendientes o mulatos que vierten en él historias, rimas y cuentos, como lo hace el mulatillo Fermín de Chalarcones que en medio de las calles de Tambogrande o “sentados en un carro de ladrillos”(Carrasquilla, 1925, p. 29), “ensarta y ensarta” historias de “Pedro Riales, de tío Conejo y del Patojo” (p. 30), o le enseña

⁴⁵Otro de los apelativos con los que el narrador homodiegético se refiere a este personaje, en otras ocasiones lo llama el negro Félix.

poemas que aprendió de ño⁴⁶ Lucas, “personaje tan célebre que como el Dante o Virgilio, no ha menester de apellido. No tuvo el Congo otro ejemplar más castizo. Viejecito y ciego, no gasta Lazarillo, aunque recorre media Antioquia de fiesta en fiesta, de vericuetos en vericuetos” (p. 161).

Juan de la Rosa y Patimocho tienen un tipo de relación que se alimenta con las narraciones o sentencias, “ole Fermín, vos que sabes tantas cosas qué es ser uno intruso” (Carrasquilla, 1925, p. 30). Otro personaje que le cuenta historias es Castor, “un negrito paje del hotel” (p. 66) en donde se hospedan los padres adoptivos y el personaje de niño, con motivo del viaje que realizaron a la “Villa de la Candelaria”. El narrador expresa que al igual que Patimocho, Castor, le “comenta cosas malas”, que dice “palabras feas y dice ajos” (p. 85), además le enseña las siguientes canciones: “La Castañera”, “el mirto”. Aunque no son las únicas canciones que aprende en la Villa de la Candelaria; escucha las melodías de la Loca Dolores y “le coge, con toda y letra, sus retahílas cantadas y personalísimas” o “La Castañera que silban y cantan los granujas de la calle” (p. 86).

A partir de lo anterior, se puede decir que los personajes que les cuentan historias de *tradición oral* o canciones a los personajes de niños, en su mayoría son afrodescendientes. Las historias se cuentan en jardines, en las calles de “Tambogrande” o “de la Villa de la Candelaria”, en los corredores de las casas... pero no en las salas, en las iglesias o “en el patio del claustro Franciscano” (Carrasquilla, 1925, p. 104).

Las palabras de estos personajes suponen un encuentro furtivo en un espacio clandestino donde la palabra del afrodescendiente va evocando lugares... “transportábame a la *Tierra de Irasynovolverás*” (Carrasquilla, 1896, p. 213), y en donde las restricciones que tiene el negro para relatar su *tradición oral* ya no es relevante e ingresan al lugar del no-tiempo, “las horas muertas se me pasaban suspenso de la palabra de Frutos” (p. 216); en fin las palabras llevan a estos infantes a un espacio donde reina la palabra y la imaginación.

Los afrodescendientes al margen de las exigencias de los blancos, transmiten elementos de su cultura en los relatos de *tradición oral*, la música y los objetos que fabrican para los infantes. Por ejemplo, en la novela *Entrañas de Niño* cuando el

⁴⁶ Ña, o: “el dominus o domine, señor y señora del latín, se abreviaron, en la escritura, en dmnus o dño y al fin quedo entre nosotros el ño, que es simplemente abreviatura latina de señor, y ña para las señoras. Es bueno advertir que estos títulos eran para la clase baja o humilde” (Jaramillo, 2009, p. 108).

narrador se refiere a la alcancía que el negro Félix le fabricó a Paco y que este hacía sonar como un guache, remite al lector a un instrumento musical utilizado en la Cumbia y en la música del litoral pacífico colombiano (Maya, 2013); además hasta los niños llegan los cantos de los afrodescendientes, como en el cuento “Simón el Mago” cuando el narrador homodiegético expresa, “para solazarme, entonaba Frutos unos aires del país –dizque se llamaban *corozales*–, que me sacaban de este mundo: ¡tan lindos y armoniosos me parecían!” (Carrasquilla, 1896, p 213); en esta obra no se llega a dar detalles sobre los contenidos de estas tonadas, al lector no se le indica si en estos cantos se hablaba acerca de la vida, la muerte, el amor, desamor o la resistencia de los negros a la dominación de los blancos. Se puede decir, en este cuento y dos novelas de Carrasquilla, que cuando se describen las actividades cotidianas de los personajes afrodescendientes se les muestra cuando cantan, relatan historias, construyen herramientas y proveen a los niños con alimentos. Los negros se aproximan con un repertorio de habilidades que se exteriorizan en las cocinas, mercados, en las tierras de labranza, las calles y las plazas de los pueblos. Los niños se dejan arrobar de estos saberes que traspasan las paredes y las puertas de las casas de los blancos a través de estas palabras e instrumentos.

Palabras clandestinas.

En las tres obras antes mencionadas de Tomás Carrasquilla, la familia de los personajes de niños, Antoñito, Paco y Juan de la Rosa, censuran el diálogo que estos mantienen de forma respectiva, con la manumisa Frutos, los agregados de la hacienda El Silencio y con el Patimocho.

Cabe señalar, que en el cuento “Simón el Mago” los personajes de la familia prohíben el diálogo que se da entre Antoñito y Frutos. Un ejemplo de esto es cuando Mariana, hermana de Antoñito, se entera de las historias que la manumisa Frutos le narra al personaje de niño y le muestra a Antoñito, que no todo lo que dice la manumisa es verdad: “lo que dice Frutos no puede faltar... ¡Como si Frutos fuera la Madre de Dios!...¡Animal!...” (p. 217)

De igual manera, Mariana les señala a los personajes de padres lo que estas historias suscitan en Antoñito... “¡mamá, venga y verá las cosas qu' está diciendo este ocioso!” (p. 218). Es de resaltar, que cuando Frutos advierte que las historias que cuenta

al niño son ya conocidas por la familia de este experimenta un tipo de sensación de temor, como lo expresa el narrador homodiegético, “¡qué te parece, Frutos!... ¡ji! ¡ji! ¡ji!... qu'esa boba Mariana me dijo quiz que no hay brujas!... ¡ji! ¡ji!... ¡quizque son cuentos que me metés! Ella hizo una cara como de susto” (p. 217). Al fin cuando los padres se enteran de estas historias, prohíben este diálogo, “mamá había ido á querérsela comer viva por las cosas que me contaba y enseñaba” (p. 218). A su vez le advierten al niño, “al almuerzo me dijo mi padre con una cara muy arrugada: ¡Cuidadito, amigo, cómo se le vuelven á oír las cositas que dijo esta mañana!... ¡Le cuesta muy caro!” (Carrasquilla, 1896, p. 218). Pero estas historias hacen parte de la identidad de Antoñito, este las recibe como instrucciones para levantar el vuelo y termina por subirse al techo de la marranera e intenta volar como lo hacen los personajes de las historias que Frutos le cuenta. Al fin, el castigo prometido por su padre se convierte en un hecho y la sogá cruje en el cuerpo del infante (p. 222). La manumisa Frutos, con sus más de sesenta años y con sus narraciones orales, es expulsada del hogar en que por tantos años vivió, “Frutos se había ido de casa y que había mandado por los *corotos*” (p. 224).

En la hacienda El Silencio, se les prohíbe a los agregados y trabajadores que sigan contando al personaje de niño Paco las historias de ánimas y aparecidos, como se observa en este apartado donde la madre de Paco les dice, que si siguen contando estas historias, “no tenía más que pedir su paga y tomar el portante; y que, de ahí en adelante, ni una sola palabra sobre el asunto” (Carrasquilla, 1906, p. 391), los empleados obedecieron y ninguno fue despedido o castigado. El personaje de la madre y la abuela Vira, también se culpan por “los discursos sobre los santos de la familia” (p. 425) y por haber llenado la cabeza del personaje de niño con historias de entierros, espantos y ánimas en pena. El narrador personaje, Paco, señala como las palabras de la abuela Vira procuran recuperar su identidad y liberarlo de las historias que trabajadores y agregados habían sembrado en él:

hablóme de ánimas y espantos, y me dijo lo mismo que mamá; pero mucho más hermoso y patente. En la casa nuestra estaba Dios, dentro y fuera de nosotros y en todos los cristianos y las cosas que Él había hecho. Me explicó la doctrina de largo y tendido; la repasé con ella (Carrasquilla, 1906, p. 425).

Pero los discursos de los negros no fueron eliminados... puesto que el niño sigue recitando el relato que le enseñó el negro Félix, “El prefacio de Francisco Vera”: Bajo el

lecho de la abuela Vira, en la casa del pueblo (San José de Badillo) y aún en la iglesia, “a medida que la misa avanza, pienso más bobadas y atiendo menos. En el prefacio me acuerdo del de Francisco Vera y me entran deseos de cantarlo parejo con el cura” (Carrasquilla, 1906, p. 393). Valbanera, una de las hermanas de Paco, consideraba este prefacio como “cosa muy mala é irreverente” (p. 381). Sin embargo esta censura de Valbanera, no logra que el personaje de niño olvide este cuento y días después de la muerte de la abuela Vira, comenta: “me dan ganas de cantar el prefacio de Francisco Vera y de echar hartas décimas y relatos” (p 483).

En *El Zarco*, el poema que Patimocho le enseña a Juan de la Rosa, que a su vez, lo escuchó del ciego ño Lucas, no es aprobado por la madre adoptiva (Rumalda) de este personaje. “Virgen de los Siete Dolores –clama la vieja, entre pasmada y colérica–. ¡Qué cabeza la d’esa criatura! Pero bien lo dije: una ociosidá. Hasta cosa mala será esa vagamundería” (Carrasquilla, 1925, p. 15). También Rumalda le prohíbe juntarse con el Patimocho, pero después del viaje que realiza El Zarco a la Villa de la Candelaria, ya no atiende esta prohibición, puesto que “ya no rehúye la conversación, sobre ‘cosas malas’ con el iniciado Patimocho; ya no le arredra la prohibición de juntarse con él” (p 123). En otra ocasión, el personaje de Juan de la Rosa, es quien reflexiona sobre este asunto, por ejemplo, ante las palabras del “negrito Castor”, llega a la conclusión que no es buena compañía, ya que, “dice palabras feas y echa ajos, como Patimocho; y como Patimocho, cuenta cosas malas” (p. 79). Juan de la Rosa le da dinero a Castor y Patimocho, a cambio que no expresen algunas palabras, esto se ejemplifica en esta conversación entre Castor y El Zarco:

como yo estoy comulgao y soy hermano de la Virgen del Carmen y tengo que volver a comulgar el sábado y el domingo, no dice, delante de yo dichos ni ajos ni cuenta cosas malas. Yo le doy tres cuartillos para que no diga ni cuente (p 85).

Se puede decir que estos personajes afrodescendientes poseen una memoria y esta se exterioriza en la manera como se visten, la música que entonan y en las historias que les narran a los personajes de niños. En sus historias de santos, duendes, brujas y aparecidos que les cuentan a los personajes de niños, expresan un híbrido entre la tradición cristiana, y la africana que ellos custodian.

Aunque los africanos en la trata llegaron desnudos de sus trajes, armas y herramientas, desposeídos de sus instrumentos musicales y de bienes terrenales, por fuerza traían consigo imágenes de sus deidades, recuerdos de los cuentos de los abuelos, ritmos de canciones y poesías o sabidurías éticas, sociales y tecnológicas. Es decir, se descarta el hecho de que el bagaje cultural traído por los africanos hubiera podido ser aniquilado (Friedemann, 1993).

De aquí que las historias de ánimas, Santos, brujas y aparecidos que los afrodescendientes narran, se pueden llegar a considerar como una visión de la sociedad, del mundo natural y sobrenatural que estos preservan. Cuando les transmiten a los infantes en los jardines o en los corredores cumplen su cometido al hacer que su discurso perviva sobre el dominio total del discurso occidental. Si bien, los personajes blancos se relacionan con los niños no se puede olvidar que los negros se dedican a la crianza de estos o mantienen ciertas relaciones de amistad que imprimen con letra indeleble en los infantes blancos la cultura del negro.

En este cuento y dos novelas de Tomás Carrasquilla, las palabras de los personajes afrodescendientes están constituidas por una sustancia efímera que al ser escuchada por los niños se hace permanente, ellas no tienen consistencia física pero se encuentran cargadas de sentido. Retomando los postulados de Javier Tafur (Cali, 1945), se puede expresar que las narraciones populares poseen una función reguladora y formativa como se deja ver en los cuentos de espantos y de aparecidos que llegan a cimentar la cultura y con el correr de las generaciones pasan a formar parte del folklore popular (Tafur, 1991, p. 16).

Relatos de las Ánimas, del Duende, de las Brujas, de entierros, huacas, premios, ayudas y castigos sobrenaturales, tiene ya un sitio en la memoria colectiva, en el oído de la gente, que no por ser temas comunes pierden capacidad de entretenimiento y mantienen viva la fe en un mundo superior y extraño (Tafur, 1991, p. 46).

Por ejemplo, en las historias que Frutos le cuenta a Antoñito los personajes de las brujas tiene el poder de volar, sanarse las heridas, hacerse pequeñas o hasta la astucia para escapar de quienes las quieren atrapar. Estas historias generan en el personaje de niño la añoranza del vuelo, “sí, yo tenía que ser brujo; era una necesidad. ¡Si hasta sentía aquí abajo la nostalgia del aire!” (Carrasquilla, 1896, p. 218); puede decirse que estas palabras cargadas de libertad inspiran al niño el sueño de ascender a las alturas y volar como las aves, pero es válido preguntarse ¿por qué el niño termina por entender estas historias y hacerlas suyas? Tal vez estas se encuentran enraizadas en su identidad,

merodean junto a los credos de la religión católica que los personajes de adultos blancos les han enseñado. En estas historias de brujas, duendes y aparecidos los afrodescendientes van entretejiendo historias de personajes que no están sometidos a señorío alguno y que se mueven de un lugar a otro sin sujeción alguna.

Se puede decir que en esta ponencia la *literatura de tradición oral*, “como vehículo de emociones, motivos, temas, en estructuras y formas recibidas oralmente, por una cadena de transmisores, depositarios y a su vez re-elaboradores” (Pelegrín, 2008). Las palabras son un instrumento por el cual se puede transmitir emociones, como se deja ver en esta expresión con la que el personaje de Antoñito se refiere a las narraciones de Frutos, “me hacían desternillar de risa” (Carrasquilla, 1896, p. 213), se puede decir que una de las finalidades de las narraciones orales es entretener. Es oportuno aclarar que además del tono y la modulación de la voz estas historias se complementan con una temática, puesto que las palabras pueden llegar a divertir pero su cometido va más allá, porque ellas también producen procesos de transformación. A medida que el encantamiento de estas *narraciones de tradición oral* va haciendo efecto en los personajes de niños, estos se van sintiendo arrebatados por estas historias que los van impregnando de un saber que se encuentra sustentado en el talento y la gracia con el que los personajes afrodescendientes antes citados lo refieren.

En la novela *El Zarco*, el narrador extradiegético distingue en las narraciones de los afrodescendientes un saber, como se ejemplifica cuando describe a ño Lucas:

personaje tan célebre que, como el Dante o Virgilio, no ha menester apellido. No tuvo el Congo otro ejemplar más castizo. Viejo y ciego, no gasta lazarillo, aunque recorre media Antioquia de fiesta en fiesta, de vericuetos en vericuetos. Todos le guardan la limosna del año: y él saca gastos con sus aleluyas y recitados, como que es el propagandista de nuestro romancero (Carrasquilla, 1925, p. 161).

El narrador extradiegético equipara al afrodescendiente ño Lucas con los poetas, Dante Alighieri (Florencia, 1265; Rávena, 1321)⁴⁷ y Virgilio (Andes, 70 a. C; Brindisi, 19 a. C),⁴⁸ autores que difunden la cultura de sus pueblos a la vez que

⁴⁷“al nivel de Homero, los textos bíblicos y W. Shakespeare está considerado uno de los grandes modelos literarios de todos los tiempos” (Bernal, Calderón & Noriega, 2007, p. 273).

⁴⁸“para Dante, Virgilio es el maestro supremo y creador del bello estilo”, además se le considera “como uno de los poetas clásicos romanos más importante y su obra ha tenido una influencia considerable en la literatura europea” (Patrick, 2010, p. 20).

aprovechan las distintas posibilidades del idioma, para sembrar semillas de las que florecen una manera de entender la realidad o tal vez de discutirla. El personaje de niño Lucas que anda descalzo por las calles de los pueblos mendigando comida, en medio de su pregón de marginal está divulgando la cultura y construyendo una identidad.

Se puede decir que en estas tres obras de Carrasquilla los personajes Paco, Antoñito y Juan de la Rosa, son cautivados por las palabras de los afrodescendientes, palabras cargadas de entonación y sentido que hacen que para estos el mundo signifique de otra manera. Además, el narrador en cada una de estas obras le da voz a personajes marginados como son los afrodescendientes y los niños, permitiéndonos reconocerlos en sus palabras, en la cultura que resguardan y en su manera particular de representar el mundo.

Asimismo en estas obras se lee que entre los niños y afrodescendientes existe un diálogo cimentado en la empatía. Ya se ha demostrado que el discurso del afrodescendiente resguarda una sabiduría, pero quisiera hacer notar que estas palabras llegan al niño a través del respeto y la dignidad. Ellos no sustentan un mando sobre los infantes, se acercan en la intimidad del amigo o en la confianza de quien los cuida. En estos encuentros el niño escucha historias y a su vez es escuchado, porque en esta conversación las palabras del negro se encuentran complementadas por el comentario del niño, quien va construyendo un saber propio. También en estos encuentros el afrodescendiente es tratado con respeto y dignidad por sus interlocutores que ven en ellos seres humanos que tienen algo que decir.

Decolonizar la palabra desde de mito, otra forma de narrar-nos en el mundo y de dialogar con otros mundos.⁴⁹

“Un hombre sin el conocimiento y el aprecio de sus raíces originarias carece de morada cultural, y sin ésta estaría condenado a convertirse en un ágrafo de su historia, sepulcro anónimo en donde se han extraviado los hombres y pueblos que niegan y reniegan el rostro de sus identidades.”

(Cocom, 2005)

Ximena Amariles Gonzalez.⁵⁰

Resumen

El lenguaje es la representación simbólica del *Ethos* de un pueblo, en la medida en que plasma desde la palabra y desde la imagen, su cultura, su concepción de mundo y su historia esto es, su ser. En Colombia nos habita una forma lingüística condicionada por unos cánones específicos, a saber, parámetros fuertemente occidentales, que nos revelan una única forma de narrar y leer el mundo, pese a la existencia de una diversidad de realidades. El presente texto tiene como propósito poner de manifiesto las luchas que llevan a cabo los pueblos indígenas en Colombia y otros tantos estudiosos de la cultura indígena latinoamericana desde la reinención de la palabra, a saber, desde el mito, la etnoliteratura y la oraliteratura, en pro de rescatar y conservar una historia y unas raíces que le devuelven al hombre americano esa dimensión sagrada y espiritual que recubre su entorno y su existencia, y que con la preeminencia del lenguaje racional, formal y lógico heredado del

⁴⁹ Hago aquí referencia al concepto de *Decolonialidad* y no al de *Descolonialidad*, tomando como fundamento la idea planteada por la intelectual Catherine Walsh según la cual hacer uso del prefijo “Des” apunta a pensar la colonialidad –fenómeno que permanece vigente entre nosotros- como un elemento que puede revertirse, dejar de existir o deshacerse de un momento a otro. La palabra decolonialidad apunta precisamente a hacer énfasis en el carácter de construcción permanente, de proyecto y lucha continua que implica el pensarnos y habitar el mundo de formas alternativas, sin negar la existencia de un discurso colonial.

⁵⁰ Autora individual. Licenciada en Filosofía, Universidad de Antioquía seccional Oriente. E-mail: Ximena.amariles@ude.edu.co

tiempo de la colonia, frente al lenguaje simbólico característico del mito, empieza a desvanecerse.

Palabras clave: Mitología indígena, Lenguaje, Interculturalidad, decolonización, pueblos indígenas de Colombia, identidad colombiana.

0. Introducción:

Todo pueblo configura su identidad y su *Ethos*, a partir del encuentro con el otro, con otros mundos y formas culturales, esto es, con otros pueblos. La transculturación y la aculturación son de tal modo, fenómenos tan antiguos como lo es la humanidad misma, que se recrea y reconstruye a partir del diálogo con el otro, con lo foráneo, dando origen a diversidad de realidades y concepciones de mundo.

No obstante, tales procesos de transculturación y aculturación pueden darse por medios pacíficos fomentando el enriquecimiento y la expansión cultural o a su vez gestarse teniendo como medio la violencia directa, estructural y cultural, que tiene por fin el exterminio de un pueblo, de una historia y de una forma particular de estar y narrar el mundo.

Entre los años 1499 y 1550, época en la que tuvo lugar el celebrado “Descubrimiento de América” en el territorio que hoy llamamos Colombia, antes perteneciente al *Abya Yala*, esto es tierra en plena madurez, como era nombrada América antes de la conquista; historias, formas culturales y un conglomerado de saberes y tradiciones empiezan a ser olvidados, empiezan a ser relegados al silencio y a la oscuridad. Así, un nuevo lenguaje se impone a los pueblos americanos y con éste una nueva forma de vida, una forma diferente de existir.

Desde aquel momento hasta nuestros días, los pueblos indígenas que habitan Colombia se han dado a la ardua labor de resistirse y de combatir las diferentes prácticas y discursos hegemónicos, que hoy imponen una forma homogénea de narrar y pensar el mundo. El presente texto tiene como propósito, poner de manifiesto las luchas que llevan a cabo los pueblos indígenas de Colombia y otros tantos estudiosos de la cultura indígena latinoamericana desde la reinvención de la palabra, esto es, desde el mito, la etnoliteratura y la oraliteratura, en pro de rescatar y conservar una historia, un

mundo, unas raíces que le devuelven al hombre americano esa dimensión sagrada y espiritual que recubre su entorno y su existencia y que con la preeminencia del lenguaje racional, formal y lógico heredado del tiempo de la colonia, frente al lenguaje simbólico característico del mito, empieza a desvanecerse. A su vez, la presente reflexión tiene por propósito pensar la investigación, la educación y el lenguaje desde una perspectiva decolonial que nos lleve a reconocer y a construir otras realidades.

1. Un solo lenguaje, diversos mundos.

La identidad colombiana se configura a partir de un hecho que marca un antes y un después en nuestra historia y que para los pueblos indígenas que habitaban y habitan éste territorio significó la transición de la luz a la oscuridad, del día a la interminable noche. Desde la colonia hasta hoy, una identidad adoptada de modo consciente o inconsciente, mediada o no por la resistencia, se configura como propia. Esta identidad se fundamenta en los cánones existenciales traídos en el siglo XV desde Europa, que imponen una forma de pensar y habitar el mundo. En este sentido, cómo hablar de poscolonialismo, cuando los efectos de la colonización misma conforman nuestra segunda piel, cuando hemos hallado allí nuestras raíces.

Efecto de tal proceso de colonización y una de nuestras características identitarias predominantes, es el lenguaje, un lenguaje que lejos de ser entendido meramente como un medio de comunicación, hace referencia a una manera particular de nombrar el mundo y de nombrarnos en él, de comprender la realidad y habitarla, de interpretar nuestro entorno y nuestra existencia. El lenguaje es entonces esencialmente la manera a partir de la cual ordenamos y reconfiguramos el mundo, un mundo que habitamos con otros, un mundo que desde el lenguaje se convierte en historia.

Desde la época de la colonia hasta nuestro tiempo se imponen una serie de patrones que condicionan nuestro lenguaje, esto es, la manera en la que nombramos la realidad, en la que interactuamos con los otros y con el mundo, que circunscribe a su vez la forma en la que entendemos la escritura, la lectura y la palabra. Desde la colonización el lenguaje es entonces normatizado, a saber, es configurado teniendo como referente una serie de pautas que definen el uso correcto del mismo, implicando a su vez una normatización del pensar, del decir y por qué no del existir, que se corresponde con los

estándares establecidos por la cultura dominante. Así, la colonización del lenguaje desencadena un ejercicio de poder que condiciona el saber, el hacer y el ser. No hablamos entonces aquí de un asunto meramente lingüístico, nos referimos a una cuestión de carácter ontológico, en la medida en que es el lenguaje humano, el elemento en el cuál el hombre vive, se mueve y tiene su ser. (Cassirer, 1968, p. 11).

Para el filósofo contemporáneo Raimon Panikkar los condicionamientos propios de nuestro lenguaje, un lenguaje en gran medida heredado de la cultura occidental, configuran las tres grandes interpelaciones de la interculturalidad (Panikkar, 2004, p.32), esto es, las tres grandes cuestiones que deben necesariamente ser analizadas y replanteadas si se busca promover la construcción de una sociedad capaz de dialogar con otras culturas, con otros mundos, capaz de construir a partir del reconocimiento de la alteridad. El principio de pensar analítico, pensar conceptual o racionalmente y pensar escrito, son para el filósofo alemán los tres patrones que configuran hoy nuestro lenguaje y en este sentido, la forma en la que ordenamos el mundo. Desde aquí, el lenguaje es de tal modo, circunscrito a un prototipo o lineamiento, la historia, el hombre y el entorno son a su vez narrados e interpretados desde una perspectiva unilateral que pone como centro la lógica, la razón y el análisis.

La imposición de un solo lenguaje a diversos mundos, implica entonces la unificación de lo diverso, función que cumple el concepto, al simplificar lo múltiple y hacerlo entendible a la razón. ¿Qué sucede sin embargo, con aquella dimensión del ser humano que está por fuera de los límites de la razón, qué no puede ser reducida al concepto? Que se corresponde con una realidad que no es susceptible de ser explicada, definida o por lo menos no en los términos en los que nuestra cultura lo comprende, pero que no obstante, es vivida y sentida, cumpliendo una función esencial en la existencia humana. ¿Qué sucede con otras formas de nombrar y ordenar el mundo? El mito, se convierte en esa deformación del lenguaje propio de la cultura dominante que desafía y rompe con los cánones establecidos, que nos cuenta la historia de otro modo, que nos sitúa en el mundo de una forma diferente. Se convierte a su vez en el puente que se tiende entre nuestro mundo y otros mundos a los que también pertenecemos, pero que desde la palabra hemos olvidado. El mito en nuestro tiempo se convierte en la

promesa de ese nuevo amanecer que renace para la cultura indígena, en tanto se erige como una práctica de resistencia frente a la colonización del lenguaje.

3. El mito en los pueblos indígenas de Colombia: hacia la raíz del árbol.

Los mitos, narraciones fantásticas de héroes y criaturas sobrenaturales, donde los animales y las plantas cobran voz y los cuatro elementos: agua, tierra, fuego y aire son protagonistas, hacen parte de la identidad y la cultura de un pueblo desde que éste nace, pertenecen entonces al territorio, a la historia, a aquellos que habitan una comunidad, son de tal modo parte esencial de la humanidad misma, han estado presentes en cada una de las culturas y pueblos que se han erigido; bien parece entonces que se corresponden con una dimensión del ser humano que reta la razón para dar paso a lo magia, esto es, a aquello que no tiene una explicación lógica, pero que pone en movimiento el espíritu del hombre y dota de espíritu al mundo. Estudiar un pueblo o una cultura implica así reflexionar en torno a los mitos que a partir de ella se han tejido y han pasado a la historia de generación en generación, de ahí que el mito haya sido a lo largo del tiempo tema de estudio de toda disciplina que se propone pensar al ser humano.

Ahora bien, sin duda, el mito se nos presenta como un error lingüístico, como una falla del entendimiento humano, como un elemento si lo pensamos con Cassirer incoherente y caprichoso (Opus cit, p.12) expresión propia de los pueblos primitivos, de aquellos pueblos que no han evolucionado al estadio de la razón, de la civilización. Y es que el mito parece ser la expresión lingüística de un mundo lejano al nuestro, en la medida en que desafía los patrones que caracterizan el que para nosotros es el uso correcto del lenguaje, y la manera indicada de comprender la realidad, de referirnos al mundo. Pues ¿Cómo comprender o explicar que el agua, el aire, el fuego y el sol, así como los nevados y la luna surjan del sueño de un pueblo o qué la inteligencia y el lenguaje de los hombres tenga su origen en el bejuco de yajé⁵¹? Para nuestra cultura éstos son ya fenómenos científica y evolutivamente explicados, de ahí que tales relatos

⁵¹ Tal como se narra en el relato *El sueño* del pueblo Nasa en el Cauca y el relato *Ambi uasca samai* del escritor Jacanamijoy del Caquetá y del alto y bajo Putumayo, narraciones recopiladas y traducidas por Miguel Rocha Vivas y compiladas en el texto: *“Antes al amanecer”*.

se nos presenten como un producto de nuestra imaginación. Y quizá sea de tal modo. Lo que es innegable es que el mito va más allá de una mera explicación primitiva de los fenómenos naturales, no es entonces un elemento tan simple como desde la razón o desde la ciencia o más bien desde nuestras formas culturales se nos hace creer. A mi modo de ver, la pregunta que realmente nos compete aquí respecto al mito, no hace referencia tanto a su origen como a las implicaciones que éste tiene para la vida del hombre, para el modo como se relaciona con el mundo, con su comunidad y con su propia existencia.

Para los pueblos indígenas que habitan Colombia, los mitos, fábulas y relatos fantásticos que han estado presentes desde el origen mismo de la vida, son manifestaciones orales, escritas y simbólicas de su ser, de la forma en la que habitan el mundo, de la manera en la que perciben y construyen la realidad. Por tal motivo, es a partir de los mitos en su mayoría cantados o narrados que la comunidad se conecta con sus ancestros, son su territorio, con una memoria colectiva que no pertenece solo al pasado, en tanto se actualiza a partir del encuentro con las nuevas generaciones, conservando siempre unas tradiciones, unas raíces.

Los mitos para los pueblos indígenas guardan de tal modo, a partir de un lenguaje metafórico, no necesariamente alfabético, las historias, sentidos e imágenes que configuran su identidad, de ahí que cada pueblo construya y conserve sus propios mitos, y con ellos su manera particular de comprender el mundo, el territorio y la vida en comunidad. El mito es así, la expresión de una dimensión sagrada y espiritual que vincula al pueblo, en tanto expresión colectiva, con el todo. En ellos, encontramos pautas que orientan a las comunidades indígenas sobre como obrar, como relacionarse con todos los seres que habitan el entorno y con el entorno mismo. A partir del mito se da entonces un orden al mundo y se comprende una realidad. De ahí que para: *“Los narradores y cantores indígenas las palabras especiales [sean] en realidad palabras de poder, palabras que poseen eficacia simbólica, palabras que son capaces de transmitir sentidos de mundo.”* (Rocha, 2010, p.34) palabras que pueden no corresponderse con historias y relatos reales, pero que mueven y transforman la realidad. Desde la cosmovisión de los pueblos indígenas y tal como se pone de manifiesto a través del mito, el lenguaje deja de estar circunscrito al principio del pensar analítico, pensar

conceptual o racionalmente y pensar escrito, esos tres grandes cánones de los que nos hablaba Panikkar que predominan hoy en nuestra cultura, la palabra se reinventa para ser escrita y leída a partir del territorio mismo. De tal modo, para los pueblos indígenas el cielo, la tierra, los ríos y las aves guardan palabras, significados e historias de igual modo que lo hacen para nosotros los libros. No obstante, pese a que tales historias y narraciones son conservadas por generaciones, debemos reconocer que si no fuese por la labor emprendida por un grupo de intelectuales y literatos indígenas y a su vez por diferentes autores como Miguel Rochas Vivas que se dan a la labor de recopilar, traducir y poner de manifiesto tales narraciones, éstas como sucedió por siglos continuarían en el silencio, en la oscuridad.

Las literaturas indígenas, oraliteraturas, oralituras, etnoliteraturas y los relatos míticos u originarios de los pueblos indígenas⁵², constituyen hoy, una práctica de resistencia que se fundamenta en la transgresión de unos parámetros lingüísticos que condicionan la forma en la que nos referimos al mundo. A partir de tales narraciones se tiende un puente que nos vincula con otras formas de comprender y habitar la realidad, con otros mundos a cuyas raíces pertenecemos, que han sido invisibilizados por la cultura hegemónica. Así, desde la decolonización de la palabra los pueblos indígenas que habitan Colombia, así como nosotros mismos al acercarnos a tales narraciones, nos abrimos camino para decolonizar la existencia y la historia.

4. Reencontrar-nos con la raíz.

Colombia es un país multi y pluri cultural, reconocemos la existencia de diversidad de pueblos, diversidad de culturas y diversidad de realidades. Sin embargo, la interculturalidad continúa siendo un proyecto en construcción, un proyecto que se consolida desde el día a día, desde la lucha constante. De igual modo, la democracia entendida no meramente como un sistema político sino más bien como un espacio

⁵² Las denominaciones a partir de las cuáles se nombran dichos relatos indígenas se asignan en relación a elementos tales como la preeminencia del lenguaje oral sobre el lenguaje escrito o el tiempo o lugar de su origen. No obstante, desde los planteamientos de Rocha Vivas cada uno de éstos “géneros” se complementa. (Ibidem, 2010, p.34)

abierto al diálogo con la alteridad, como una forma de habitar pacíficamente el mundo con otros, está por construirse.

Para que ambos proyectos sean realizados efectivamente es fundamental empezar por reconocer que nuestra forma de narrar y nombrar el mundo no es la única que cuenta una historia, que hay otras formas de darle sentido al mundo desde la palabra, que no solo a partir de un libro puede leerse, que hay una dimensión del ser humano que escapa a los límites de la razón, que bien puede ser inexplicable pero llena de sentido y da movimiento a la vida y a la existencia humana. Y son precisamente tales elementos los que dan fundamento al mito, a ese mito que nos vincula con otros mundos, con otros relatos y otros tiempos. Mundos que concebimos como ajenos, como impropios, como lejanos pero a los que sin embargo, estamos unidos desde las raíces, unas raíces que quizá ya han adoptado otra forma y otra historia, pero a las que siempre se puede volver, no para dejar de ser quienes somos, sino para re-cordar⁵³ quienes fuimos.

Esta es una invitación a pensar otras formas de existir y de reexistir, a reconocer otras realidades, a hacer del trabajo investigativo una forma de ir más allá del mundo que se nos presenta, a indagar y conectarnos con otros mundos desde la decolonización del lenguaje y de aquello que en la escuela y en la academia aprendemos, es entonces una invitación a desaprender, a volver al mito, a reencontrarnos con el pasado, a traer al presente otras imágenes y símbolos, a mirar el mundo de un modo menos homogéneo y más mágico, a crear otros sentidos de vida desde el encuentro con el otro, con ese otro que a la vez somos nosotros mismos.

Referencias:

- Casirer, E. (1968). *El mito del estado*. México. Traducción de Eduardo Nicol. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/320451287/Cassirer-E-El-Mito-Del-Estado>
- Panikkar, R. (2004). *Tres grandes interpelaciones de la interculturalidad*. En: Interculturality and education.

⁵³ La palabra **recordar** proviene del latín **recordari**, que significa **re** –de nuevo- y **cordaris** –corazón-, esto es pasar de nuevo por el corazón.

- Rocha Vivas, M. (2006). Compilador de: *Antes del amanecer: Antología de las literaturas de los pueblos indígenas de los Andes y la Sierra nevada de Santa Marta*. Bogotá: Biblioteca básica de los pueblos indígenas de Colombia, Ministerio de cultura. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biblioteca-indigenacolombia/antes-el-amanecer-antologia-de-las-literaturas-indigenas>

FORMACIÓN ÉTICA Y POLÍTICA DEL MAESTRO DE LENGUAJE

La comunicación y las funciones del lenguaje dentro de una reflexión de mi práctica pedagógica

Sara Julieth Ramírez García⁵⁴

Resumen

La presente es una reflexión a la que se llega a través de las experiencias obtenidas en la práctica pedagógica *IV: Enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria*⁵⁵. Se tendrán en cuenta entonces, algunos aspectos contextuales del desarrollo de mi práctica y las observaciones llevadas a cabo en este espacio a partir del tema de la comunicación, que tuvo acogida en el aula de clase. Desde de allí, surge la inquietud sobre los roles que, en este ejercicio, cumplen tanto maestra practicante, maestra cooperadora y maestra asesora, dejando entrever su actuar ético y político ante diferentes procesos comunicativos, encontrando relación con las funciones del lenguaje. Cabe resaltar que se reflexiona en consonancia con el eje: *La formación ética y política del maestro de lenguaje*.

Palabras clave

Comunicación, lenguaje, practicante, cooperador, asesor, ética, política.

Comunicación

Considero oportuno partir de una declaración que posibilita darles paso a las siguientes digresiones: hago parte de una generación que creció al frente de una caja negra que emitía imágenes, colores, formas y sonidos, que llamaban tanto la atención, que podrías ocuparle gran parte de tu rutina. También al lado de otra caja, está vez más pequeña, en la que predominaban las melodías y voces sin rostro y, posteriormente, en otra etapa de mi vida me relacioné con una máquina que te permitía interactuar de una forma más directa, por medio de una gran variedad de botones y de la que escuché decir que te daba el acceso al mundo. La televisión, la radio y el

⁵⁴ Estudiante de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, nivel VII de La Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. Correo electrónico: sjulieth.ramirez@udea.edu.co

⁵⁵ Curso asesorado por la maestra Gloria María Zapata Marín

computador, elementos a los que desde niña asocié con el concepto de la comunicación, pero que desde una perspectiva de una maestra en formación, comprendí que es posible y necesario otorgarle un manejo más extenso y complejo.

De esta forma, se hace necesario darle una mirada al trato que Umberto Eco (2000, p.24) desde la semiótica le brinda a los procesos comunicativos, definiéndolos como “el paso de una señal (lo que no significa necesariamente “un signo”) desde una Fuente, a través de un Transmisor, a lo largo de un Canal, hasta un Destinatario (o punto de destino).” Ahora bien, con esta claridad, entendemos que un proceso comunicativo se lleva a cabo en un sinnúmero de escenarios, o aludiendo a la forma en que el mismo autor lo nombra, es posible observar “todos los procesos culturales como *procesos de comunicación*.” De ahí la importancia de relacionar el lenguaje en todas sus esferas con este proceso, identificar las intenciones comunicativas que tienen, por ejemplo, la literatura y otras expresiones que esta vez, no solo se ubican en los medios masivos y las interacciones humanas.

De acuerdo a lo anterior, surge la inquietud de cómo este asunto cobra relevancia dentro del ejercicio de práctica pedagógica, así que, partiendo del hecho de que el aula de clase es un lugar donde convergen diferentes dinámicas que posibilitan o no un proceso comunicativo, considero importante indagar por la manera en que esto se lleva a cabo, comprendiendo la escuela como un escenario donde se manifiestan actos de formación. Es por esto, que a partir del acercamiento al centro de práctica, propongo realizar lo que se acerca a un proyecto de aula, al que se le dio nombre de *Ondas narrativas*, puesto que en él se parte de la idea de que los estudiantes a medida que comunican sus intereses, se narran a sí mismos.

Así es como, el proyecto ocupó lugar en las aulas número 4 y 5, habitadas por las subjetividades de los estudiantes del grado séptimo 1 y séptimo 2, de una de las Instituciones Educativas ubicadas en la zona urbana del municipio floricultor y ciclistero de Antioquia, La Ceja del Tambo. Ahora bien, es importante mencionar dichas dinámicas que allí entran en juego. En primer lugar, un sistema educativo que presenta algunas condiciones como aulas de clase que parecen ser contenedores de jóvenes de diversas edades, en este caso, alrededor de 40 estudiantes, entre los 12 y 15 años, cada uno con diversas problemáticas, algunos con tanto por decir, otros queriendo

callar a toda costa. Allí, donde, por lo general, ubicarse en filas es esencial para posibilitar un supuesto control, donde el aprendizaje se convirtió en un morral que pesa más que cada uno de ellos y la calificación cuantitativa del individuo en un fin. Esto, dando una mirada superficial a lo que pasa hoy en día, pero sin dejar de resaltar los esfuerzos de una gran cantidad de maestros que han logrado resignificar la escuela, rompiendo con todos estos esquemas y aportando a la educación en Colombia y alrededor del mundo, experiencias significativas.

Es en ese terreno donde además de los estudiantes, nos encontramos, una maestra practicante que pretende ser vista con respeto y autoridad, una maestra cooperadora que pretende reproducir sus perspectivas de educación y una maestra asesora que pretende mediar entre complejidades teóricas y del ser. Es preciso preguntarnos entonces, por las posibilidades de comunicación que encontramos dentro de dichas condiciones, mientras se buscan reflexiones, relacionadas con las funciones y factores del lenguaje que presenta Roman Jakobson (1975), sin dejar de lado las posiciones éticas y políticas que deben tomar las diferentes facetas de maestro que presento.

Factores y funciones del lenguaje

Es importante aclarar que la conceptualización de Umberto Eco (2000) mencionada anteriormente sobre la comunicación, se relaciona con el modelo de Roman Jakobson (1975) sobre la misma, que posteriormente se va a ver asociada a las funciones del lenguaje y a cada uno de los factores que allí se presentan, por esta razón, se hace necesario tomar algunas precisiones sobre el desarrollo del proceso de comunicación que postula éste último, puesto que alrededor de ellas girarán las próximas reflexiones.

El DESTINADOR manda un MENSAJE al DESTINATARIO. Para que sea operante, el mensaje requiere un CONTEXTO de referencia (un "referente", según otra terminología, un tanto ambigua), que el destinatario pueda captar, ya verbal, ya susceptible de verbalización; un CÓDIGO del todo, o en parte cuando menos, común al destinador y destinatario (o, en otras palabras, al codificador y al descodificador del mensaje); y, por fin, un CONTACTO, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y destinatario, que permite tanto al uno como al otro establecer y mantener una comunicación. (p. 352)

A partir de la cita anterior, el autor despliega dos esquemas, el primero sobre los factores de la comunicación y el segundo sobre las funciones del lenguaje, que, al conjugarse, veremos cómo se corresponden. Jakobson en un principio se refiere con esto al lenguaje verbal, sin embargo, hace alusión a que puede ser aplicado a lenguajes no verbales.

Tabla 1

Esquemas: Factores y funciones del lenguaje.

FACTORES			FUNCIONES	
CONTEXTO			REFERENCIAL	
DESTINADOR	MENSAJE	DESTINATARIO	EMOTIVA	POÉTICA
CONATIVA			FÁTICA	
.....				
CONTACTO				
CÓDIGO			METALINGÜÍSTICA	

Nota. Recuperado de: Eco, U. (2000). Tratado De Semiótica. Comunicación y/o significación. Lumen 2 pp. 24-25

El anterior esquema comprende la base de mi reflexión, ya que a continuación encuentro relaciones entre los factores y las funciones del lenguaje con algunas situaciones halladas en mi práctica pedagógica. Por lo tanto, se presentará un esclarecimiento de ello, realizando algunas analogías de los asuntos mencionados, orientados a la vez dentro de enfoques éticos y políticos del maestro y las condiciones de la educación contemporánea, ejes que llaman la atención desde un énfasis comunicativo.

Factor: DESTINADOR – Función: EMOTIVA

En esta primera parte, parafraseando a Jakobson, se puede decir que sin un elemento que envíe un mensaje no existiría el lenguaje, es por esto que el *destinador* es un factor fundamental para la comunicación. En este sentido, la información que se transmite es de carácter *emotivo*, ya que se hace evidente una actitud hacia lo que se

dice, que puede producir una emoción, de acuerdo a la forma de expresión que predomine. Ahora bien, trayendo a este sitio las experiencias de la práctica pedagógica, diría que aquel *destinador* cumpliendo una función *emotiva* sería yo, la maestra practicante, que tras la diferencia de las experiencias anteriores, me acerco con temor a un aula de secundaria, en la que me siento pequeña ante un contexto ajeno y complejo.

Sin embargo, ahí me encontraba, con la intención de expresarle algo a mi maestra cooperadora, que parecía no entender mis funciones y a mis estudiantes, que en su mayoría, no estaban muy dispuestos a escuchar mis propuestas. En esta medida me encontré en un mar de preguntas sobre el mensaje que quería transmitir, cómo estaba siendo enviado y de qué forma siendo recibido e interpretado.

Factor: DESTINATARIO – Función: CONATIVA

En este caso, al recibir el mensaje que el *destinador* envía, al *destinatario* le corresponde una función *conativa*, es decir, lo natural es que se presente una reacción, ante la expresión recibida, y que esta pueda ser interpretada por el destinador, aunque la respuesta no sea emitida de forma verbal o inmediata. Esta relación se evidencia por ejemplo, en un mensaje imperativo, donde directamente se debe cumplir una orden.

Como maestra practicante puedo ser *destinador*, pero desde otra perspectiva, en los recesos dentro del centro de práctica, puedo cumplir también con el rol de *destinatario* ante una maestra cooperadora que al observar mis movimientos, puntualiza en las situaciones que considera deficientes en mi camino a ser maestra. Es así como recibo mensajes con altas dosis conativas, en las que se me hace entender lo que debo o no hacer en un aula de clase de secundaria, escuché entonces, una voz imperativa que me decía: “Imponga, no los deje hacer lo que ellos quieran, que ellos no escojan”⁵⁶

No fueron las únicas palabras que la cooperadora pronunció, sin embargo, acogerme hacia lo que realmente creía que era lo correcto me resultó más cómodo. Me acerqué además a Fernando Savater (1993) y comprendí que dentro de un ejercicio de formación las decisiones éticas son fundamentales.

⁵⁶ Palabras pronunciadas por la maestra cooperadora la sesión del día 2 de marzo, al darle a conocer mi planeación para la presente sesión, tiempo antes de llevarla en ejecución.

Con los hombres nunca puede uno estar seguro del todo, mientras que con los animales o con otros seres naturales sí por mucha programación biológica o cultural que tengamos, los hombres siempre podemos optar finalmente por algo que no esté en el programa (al menos, que no esté del todo). Podemos decir «sí» o «no», quiero o no quiero. Por muy achuchados que nos veamos por las circunstancias, nunca tenemos un solo camino a seguir sino varios. (p. 15)

Así es como, teniendo en cuenta que dentro de las conceptualizaciones indagadas dentro de mi proceso de formación sobre proyecto de aula, era bastante pertinente la participación de los estudiantes, tanto su opinión como la puesta en discusión de las temáticas y dinámicas que se llevarían a cabo en el aula. Por esto hice caso omiso a un mensaje que me recomendaba imponer, acción que dentro de mi reflexión no tenía lugar.

Factor: CONTEXTO – Función: REFERENCIAL

El *contexto* hace alusión a la situación comunicativa, es decir, a las circunstancias, lugares y momentos específicos en los que se envía un mensaje, para que de esta forma no se presente ambigüedad en el mismo. Cabe resaltar que el mensaje al inscribirse en un contexto, cobra significado y sentido, por lo tanto, se relaciona con la función *referencial*, en la medida en que se entiende sucintamente de qué se está hablando y las intenciones de ello.

Es pertinente entonces, que ahora me refiera al *contexto* que me acoge como maestra en formación, una Institución, unos estudiantes y una maestra cooperadora, todo ello dentro de la escuela, ese lugar donde convergen tantas complejidades ajustadas a un sistema educativo. Lo que allí me interesó observar fue la cantidad de estudiantes por aula, su disposición dentro de ella, y todo aquello que conllevó el triunfo de la escuela, tal como lo menciona Pineau (2005) dentro del fenómeno colectivo.

La construcción del poder moderno implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular. Este proceso se denomina el establecimiento de la gubernamentalidad (Foucault, 1981), estrategia que es adoptada por la escuela al presentarse como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando así el viejo método preceptorial de la enseñanza individual. (p. 312)

De lo anterior, cabe aclarar que este método de enseñanza simultánea, me llevó a preguntarme en varias ocasiones sobre la posibilidad de hacer evidente un proceso de comunicación en un lugar tan ceñido y diverso como las aulas de séptimo 1 y 2.

Factor: MENSAJE – Función: POÉTICA

Se entiende ahora, que el *mensaje* en sí mismo no representa nada significativo si no está asociado a un contexto determinado, sin embargo, este factor cumple con una función *poética* que da cuenta de su forma y estructura, lo cual se pregunta por cómo se encuentra organizado estéticamente y retóricamente el *mensaje* para que sea interpretado correctamente. Cabe aclarar que Jakobson al utilizar el término “poético”, no se refiere a si es bello, sino a si está bien o mal estructurado de acuerdo a lo que se quiere transmitir, donde entra en juego el orden y selección de las palabras adecuadas.

Dentro de estas introspecciones, ubico el *mensaje* como una representación de los objetivos que desde un proyecto de aula quise llevar a cabo, comprendiendo dentro de él, los aprendizajes desde lo teórico que ofrece la vida universitaria, relacionado a la vez con el apoyo de una maestra asesora, que dan pie para ser expresados a los estudiantes dentro de un contexto de práctica.

La función *poética* la puedo encontrar en la pregunta que me hice por la organización del proyecto, si su estructura fue suficiente para dar a entender a mis estudiantes, a mi maestra cooperadora y por qué no, a mi asesora de práctica, lo que quería lograr, si fueron pertinentes las dinámicas que se establecieron dentro de él o por otro lado, en qué fallé, que debo mejorar y tener en cuenta para mis próximas experiencias.

Factor: CÓDIGO – Función: METALINGÜÍSTICA

En el proceso de comunicación, el *código* se refiere al sistema simbólico del que se hace uso para transmitir el mensaje, un ejemplo de ello es el idioma castellano. Es necesario que tanto destinador como destinatario tengan conocimiento y hagan uso del código en el que se encuentra el mensaje, para que de esta forma se lleve a cabo la comunicación. Ahora bien, la función *metalingüística* del código se manifiesta en el momento en que se hace hincapié sobre él, ya que se habla de lenguaje haciendo uso

del mismo. Sin lugar a dudas, el *código* del cual hice uso para transmitir el mensaje expresado anteriormente, es el lenguaje y me refiero a él de forma general, ya que pongo en discusión todos aquellos elementos que hicieron parte de la práctica pedagógica, no dejando de lado la importancia de un tema implicado como la comunicación que a la vez cumple una función *metalingüística*, la cual también se expresa en un programa radial como producto final del proyecto.

Factor: CONTACTO – Función: FÁTICA

Este último aspecto, Jakobson lo retoma de Malinowski, la función *fática*, que es aquella que permite no perder el *contacto* en la comunicación, es decir, a ella se recurre cuando se tiene intenciones de mantener, reavivar o prolongar la conversación o simplemente para cerciorarse de que el destinatario haya recibido el mensaje correctamente.

Por último, el factor *contacto* y la función *fática*, me llevan a preguntarme cuál fue el resultado de una práctica pedagógica en secundaria que indaga por los procesos comunicativos dentro de las condiciones que se enmarcan en un sistema y la forma en que se actúa política y éticamente ante él, indagar por si realmente tuve una conversación con cada uno de los miembros de este ejercicio (estudiantes, cooperadora y asesora) y si se llevó a cabo un adecuado proceso de comunicación con ellos. Por lo pronto, la reflexión no se agota, ya que vendrán nuevas experiencias que pondrán en mi camino oportunidades para pensar en lo que la escuela y sus miembros comunican.

Referencias

- Eco, U. (2000). Tratado De Semiótica. *Comunicación y/o significación*. Lumen 2 pp. 24-25
- Jakobson, R. (1975). Ensayos de lingüística general. *Lingüística y poética*. Editorial Seix Barral, S.A. Barcelona
- Savater, F. (1993). *Ética para Amador*. Editorial Ariel S.A. Barcelona
- Pineau, Pablo (2005). *¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”*. En: la escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Bueno

Enseñanza de la lengua y la literatura como apuesta política

Alejandro Restrepo Castro⁵⁷

Yesenia Lopera González²

Gicela Londoño Muñoz³

Jasbreidi Durango Flórez⁴

Resumen

El maestro de lengua y literatura como aquel sujeto político que se reconoce y da lugar al otro dentro de su praxis, logrando ver la enseñanza como problema político, lo que implica una relación distinta con el saber. En consecuencia, presentamos tres consideraciones que desde nuestra mirada debe poseer el maestro político I. Reconocimiento del otro, II. Responsabilidad académica, III. Mirada equitativa a la educación. Por último, desde nuestra perspectiva pretendemos una reflexión en cuanto al sentido político de la educación y lo que allí se pone en juego, partiendo desde el enigma subjetivo (formación) a lo que implica o asegura desde su abordaje en el sentido propuesto.

Palabras Claves: Lengua, Literatura, Sujeto político, Saber y Reconocimiento.

¹Estudiante de Licenciatura en Educación
Educación
Básica con énfasis en Humanidades, Lengua
Lengua
Castellana, en la Universidad de Antioquia.
Antioquia.

alejandro.castror@udea.edu.co

²Estudiante de Licenciatura en Educación
Educación
Básica con énfasis en Humanidades, Lengua
Lengua
Castellana, en la Universidad de Antioquia.
Antioquia.

yesenia.lopera@udea.edu.co

³Estudiante de Licenciatura en
Básica con énfasis en Humanidades,
Castellana, en la Universidad de

gicela.londono@udea.edu.co

⁴Estudiante de Licenciatura en
Básica con énfasis en Humanidades,
Castellana, en la Universidad de

jasbreidi.durango@udea.edu.co

La educación es el verbo que da cuenta de la afiliación simbólica del sujeto, la acción segura de ingreso e interpelación, pero sin duda, actualmente la educación se ha asociado, no solo desde su plenitud escolar, a una acción intimidadora del pensamiento, se ha reducido su significación en tanto la enseñanza- aprendizaje desinteresado, en lo cual con frecuencia se validan resultados de procesos de aquello ya enunciado por otros y desde allí se ha prohibido pensar. Prácticas mediante las cuales se han sostenido y se ha traducido en una restricción de lo que es posible en el margen del accionar del otro, en este sentido el maestro se asume como un vigilante de dicho margen, que ahorra la angustia de pensar.

La anterior mirada, alude a una vertiente generalizada de la misma, pero, en este sentido proponemos entenderla como una posibilidad, como posibilidad de acceso a la cultura y a esos mundos que en inicio se nos presentan impropios, desconocidos, extranjeros y que por medio de la misma se hacen presentes desde las propias construcciones y desde la colectividad. Pero sobre todo, asumir que educar es un acto político, lo cual se ha tornado un problema de varios ordenes, en este caso, partiremos de la pregunta por el maestro, un maestro de lengua y literatura, que está convocado a promover el deseo por el aprender y desde allí, desde su práctica se propone entender la acción política que la constituye.

La educación como acto político supone pues, una acogida hospitalaria, de confianza y reconocimiento, en donde " el acto de reconocer implica siempre una demanda: ser reconocido" (Frigerio, 2005, P. 15). Es entonces donde se ponen en juego el papel del maestro, como hacedor y explorador de sí mismo, de aquellos procesos que lo condujeron a ese saber, a los resultados del mismo, cuál fue su angustia de conocer, lo cual implica no prescindir del saber y la experiencia del niño o joven, en la cual su tarea primordial es un accionar político, un trabajo cultural, que asume el reconocer como un paso ineludible para hacer el conocimiento posible. "Volviendo al educar un sinónimo del trabajo que los hombres justos llevan a cabo contra todo aquello que haga de los contextos de origen un destino inexorable" (Frigerio, 2005, P. 29)

En este sentido, en relación al enfoque específico de la enseñanza de la lengua y la literatura, es importante resaltar que esta no ha quedado por fuera de la denuncia de la pérdida, en este caso la palabra, la capacidad simbólica de comprender la realidad, a

partir de significados y formas que se negocian del interior de cada sujeto, hasta la construcción cultural de la misma. Desde esta perspectiva entonces, la literatura podría ser entendida como el arte que se hace con palabras, a partir de dicho arte se desprenden un sinnúmero de prácticas colectivas e individuales que han generado, a lo largo de la historia, transformaciones en lo subjetivo y en lo social.

A lo largo de la historia, se puede evidenciar como se ha resignificado el acto de leer y de escribir, se pasó de una concepción elitista de estas prácticas, en donde su enseñanza estaba dirigida a las clases altas, pasando por unos usos marcados por lo instrumental en donde las necesidades cotidianas obligaban a adquirir estas habilidades (buscar direcciones, firmar, etc.) hasta una visión más actual de lo que implica leer y escribir, en donde su enseñanza abarca el interés por la formación de ciudadanos más conscientes de las implicaciones que tiene desenvolverse en su medio social.

La escuela, entendida como el lugar en el que los seres humanos se congregan para aprender, se configura como el lugar predilecto para la adquisición del código escrito, en ella se realizan múltiples procesos en miras de alcanzar la formación de un sujeto que se adapte a las necesidades de su contexto, desafortunadamente los usos que se le dan a la lectura y a la escritura en este espacio, no trascienden del ámbito instrumental, inconsciente y autómatas; la lectura como acto de resistencia y la escritura como la capacidad de expresar, de opinar, quedan relegadas a un sistema centrado en la competencia, se evalúa, y por ende se escribe y se lee para lograr el máximo rendimiento en pruebas de estado, de esta manera, se podría decir que actualmente el accionar político del maestro y de la escuela en general gira en torno a las dinámicas del sistema capitalista centrado en torno a la economía, por lo que la educación pasó a ser un producto.

Teniendo en cuenta la capacidad de transformación que tiene la lectura y la escritura, el maestro de lengua castellana, siendo consciente de su accionar político, de su participación e importancia en el medio social, debe reconocer-se sí mismo en su enseñanza en la medida que , desde su especificidad reconoce y le da un lugar a ese otro dentro de su praxis, ese lugar debe estar traspasado no por una posición neutral sino por una que dé cuenta de la manera cómo éste se posiciona en y con el mundo; aquí cabe resaltar que la posición que éste asuma frente a la lectura y la escritura tendrá

implicaciones en su enseñanza. De esta manera, podría concebirse la lectura y la escritura como una práctica de resistencia, pues por medio de estas habilidades el individuo será capaz de leer y de apropiarse de su mundo, de aquello que ve constantemente, generando un ejercicio consciente a medida que aprende algo que le ayudará a insertarse de manera crítica dentro de su contexto.

Un ejemplo puntual, en el que se puede vislumbrar ya no una educación traspasada por lo mercantil, sino una en donde convergen una concepción de la literatura y de las prácticas que giran en torno a ella como un acto de resistencia y como un ejercicio político, es la reflexión que se ha generado a partir del conflicto armado que ha azotado a Colombia desde hace años, este ha sido pretexto para la construcción de textos literarios, obras artísticas, artículos académicos, encuentros en donde desde la narración se construyen espacios para la reflexión y para la reescritura de una historia diferente. A partir de allí la pedagogía de la memoria, entendida como un método de enseñanza a partir del cual se hace un llamado a la importancia que tiene la recuperación de la memoria personal (contiene experiencias que configuran el yo), colectiva (conjunto de tradiciones y valores que diferencian a una sociedad de otra) e histórica (esfuerzo consciente que realizan grupos humanos por recordar su pasado) para la transformación y el cambio social desde la apropiación consciente de la lectura y la escritura, así, este método llevado al aula desde un ejercicio político, podría generar cambios importantes en una sociedad que está en crisis como la nuestra, pues como lo plantea Murillo (2015)

Las sucesivas generaciones de colombianos que han crecido y se han hecho maduras a lo largo de más de cincuenta años aturcidas por los bombazos del terror, las oleadas de campesinos pobres desplazados forzosamente a las ciudades, el secuestro, el miedo, no han sido educadas en el ejercicio de la memoria histórica, no han contado con espacios en la escuela, con sus pares, con los maestros, para hacer frente al rostro de un duelo colectivo. (P.2)

Así pues, la enseñanza de la literatura y del lenguaje en general, se debería abordar como un acto político, con directa incidencia dentro en los sujetos que conforman la sociedad, a través de estas prácticas el maestro puede contribuir en la formación de sujetos con la suficiente capacidad para participar y por consiguiente transformar el contexto al que pertenecen, sin embargo, hay que trascender dicha

enseñanza de tintes instrumentales que vayan más allá de la simple adquisición del código, para ello, el maestro desde su accionar político y desde su postura personal sin llegar a la imposición, debe salirse de un rol explicador, que jerarquice el conocimiento y devalúe las inteligencias en miras de una relación con la literatura y la lectoescritura marcada por un ejercicio de libertad.

El libro es la fuga bloqueada. No se sabe que camino trazará el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá: del ejercicio de la libertad. Se sabe además que el maestro sólo tendrá derecho a permanecer en la puerta. El alumno debe ver todo por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder a la triple pregunta: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces? Y así, hasta el infinito. (Rancière, 2007, p. 40)

Implicaciones.

Son varias las características que el maestro político debe poseer como implicaturas directas de su ejercicio; sin embargo, y por aspectos sintéticos, es preferible agrupar todas ellas en los siguientes tres conceptos esenciales: reconocimiento del otro, responsabilidad académica y mirada equitativa de la educación.

En primer lugar, el reconocimiento del otro es un ámbito esencial en la apuesta política del maestro, tanto por lo que esto es como por lo que genera o posibilita. Reconocer es más que observar, significa dotar al otro de unas concepciones que se derivan de la escucha, del contacto humano y del acercamiento que se aleja de prejuicios que perjudican el contemplar al otro en su veracidad para ubicarlo en el imaginario social dictado por las condiciones económicas, familiares, etc. Como afirma Frigerio (2012), haciendo referencia a Paul Ricoeur:

El concepto de reconocimiento desde la perspectiva que yo sostengo, es un concepto clave en las relaciones pedagógicas (...) si uno espera, si uno desea, si uno busca que el otro conozca, ese deseo, esas ganas, esa necesidad de aprender del otro, tiene una puerta de entrada que se llama reconocimiento. O, dicho de otro modo: nadie puede conocer, si no es reconocido. Quizás entonces podríamos hacer una pequeña moraleja, un pequeño corolario: las relaciones pedagógicas necesitan el gesto de reconocimiento (p.2).

Comprendemos, entonces, el reconocimiento como factor inicial del acto político que el maestro hace dentro de la educación; esto debido a la articulación que se propicia entre lo “externo” a la escuela y las concepciones de enseñanza que se ven transformadas y repensadas al contemplar al otro en su verdadera esencia y su realidad concreta.

Junto a ello, está la responsabilidad intelectual y académica que el maestro propone y se propone. Si bien, el reconocimiento como posibilitador de conocer es esencial, la mirada académica para una educación de calidad es un acto político en su naturaleza, porque permite que el estudiante se expanda en sus saberes y no se vea condenado a un contexto social que podría premeditar su actuar o ser. Además de ello, el maestro debe educarse para educar, debe conocer plenamente lo que está dispuesto a transmitir y a proponer como campo de estudios. En su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire es claro cuando propone al maestro en su ejercicio de apasionarse por el conocimiento, esto debido al enfrentamiento que éste mismo hace a unas condiciones que tal vez son poco facilitadoras para el aprendizaje como tal. El apasionarse a lo que se enseña, en nuestro caso la lengua castellana y la literatura, implica una postura siempre crítica no solo de los textos o la lingüística, sino del mundo y las posibilidades que este presenta para consolidar un puente entre contexto y conocimiento académico. Esto, evidentemente, no se logra si el maestro desconoce tanto el espacio donde enseña, como el conocimiento que pretende transmitir; esta enseñanza, al menos dentro del campo de la educación como acto político, requiere una reflexión que haga de los problemas *domésticos* parte fundamental de las temáticas abordadas en los cursos, en los textos, en los ejemplos, en la literatura abordada.

Por último, la mirada equitativa de la educación pretende unir las dos primeras características. En inicio el reconocimiento permite que el otro *pueda ser* y la responsabilidad académica implica explorar el contexto y hacer un puente entre el conocimiento y las necesidades; ambas se unen cuando el maestro, conociendo todo ello, propone una educación que sea entregada de una forma equitativa a todos los que habitan la escuela, sin relegar conocimientos por prejuicios o aplicar la falta de exigencia por asuntos de pesar. La educación, para ser acto político, se debe presentar siempre de calidad, lo cual implica la exigencia que permita siempre un esfuerzo por

parte de estudiantes y maestros que proponga posibilidades para afectar el entorno que se habita y las vidas de los demás.

Conclusiones

La enseñanza debe servir para desarrollar habilidades que incentiven al sujeto a pensar y aprender, la escuela resulta ser ese lugar idóneo ya que al ser un punto de convergencia de múltiples pluralidades, da lugar para la socialización, los aprendizajes sociales y el diálogo de saberes, recayendo a su vez en el maestro la obligación de propiciar encuentros con el saber que generen en los educandos experiencias significativas, que lo atraviesen y transformen, permitiéndole así superar los distintos estereotipos o imágenes que tiene de la sociedad.

Hablar de una educación que permita al educando pensar, cuestionarse, hacerse partícipe de su proceso, es aproximarse a la concepción de un maestro que asume la enseñanza como ejercicio político donde se busca la calidad y equidad, de manera que la enseñanza no está determinada por el mercado sino que se interesa realmente por el sujeto, lo más importante no es pues el desarrollo de una habilidad determinada para ser puesta en venta como fuerza de trabajo, sino que por el contrario, busca aportar al individuo en cuanto a su realización como persona, sus sueños, metas y aspiraciones.

Implementar una educación pensada para cumplir objetivos y presentar pruebas es formar sujetos al servicio del sistema, pues se está reprimiendo en ellos toda clase de pensamiento que posibilite su desarrollo y se le está enseñando a funcionar como máquina.

Cuando el maestro reconoce la enseñanza como ejercicio político, ve la necesidad de pensar como contribuir al proyecto de vida y desarrollo de sus alumnos, de manera que este no se limite a la imposibilidades de su contexto sino que sea capaz de cuestionar cómo lograr aprendizajes que resulten significativos para que no se convierta en reproductor de conocimientos sino en alguien capaz de generar nuevas preguntas y plantear nuevas respuestas.

La educación ha de ser un espacio abierto al diálogo donde es importante y necesario tener conciencia del alcance que tiene esta en la sociedad, por ello el maestro desde su accionar político y postura personal sin llegar a ser autoritario puede ofrecer

medios que le permitan pensar al estudiante y a sí mismo aprender en la medida que enseña.

Referencias bibliográficas

Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio & G. Diker. (Comp.), *Educación ese acto político* (pp. 11-36). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Frigerio, G (septiembre, 2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. Conferencia llevada a cabo para el programa SER.

Murillo G. (2015) *Duelo y memoria colectiva en Colombia contemporánea. Cedido por el autor para fines académicos.*

Rancière (2007) *El maestro ignorante cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal

El rol del maestro de Lengua Castellana en la educación primaria

Nestor Alexis Giraldo Giraldo⁵⁸

Jeniffer Ciro Duque⁵⁹

Juliana Correa Morales⁶⁰

Resumen

¿Cuál es el rol del maestro de lengua castellana en la educación primaria? A través de las relaciones que se tejen entre la adquisición de la lengua y la inscripción del niño en la cultura, establecemos una forma de educación que parte de la premisa de que la duda es un elemento fundamental para la construcción de conocimientos que se relacionan con la identidad del sujeto y su rol dentro de la sociedad.

Palabras clave: Rol docente, escuela, duda, mayéutica, participación, enseñanza, lengua, comunicación, personalidad, identidad.

El maestro de escuela vive un constante proceso de redefinición de su rol en las prácticas institucionales. Actualmente dicho proceso de redefinición se ve afectado por un acentuado problema de disfunción de la escuela en la sociedad; esta última se mueve y cambia a una velocidad vertiginosa, mientras que la primera parece no poder seguirle el ritmo, con lo que se entra en una crisis de identidad tanto de la escuela, como del docente y del mismo estudiante: ¿Se ha vuelto inútil la escuela en nuestros tiempos? ¿Lo ha sido siempre? ¿Es la escuela la falacia de la idealización? ¿Es una utopía enseñar?

Como todas las preguntas complicadas en la vida, estas también se responden a medias: ni un sí rotundo, ni un no definitivo, ni blanco, ni negro; nos encontramos ante una escala de grises que recibe su tono según la perspectiva desde la que se pretenda responder. Y lo mismo que para la escuela aplica tanto para el maestro como para el alumno: sus roles están determinados por unas funciones específicas que le son endosados por sus contextos particulares.

Si pretendemos entonces definir un modelo de rol docente, no podemos caer en la trampa de lo axiomático, sino que debemos entender que las funciones son

⁵⁸ Estudiante del sexto semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana - Correo electrónico: alexkius@gmail.com

⁵⁹ Estudiante del sexto semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana - Correo electrónico: jeniffercd.12@gmail.com

⁶⁰ Estudiante del sexto semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana - Correo electrónico: nanacorrea20@gmail.com

delimitadas por las circunstancias, por el medio en el que el maestro ha de desenvolverse y especialmente por las personas con las que se va a relacionar. De lo que estamos hablando cuando nos referimos al rol docente es de la relación que se teje entre maestro, estudiante y conocimiento. Sabemos bien que, frente a dicha relación no hay una receta mágica, ni un algoritmo definitivo que nos indique la manera exacta en que el profesor debe proceder para hacer que el estudiante aprenda; sin embargo, nos está permitida —o más bien nos es obligatoria— la pretensión de un modelo que por lo menos se acerque a una manera adecuada de construir dicha relación.

Esta relación entre maestro, estudiante y conocimiento se construye a través de la palabra, es decir, a partir de la red de significados que se tejen en el día a día en las aulas, de las significaciones —en términos psicolingüísticos— particulares que cada estudiante y cada profesor crean a partir de los contextos y las situaciones determinadas que componen cada entorno educativo y que los constituye como únicos.

Es debido a esa unicidad que se hace problemático establecer unos parámetros invariables acerca del método de enseñanza más apropiado y, en dichos términos, debemos aclarar que el modelo que proponemos a continuación no pretende ser la revelación divina y unívoca de la educación, tan sólo es un esbozo de la eterna búsqueda del pedagogo de aquello que lo convoca: la educación. Para ello, proponemos entonces partir de la relación que ya Rancière cuestionaba en *El maestro ignorante* entre el poder de la palabra y el poder del maestro:

“¿Qué relación hay entonces entre el poder de la palabra y el poder del maestro?”

Esta paradoja se encuentra enseguida con otra: las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador, con anterioridad a cualquier maestro explicador. En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna. Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones, son prácticamente todos —sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel— capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres.” (Rancière, 2006, p. 8)

La pregunta de Rancière pone en jaque directamente la función del maestro, puesto que si lo que mejor aprende el alumno es aquello que no requiere de un explicador, entonces el rol que el docente históricamente ha ocupado se ve desplazado hacia la obsolescencia. Lo siguiente que tendremos que preguntarnos será entonces: si

no es la explicación la razón de ser del maestro, entonces ¿cuál es? Si en la explicación el maestro se queda corto frente a la capacidad de aprendizaje del estudiante, entonces ¿qué es lo que se debe poner en juego en la relación pedagógica? La respuesta se encuentra en la pregunta misma, o mejor, en el acto de preguntar-se.

Es a través de la pregunta como el ser humano ha llegado a construir el conocimiento. Lamentablemente en algún momento de la historia el maestro se convirtió en aquel que, en términos de Rancière, disminuye la distancia entre el estudiante y el conocimiento, llevándolo así por la senda de la comprensión unívoca del maestro explicador y su comprensión se limita a la comprensión del otro, invalidando así la construcción del universo simbólico del estudiante.

Está claro que lo que afecta a la red de significantes del maestro dejará huella en el estudiante, pero de ninguna forma, la experiencia del último debe limitarse a la del primero, sino que esta debe servirle como punto de partida para la construcción personal de su mundo lingüístico.

“También enseñar tiene que ver con el saber, con transmitir lo que uno ya sabe, con hacer saber a otros lo que a uno le han enseñado, lo que uno ya ha aprendido.” (Larrosa, 2006, p.10) Sin embargo, Rancière, en *El maestro ignorante*, proclamará que uno puede enseñar aún lo que no sabe; esta idea, en un principio puede parecer absurda y abrumadora desde el sentido de la lógica, pero una vez se analiza a fondo, se puede encontrar en ella una lógica aún más profunda que nos revela lo que estaba en nuestras propias narices: el nuevo conocimiento llega al hombre a través de la experimentación empírica, es decir, en la construcción del conocimiento, primero ocurre la praxis y luego se crea el corpus teórico. Pero incluso antes del ejercicio empírico existe otro paso fundamental para la creación del conocimiento: *La duda*.

Enseñar desde la duda, significa enseñar lo que no se sabe –en términos de Rancière–, lo que se ignora. Al dejar la duda sobre la mesa se le está proponiendo al estudiante que tome por sí mismo la decisión de aprender, de llegar bajo sus propios términos a un conocimiento que antes le estaba vedado, que des-cubra aquello que se encontraba cubierto por las tinieblas del desconocimiento. Cuando el aprendizaje se convierte en descubrimiento, el estudiante tiene la oportunidad de introyectarlo verdaderamente, de “pasarle por su cuerpo”, tal como lo hace con la lengua materna, pues es una construcción propia, creada con sus propios referentes, significados contruidos a partir de sus propias significaciones; allí la memorística se convierte en una técnica secundaria, pues en su lugar, el conocimiento se arraiga en el pensamiento del estudiante por medio de la asociación.

Este no es un concepto nuevo, hacemos confesa nuestra falta de innovación. La propuesta de enseñar desde la duda la hemos tomado como un derivado de la Mayéutica socrática que pretendía la enseñanza a través de la pregunta; sin embargo, nuestro método de enseñanza difiere de su precursora en la pregunta esencial que nos estamos

planteando en este trabajo: el rol de maestro. Mientras que en la mayéutica es el maestro quien guía al estudiante hacia el conocimiento a través de las preguntas, es decir, el maestro es quien sabe el punto al que el estudiante deberá llegar, sin importar desde donde se comienza el viaje esclarecedor; en nuestra propuesta, pretendemos un maestro que no conoce la meta, aunque sí propone unos objetivos, tomando en cuenta el punto de partida del estudiante: el contexto. Estos objetivos cumplen la función no de delimitación, sino de referenciación frente a lo que se pretende llegar en el momento inicial y deberán variar según la experiencia cognoscitiva del estudiante a lo largo del recorrido académico.

“Pero no hay mayor desafío para un profesor que el que alguien le diga: no me enseñes lo que sabes, ¡dime lo que piensas! o, mejor, ¡enséñame lo que te hace pensar! Ahí enseñar es hacer pensar, dar a pensar, transmitir a otros lo que pensamos y, sobre todo, lo que nos hace pensar. O, dicho de otro modo, compartir los problemas, las preguntas, las oscuridades, las inquietudes.” (Larrosa, 2006, p.10)

¿Y si enseñáramos la duda en los primeros años?

“Gracias a la lengua nos conocemos y nos descubrimos a nosotros mismos.” (Neira Martínez, 1985, p. 2) Es por ello que el proceso de adquisición de la lengua debe vivirse como un proceso de autorreconocimiento y, en este sentido, no debe desarrollarse bajo el paradigma conductista, sino más bien desde un paradigma que le permita al estudiante reconocer un contexto en el cual desarrollar y profundizar en los contenidos y de ese modo, reconocerse también a sí mismo en la construcción de sus propios escenarios del cotidiano. Si el estudiante logra relacionar el aprendizaje con el medio que lo rodea, planteará sus propias inquietudes, le moverá su propia *motivación*, y nosotros como maestros, le estaremos abriendo paso hacia ese *motivus*, pues será él mismo quien se *movilice* hacia el conocimiento desde lo que él mismo quiere saber, desembocando en lo que Piaget llamaría “asimilación”.

Ahora bien, la importancia de que llevemos la duda a los primeros años de la escuela radica precisamente en el hecho de que es el momento en el que los niños están aprendiendo a relacionarse con su entorno, tal como están aprendiendo a relacionarse con el lenguaje. El rol del maestro es el de sembrar la semilla de la duda, pero una duda poco conformista. De ahí, la importancia de los procesos de comunicación que se establecen en el aula: “comunicación es un término de origen latino (“comunicare”) que significa compartir o hacer algo en común” (Bauza Barreda, M.; Fernández Noguel, M. & Vargas Telles, I., 2016; p. 8). Esa puesta en común es el tejido que se interconecta entre el lenguaje y la sociedad, o en otras palabras, entendiendo el ámbito social como las experiencias de vida que se crean a partir de su relación con el lenguaje; a esto es a

lo que llamamos el *universo simbólico* del estudiante y lo hemos derivado de las teorías de Vygotsky —zona de desarrollo próximo— y Bruner —teoría de la instrucción—.

¿Y el rol del estudiante?

Sin embargo, no es del todo acertado —desde una postura ética— centrarse exclusivamente en el rol que debe asumir el maestro en la escuela, puesto que si se ha venido reflexionando alrededor de las relaciones pedagógicas que se ponen en juego en el aula, también habría que decir que existen, además, otros actores importantes en el proceso formativo de los cuales no se puede prescindir. Los estudiantes, en este sentido, inmersos ya en el pacto implícito que se consolida en las raíces del acto educativo, tendrían que asumir también un rol cuyos caracteres particulares son ámbitos condicionantes, en alguna medida, de esas relaciones que se plantean y desarrollan en consonancia con el proceso formativo esperado y que a su vez lo influyen; es decir que todos los actores que constituyan el acto educativo tienen designados ciertos roles y responsabilidades que responden a la esencia de cada uno de ellos, de este modo cada uno se encarga de propiciar, en consecuencia con sus actos, las condiciones necesarias para el desarrollo efectivo de este proceso. Pese a ello, esta situación no se da *per se*, sin una previa motivación derivada de actos conscientes; por el contrario, debe existir una labor, cuyo epicentro parta de las elaboraciones del maestro, en la que se plantee de manera clara cuál sería la posición que se espera asuma el estudiante, y qué acciones se pueden desprender de allí. Este pensamiento no dista mucho de uno de los ideales educativos que predominan en la actualidad:

“Una de las tareas más importantes que se plantea la educación en los momentos actuales es la de propiciar una posición activa del hombre ante la vida, incluyendo todas las esferas, es decir, en lo económico, lo político y lo social.” (Bauza Barreda, M.; Fernández Noguel, M. & Vargas Telles, I., 2016; p. 4)

En este sentido, el rol del maestro, cuya importancia se ha resaltado a lo largo de estas reflexiones, acarrea una carga determinante cuando se piensa en la construcción de escenarios propicios, en los que sean también los estudiantes quienes se hagan conscientes de su propia responsabilidad en la posibilidad que se encuentra abierta a la hora de asumir las riendas en la construcción de aquellos interrogantes que transitan consigo día tras día. Siguiendo esta propuesta, el maestro debería plantear desde la formación inicial (primaria) de los estudiantes, una conciencia por el papel que cada sujeto cumple en el entramado de la realidad social, construyendo así una lógica de acciones encaminadas hacia el empoderamiento de un propio proceso de formación del que se desprenden aquellas repercusiones que se podrían configurar como una forma de construir sociedad:

“Ello asegura la participación protagónica, al plantearse como propósito esencial en la democratización del proceso pedagógico, el aseguramiento de la igualdad de oportunidades y de posibilidades de los sujetos en dicho proceso.” (Bauza Barreda, M.; Fernández Noguel, M. & Vargas Telles, I., 2016; p. 5)

Si tenemos en cuenta esta democratización de la participación en la consolidación de un proceso de formación, en la que cada sujeto asume de manera responsable y consciente su rol en el camino hacia construcción del conocimiento, como una de las posibilidades que se derivan del accionar del maestro en el aula —y fuera de ella—, nos acercáramos a la concepción educativa que subyace en la propuesta que Jorge Larrosa plantea como una de las múltiples formas en que la construcción del conocimiento podría concebirse como tal, y que no necesariamente estaría supeditada a la coacción y la imposición de un rol sobre los otros, de unos intereses particulares sobre unos generales; en el que las dinámicas de pensamiento y cuestionamientos sean el punto de partida. Esto podría ubicarse en el plano de la realidad educativa, siempre y cuando la educación sea entendida como uno de los más valiosos pretextos para “compartir los problemas, las preguntas, las oscuridades, las inquietudes.” (Larrosa, 2006, p.10)

Bibliografía

LARROSA, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. 20 fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. En *Leyendo en Babel. Lectura, educación y ciudad*. Cali: Universidad Icesi.

RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

VARGAS, I.; FERNÁNDEZ, M. & BAUZA, B. (2016). La comunicación pedagógica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua española: principales problemas de los estudiantes de la carrera de educación primaria en las Tunas (Cuba). Alicante: Grupo interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL). Universidad de Alicante, 7 (86), pp.132-146.

Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/54445/1/Idalmis_Vargas.pdf
el 16/05/17

NEIRA MARTÍNEZ, J. (Octubre 11, 1985). La adquisición del lenguaje y la formación de la personalidad. Juan Benito Argüelles (presidente). Conferencia llevada a cabo en Tribuna Ciudadana. Tribuna Ciudadana, Asturias - España. Tomado el 16 de mayo de 2017 de: <http://www.xuliocs.com/PDF/neir1.pdf>

Voces que con-fluyen: reflexiones a propósito de los roles y las experiencias de una maestra asesora, una maestra cooperadora y una maestra en formación.

Beatriz Hernández

Katherine Berrío

Yulika Bracamonte

Resumen

Confluyen en esta ponencia tres voces en torno a la formación ética y política del maestro de lenguaje; la del maestro asesor, quien desde una perspectiva universitaria construye la voz ideal de formación y enseñanza de la lengua y la literatura; la voz del maestro cooperador, guía y facilitador del desarrollo de las experiencias de la práctica pedagógica; por último, la voz decantadora del maestro en formación, susurro final que envuelve, transforma y abre horizontes. En estas tres voces, los tres actores, maestro asesor, cooperador y en formación emprenden, desde sus miradas, describen la experiencia que les permite apropiarse de nuevas formas de comprender los procesos de formación en el área de Lenguaje y las tensiones propias de dicho proceso.

Palabras clave:

Maestro asesor, maestro cooperador, maestro en formación, práctica pedagógica.

La voz tejedora del asesor: entre la teoría y la práctica.

Comienzo a empacar... doblo muy cuidadosamente cada teoría, envuelvo cautelosamente las metodologías, ubico estratégicamente las actividades que propondré, separo los contenidos y cierro... El viaje del maestro asesor está cargado de un sinnúmero de responsabilidades que recaen en la expectativa de la formación de un Otro (sujeto que se forma). En ese viaje su voz se convierte en un ideal, pues en su puesta en marcha trae consigo teorías seleccionadas y discursos que considera relevantes para las futuras generaciones de maestros que se forman en ellas. El maestro asesor, específicamente el de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, es un maestro que debe seleccionar muy bien los discursos que va a

poner a circular entre los maestros en formación, pues de ellos no sólo depende la aprehensión de conocimientos específicos, sino la transformación de realidades, de contextos y de visiones del mundo desde donde se mueven sus aprendices.

Los discursos se convierten en responsabilidades; y es que hablar de la enseñanza de la lengua y la literatura no es algo que se asume a la suerte. Cuando el maestro asesor tiene claridad sobre ello, las posturas que asume frente a éstas tienen que ver con concepciones éticas, estéticas y lógicas, en las que el lenguaje se convierte en una experiencia que permite acercarse de manera social y cultural a la lectura del mundo y de los contextos (Ortiz y Agudelo, 2007). Las posturas que éste asume convocan a que el libre pensamiento y la transformación de los discursos y las prácticas siempre marquen un punto de partida. La enseñanza de la lengua y la literatura discurre entre ideales políticos, sociales y éticos frente a las realidades emergentes que se encuentran los maestros en formación en los escenarios educativos y fuera de éstos. Así pues, se comienzan a entretrejer ideales y realidades en un marco de prácticas de enseñanza y aprendizajes.

El maestro asesor se configura desde esta mirada como un tejedor, así, no sólo será quien transmita conocimientos, sino que además de investigador, se convierte en articulador y potenciador de experiencias y conocimientos. El programa de formación de la Licenciatura lo define no sólo “como el que llega al aula con la intención de entregarles a sus estudiantes la verdad o de adiestrarlos en la homogenización de su discurso, sino con una propuesta pedagógica que propicie una experiencia iniciática que incluya las búsquedas propias de los estudiantes, y a la vez las confronte con otras diversas”⁶¹. Esta mirada constructivista y social hace que tanto el maestro en formación como el asesor de prácticas se vinculen en propósitos donde predominen la reflexión, la escritura, metodologías y discursos investigativos en torno a la lectura de las realidades sociales en las que se desenvuelven ambos, así, como lo señala Garavito (1999, citado por Universidad de Antioquia, 2012), la orientación sobre las prácticas pedagógicas se

⁶¹ Ver “Sobre el papel del asesor de práctica”. En: Documento convocatoria propuestas práctica pedagógica, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, 2017. p.11.

constituyen en “talleres de creación de pensamiento”, donde teoría, praxis y contextos se articulan y dan apertura a nuevos discursos y realidades.

La voz tejedora se esparce en este sentido a contextos determinados y el maestro en formación organiza su equipaje para llevar consigo eso que logró aprehender en el camino recorrido. Desde el umbral el maestro asesor espera que los discursos, teorías e información emitida sean de utilidad y que en la más significativas de las tareas logren la transformación y el impacto proyectado en la universidad. Sabe que no siempre sus discursos confluirán con las realidades de los contextos, pero espera con la certeza de que sus educandos logren desenvolverse en las múltiples tensiones que encontrarán en los contextos donde se muevan y lo más importante, logren reconocerse como sujetos partícipes de la sociedad que los reclama...

Voz guía: cooperando en favor de ideales y experiencias.

Resignificar mis prácticas de enseñanza es reconocer que podemos encontrar diferentes rutas que mutan en algún momento durante el trayecto. Sí, es esto lo que he corroborado en el trayecto académico recorrido, pues la formación que recibí en la licenciatura y en la maestría me ha puesto en terreno fértil frente a nuestro quehacer, me ha mostrado las diversas posibilidades de encontrar luces esplendorosas en medio de oscuridades y ha aportado a mi posición política como maestra. Aprendí entonces a reconocer en los contextos escolares el camino de las prácticas como espacios que se bifurcan pero que deben confluir al final del recorrido.

Como docente investigadora, empecé a reconocer que la enseñanza de la lengua y la literatura se establece desde el enfoque lingüístico prescriptivo y desde una práctica sociocultural, debo agradecerles a mis maestros de maestría por ser faro de luz e instrumentos para poder seguir recorriendo el camino. Llego entonces a posiciones complejas porque todo eso que reconozco, queda desdibujado muchas veces en el ejercicio de mi práctica. He aquí el tramo difícil, en medio de cuestionamientos y zozobras me acerco a una situación tensionante frente a aquello que sé y a aquello que hago, en tal caso, tomo una distancia prudente de los ideales contenidos en los currículos para tratar de enseñar desde lo que aprendí, desde mi experiencia, desde lo

que me resulta placentero y termino chocando con lo impositivo y dogmático de las políticas educativas.

No puedo negar que esto me ha traído grandes problemas pues en verdad nos toca y nos acontece la realidad padecida por los maestros que pertenecemos al Decreto 1278. El panorama es desalentador, porque algunos nos sentimos desencantados en esa práctica instrumentalizada y esquematizada, en una estructura definida por ese documento rector que da prioridad a lo gubernamental, a los discursos oficiales, a las exigencias de un currículo que opaca todo aquello que el maestro quiere llevar al aula. Frente a esto, veo la necesidad de deslegitimar esa forma de evaluar al docente, anclada a resultados de pruebas estandarizadas y al deber ser de la práctica docente, apartada de reflexiones que permitan dotar de sentido nuestras propias prácticas.

Seguí en ese trasegar infinito, de caminos recorridos, de paradas en lugares habitados y, en ocasiones, sin habitar; fue así como llegué a un nuevo camino, al de docente cooperadora. Deseo testimoniar que esta parada se convirtió en una experiencia enriquecedora para mí aunque no sé hasta dónde lo sea para los maestros en formación a mi cargo, puesto que, seguramente pensaron en hacer algo diferente hasta que llegaron al aula de clases; en ese sentido, el estudiante en formación intenta mostrar eso bonito que aprende en la universidad pero, por encima de eso, suele estar ese dilema al que día a día nuestra labor docente se ve enfrentada, puesto que, aunque tratemos de sobreponernos permanentemente a las exigencias del medio con acciones que permitan que la práctica sea esperanzadora, estas se ven disminuidas por la necesidad de cumplir con la tarea de estandarizar una práctica. Sería el momento de pensar en el recorrido de Nietzsche (2011) quien dice:

Así también nosotros nos frotamos a veces las orejas después de ocurridas las cosas y preguntamos, sorprendidos del todo, perplejos del todo, “¿Qué es lo que en realidad hemos vivido ahí?”, más aún, “¿Quiénes somos nosotros en realidad?”. Y nos ponemos a contar con retraso, como hemos dicho, las doce vibrantes campanadas de nuestra vida, de nuestro ser ¡ay!, y nos equivocamos en la cuenta. (p.17).

Y es que precisamente como lo expresa Nietzsche, las vivencias siempre se han convertido para mí en esa constante reflexión ¿en quién me convierto cada vez que sirvo como maestra cooperadora? Reconozco de ese modo que no quiero ser más aquella; ahora quiero ser una maestra que siga conservando el mismo rostro, el mismo cuerpo, pero con distinta mirada, ahora quiero convertirme en portadora de otras voces, en puentes que ayuden a cruzar a los maestros en formación, quienes traen consigo un sinnúmero de discursos y experiencias, a espacios más fértiles donde se puedan desarrollar un poco más esas tensiones y potencialidades a propósito del rol de maestra cooperadora. Valioso destacar, por ejemplo, cómo concibe el maestro cooperador la formación de un maestro, qué condiciones genera para ello, qué limitantes encuentra, y desde esa concepción permitirnos tomarnos de la mano y mirar lejos... a lo lejos...

Voz de esperanza: transformaciones y realidades.

Jamás olvidaré aquel día en que decidí emprender este viaje; cuando empecé a transitar por el camino de la enseñanza; me invadían muchas sensaciones, el miedo quiso apoderarse de mí porque consideraba que acompañar a personas en su proceso formativo era una responsabilidad muy grande, siendo yo ese medio que los comunicaría con el saber. A lo lejos se veía un lugar muy parecido al que yo había transitado años atrás cuando era estudiante, sin embargo, al aproximarme, mi visión cambiaba debido a que ya no lo veía de la misma forma; creo que mi formación como futura docente influía en esto. Al adentrarme poco a poco en este, pude observar que no era lo que yo pensaba, pues no correspondía “un espacio donde se construyen pluralidad de saberes, con sentido y significado cultural” Quintero, J., Munévar, R. y Yepes J. (1999) sino un espacio donde solo se escuchaba la voz del guía principal, que no escuchaba opiniones y mucho menos reconocía al otro, solo se limitaba a formar estos caminantes para competir con otros, en unas pruebas que, en su momento, definirían sus capacidades. A pesar de todo, seguí recorriendo aquel camino, pensando en las cosas que haría cuando fuera un guía principal, puesto que mi convicción siempre ha sido llevar y hacer algo diferente.

Ese lugar, la escuela, fue donde encontré piedras que hicieron mi camino mucho más difícil, casi imposible de recorrer; empecé a tropezar con esa cruda realidad que se vive en ella, pero cuando se me presentó la oportunidad de intervenir, de ser guía, me

alentó saber que en mi mochila contaba con un mapa que perteneció a otros caminantes que marcaron rutas alternas, tales como Graciela Frigerio y sus aportes sobre las relaciones pedagógicas, visión que trata de resignificar y cambiar las relaciones que tienen los individuos con el saber, y que nos obliga a repensar la forma de enseñar para que ese proceso de aprendizaje resulte significativo, lo que supone tener en cuenta el contexto y posibilitar el reconocimiento del otro; además me dio luces en caminos y trayectos oscuros, tanto así que aprendí a reorganizar mi ruta cuando fue necesario; es lo que también señala Klafki (1976) en su texto “*Sobre la relación entre didáctica y metódica*”, ya que debemos estar preparados para enfrentarnos a cualquier obstáculo que encontremos en el camino.

Para concluir, debo decir que lo más valioso de este viaje fue que se dio lugar a la comunicación ejercida a través del lenguaje, en el que la mediación, la oposición de ideas y la producción de saberes se dieron a través del riesgo, el habla y la participación.

Apertura a nuevas voces y caminos...

Debe quedar claro que nuestras prácticas desde diversas posiciones —como maestras asesora, cooperadora y en formación— deben confluir en nuevas maneras de pensar el lenguaje, de resignificar nuestras experiencias y lograr que trasciendan por encima de los intereses gubernamentales, de resultados estandarizados; esto para poner en tensión aquello que aprendimos con aquello que hacemos; se trata de repensar la práctica desde diferentes rutas, desde otros ambientes, apoyadas en otras estrategias para que sean proyectadas de cara al desarrollo de una enseñanza desde otros espacios y así convertirla en una práctica vivencial desde el ámbito sociocultural.

Las voces que nos vamos encontrando en el camino nos alientan, así como lo exponemos hoy, a llevar con nosotras las maletas y los corazones llenos de afectos y experiencias para poder multiplicarlas y generar las condiciones para que el recorrido de muchos sea con equipajes menos pesados...

Referencias bibliográficas

- Friedrich, N. (2011). *La genealogía de la moral*, Tr. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: 3ª edición.
- Frigerio, G. (s.f). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. Recuperado de <https://vimeo.com/50711875>
- Klafki, W. (1976) “Sobre la relación entre didáctica y metódica”, traducción por Alicia de Mesa y Álvaro Pantoja. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 2, núm. 5, (octubre, 1990 - enero, 1991), pp. 85-108.
- Ortiz, M. y Agudelo, P. (2007). Red Lecturas No 2. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado. Espacios de transformación de sentido. Reflexiones sobre la transformación de maestros en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Nodo de Lenguaje de Antioquia, Medellín.
- Quintero, J., Munévar, R. y Yepes J. (1999). Aula investigativa: un espacio para construir saber pedagógico, Universidad de Caldas, Manizales – Colombia.
- Universidad de Antioquia (2012). Convocatoria para la presentación de proyectos de práctica pedagógica semestre 2012/I. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Facultad de Educación.
- Universidad de Antioquia (2017). Convocatoria para la presentación de proyectos de práctica pedagógica semestre 2017/II. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Facultad de Educación.

Los lugares del Asesor de Práctica: experiencias, preguntas, incertidumbres y voces narradas desde las regiones

Gloria María Zapata Marín⁶²

Xiomara Jahel Meneses Zúñiga

Resumen:

Este texto es un ejercicio de reflexión, discusión y conversación entre dos maestras asesoras de práctica pedagógica en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. La primera parte del texto construye algunas imágenes sobre la subregión Oriente del departamento y presentamos algunos datos sobre la política pública reciente frente al formador de formadores. En la segunda, intentamos presentar y discutir los lugares que ocupamos como maestras asesoras, revisando las dinámicas que emergen y marcan el espacio de la práctica pedagógica, como posibilidad para repensar lo que en este espacio formativo nos ocurre. En la tercera parte, presentamos las voces de otras maestras asesoras que también comparten este escenario universitario de formación. Seguidamente, es la voz de los maestros en formación la que se escucha para darle lugar a la palabra del otro y, conocer desde allí, la configuración que hacen sobre el maestro asesor. Finalmente, dejamos unas líneas en borrador para seguir pensando y contando nuestra experiencia como maestras asesoras, de maestros en formación, en el ámbito de la lengua y la literatura.

Palabras clave:

Maestro asesor, contexto, dinámicas de la práctica pedagógica, lugar del asesor, política pública.

Decir lugar es mucho más que decir ocupar un espacio en el “envase” de la escuela, que cada uno quede ubicado, que le den una localización. En realidad, la idea de lugar está ligada a la dimensión simbólica de las relaciones, a los puntos de identificación que sostienen a los distintos protagonistas de esa relación, a la posibilidad de entender a cada uno como heredero de una historia y portador de otras, como sujeto de transmisión, como quien habita en tanto comparte estrategias de subjetivación con los otros. Lugar vivido, habitado, contenedor de

⁶² Maestras asesoras, seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Correos: gloria.zapatam@udea.edu.co; jahel.meneses@udea.edu.co

puntos de identificación, de reconocimiento para unos y otros. Lugar en el cual se negocian significados, se dan encuentros y también desencuentros. Será tarea del asesor no sólo hacer lugar a otros en ese espacio escolar sino a su vez ir haciéndose lugar en el entramado cultural de cada organización, para desde allí intertextualmente promover otras miradas, otras preguntas, otras maneras de hacer. (Nicastro, 2008)

Apertura

¿Qué implica ser asesora de los maestros en formación de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana?

Una de las implicaciones tiene que ver con demandar de ellos unos ciertos ejercicios; unas ciertas escrituras y lecturas; un posicionamiento frente a la escuela y a los otros que permanecen en ese espacio con ellos. Si volvemos al asunto de la escritura, resulta que como asesoras pedimos a nuestros estudiantes que pasen por su escritura su experiencia vital; su experiencia al acercarse a los escenarios escolares en las distintas prácticas que han atravesado.

Entonces, reconocemos que pedirles a ellos que escriban, demanda de nosotras una escritura también; una que permita volcarnos sobre nuestra propia experiencia como maestras asesoras, sobre nuestro trasegar por aquellos lugares construidos con ellos y que nos permiten rehacer nuestro paso por los escenarios escolares y educativos; por la vida.

Maestras asesoras en el Oriente antioqueño: Nuestro lugar

Llueve. Son las 6:30 a.m. y ya estamos en el primer centro de práctica esperando que inicie la actividad académica del día. En el horizonte se divisan las montañas, la niebla, el sol intentando refulgir.

Este oriente cercano en el que nos situamos, está conformado por un grupo de municipios instalados en lo que se ha llamado la subregión *altiplano* donde confluyen, por su vecindad, los municipios de Guarne, El Carmen de Viboral, El Retiro, El Santuario, Marinilla, La Ceja, La Unión, San Vicente y Rionegro.

La Seccional Oriente de la Universidad está situada en El Carmen de Viboral y alberga a estudiantes de todos los municipios mencionados. En cuanto al acceso, empiezan a marcarse diferencias claras ya que, un estudiante que vive, por ejemplo, en

el Carmen, solo necesita un transporte público –bus o colectivo- para llegar a la Universidad; pero quienes habitan en Guarne, Marinilla, El Santuario, La Unión y San Vicente, pueden necesitar dos o incluso, tres transportes para poder llegar a la sede. Aquí, no estamos teniendo en cuenta los municipios del Oriente Lejano (San Carlos, San Francisco, Granada, entre otros) donde, además de los costos y el número de transportes que deberían utilizarse, los tiempos de desplazamiento serían aproximadamente de dos a tres horas por cada trayecto.

Por su ubicación estratégica, la región del Oriente cercano está sufriendo cambios rápidos y vertiginosos y de ser una región de vocación agrícola, drásticamente, se está convirtiendo en foco de desarrollo urbanístico. Esto trae consigo transformaciones abruptas en lo que tiene que ver con el uso del suelo y los fenómenos poblacionales en la región. Se observa cómo amplias zonas que antes eran fincas de habitantes antiguos de la región, se están convirtiendo en parcelaciones privadas donde los residentes son foráneos (personas venidas de Medellín, de otras partes del país y del extranjero).

En el campo educativo, también se hace evidentes tales cambios, de hecho, estos últimos años, instituciones privadas de la ciudad de Medellín, se están estableciendo en la zona como respuesta a la demanda de educación privada que ha crecido en la región con el auge y llegada de personas de altos recursos económicos que se están asentando en la zona.

El lugar del maestro asesor en la política pública

¿Cómo se llega a ser maestra asesora en este programa?, ¿dónde se encuentran los fundamentos que nos permiten entender cómo llevar a cabo esta tarea tan delicada?

Para acercarnos a algunas comprensiones frente a estas preguntas, hemos decidido revisar cuatro documentos que, en los últimos años, esbozan el ser y el quehacer de los maestros asesores en nuestro país. No obstante, entendemos, que los procesos de formación de formadores en las universidades colombianas se han llevado a cabo

durante décadas⁶³. En la versión preliminar de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*⁶⁴, se deja leer

Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, ubicarse en los planes de estudio a partir del segundo año (tercer semestre), y aumentar de manera exponencial en los semestres sucesivos hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa. *Por su importancia, deben contar con acompañamiento permanente por profesores con las más altas cualidades y experiencia en la formación de formadores*⁶⁵ (p. 12)

Como puede verse, hay un interés claro en que los estudiantes entren en contacto de manera temprana con lo que son los espacios y escenarios de la práctica pedagógica. Resalta que se anote que deben *ser los profesores de las más altas cualidades y experiencia*, quienes estando al lado de los maestros en formación, acompañen su formación y consolidación como maestros.

En este mismo sentido, el documento citado es claro en afirmar que es necesario compaginar el conocimiento y las prácticas pedagógica, didáctica y educativa de los asesores con la construcción de conocimientos en el ámbito disciplinar. Es más, el texto es enfático al decir

(...) no cualquier profesor de un saber especializado puede desempeñarse como docente en un programa de formación de profesores, pues además del conocimiento en la disciplina, debe saber enseñarlo, pues no basta con saber la disciplina para ser un buen formador de formadores (Gil, 1981 citado por Ochoa, 2014, p.17)

Desde esta cita, es importante volver aquí sobre el asunto de la práctica como espacio donde el maestro *se hace*; no se puede negar la importancia que tiene conocer la

⁶³ El ejercicio de rastrear la historia del maestro asesor en los programas de formación de maestros en Colombia es un asunto de gran envergadura. Por el propósito de este texto, debemos afirmar que no hemos realizado tal abordaje y que, por el contrario, reconocemos que sería un proceso investigativo que respaldaría el desarrollo de los programas de formación de maestros en clave de entender cómo se hace uno maestro y cómo, luego, se hace uno, maestro de maestros.

⁶⁴ Documento elaborado para el MEN Colombia por la profesora Miriam L. Ochoa, profesora de la Universidad Externado de Colombia. Versión del 25 de abril de 2014. Puede encontrarse en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

⁶⁵ El subrayado es nuestro.

disciplina, pero es imprescindible el saber asociado al quehacer, donde se conjugan acciones y conocimiento.

Posteriormente, para el año 2015, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, expide el decreto 2450 del 17 de diciembre “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación”. Este documento se hace parte anexa del Decreto Único Reglamentario del sector Educación, decreto 1075 de 2015, y a su vez sustenta la Ley 1188 de 2008 por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior.

Del decreto 2450 nos interesa abordar el punto 7 *Personal Docente*. En el documento se lee

En programas de licenciatura y los enfocados a la educación, los docentes deben mostrar las más *altas calidades*; amplia experiencia académica e investigativa en ambientes de aprendizaje en los niveles de educación preescolar, básica y media, y en la búsqueda del desarrollo óptimo de las actividades de docencia, investigación, creación artística y cultural, extensión o proyección social; y capacidad para atender de manera pertinente y oportuna a los estudiantes. (2015, p.8)

Como puede observarse, el texto construye una aproximación general –vaga nos atrevemos a decir- sobre el maestro que acompañaría la formación de los maestros en formación en los programas de licenciaturas. Se deja ver un llamado a la *alta calidad* de los docentes, que no es lo mismo que hablar de *altas cualidades*, como se ha esbozado en otro de los documentos aquí abordados.

Se resalta de este decreto la relevancia sobre la experiencia y experticia que deben tener los asesores en los niveles educativos de preescolar, básica y media, cuestión que consideramos es importante porque evidencia un conocimiento de la escuela y de sus asuntos desde adentro.

Para el año 2016, el MEN publica un documento más; la Resolución 02041 de 3 de febrero de 2016 mediante la cual, se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. En este documento se exponen como considerandos varios asuntos interesantes; por ejemplo, se hace una consideración donde se explicita

Que la excelencia de los educadores depende de las características de su formación inicial, continua y posgraduada, y en ese proceso cumple un papel destacado la educación que se imparten en los programas de Licenciatura que ofrecen las instituciones de educación superior. (2016, p.2)

Además de esto, también se enuncia

Que el educador debe tener formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y las disciplinas, lo que le permitirá orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores, tomando en consideración sus contextos particulares. (p.2)

Como puede verse, ambos considerandos son loables si tenemos en cuenta que buscan y reconocen la relevancia que tiene la formación de los maestros como lugar de apuntalamiento y de mejoramiento de los procesos que se llevan a cabo en los distintos niveles educativos; es decir, una excelente formación de los maestros en formación redundará definitivamente, en mejores procesos formativos en la escuela.

No obstante, en este mismo documento, y como parte de lo que se llama *Organización de las actividades académicas* (numeral 3) aparece expresado como característica primordial, la práctica pedagógica (numeral 3.2) y allí no se nombra o hace alusión al maestro formador de maestros o al maestro asesor en ningún momento. En el numeral 3.7 se define la característica *Personal docente* que dice

(...) los docentes de los programas de Licenciatura serán profesionales universitarios y mínimo el 25% de ellos debe tener estudios posgraduales de maestría o doctorado. Así mismo, todo el personal docente deberá contar con experiencia en investigación y producción académica, y con manejo de una segunda lengua; y, deberá contar con profesores involucrados en la relación del programa con el sector externo. (...) La institución de educación superior debe certificar que mínimo el 30% de sus docentes de tiempo completo, con los que contará el programa de Licenciatura, tienen experiencia de aula en los niveles de educación inicial, preescolar, básica o media. (p.8)

Es notable que, aunque se reitera el llamado a cumplir con las condiciones presentadas en el decreto 1075, Único Reglamentario del sector Educación, ya no hay ninguna alusión a las calidades o cualidades académicas y personales que este maestro pueda o deba poseer.

Finalmente, llegamos a un documento emitido desde la Facultad de Educación de nuestra Universidad; se trata del Acuerdo 284 de 2012 Reglamento de Prácticas Académicas. En este documento existe, expresamente, el capítulo V, donde se define al asesor de prácticas pedagógicas y se presentan las funciones generales y las que tendrá

frente a los centros de práctica. El documento inicia delimitando quién es el asesor de práctica pedagógica

Artículo 36. Será un profesor de planta, ocasional o de cátedra, con título de pregrado en educación y con título de posgrado en educación, con experiencia profesional en educación, en investigación y en el saber específico propio de la práctica del Programa. Hará parte de un grupo académico de la Facultad: Núcleo Académico, Colegio Académico, o Grupo de Investigación. (p.14)

Aquí, también prima el hecho de nombrar al asesor desde los títulos y experiencia profesional acumulados y aparece un dato interesante, debe estar vinculado a un grupo académico de la Facultad. Este último punto nos parece relevante ya que estaría proponiendo una vinculación directa entre la experticia del asesor y espacios de diálogo y construcción de comunidad académica donde pensaríamos, se hace debate académico permanente.

Luego de esta revisión somera y focalizada solo en nuestra búsqueda para entender quién es el maestro asesor y qué implicaciones tiene asumir esta responsabilidad, cabe decir que, es muy cambiante el nombramiento que, del maestro asesor, su experiencia, su formación y desarrollo personal y profesional se hace. Pensar que, como aparece en los documentos que se esbozan al final de este fragmento, ser un buen maestro asesor responde a un acumulado de títulos académicos, nos parece muy delicado e inclusive arriesgado. No estamos diciendo con ello que el maestro asesor no deba tener formación académica, por el contrario, debe ser un profesional de la educación con una gran y sólida preparación, pero, consideramos, que este solo hecho de por sentado, un buen asesor.

Para ser asesor de práctica, creemos, se necesita una sensibilidad sutil y especial frente a la escuela y los centros de prácticas y a sus procesos; frente a la realidad educativa del país; frente a los maestros que están en los escenarios educativos; frente a un maestro en formación cargado de dudas, preocupaciones, aciertos y errores. Ser maestro asesor implica así mismo, entender la formación académica universitaria con sus vericuetos, sin salidas y oportunidades y en este lugar múltiple y complejo, entenderse también uno mismo como maestro en permanente formación.

Dinámicas de la Práctica: Lugar de tensiones

Ahora bien, si ser asesor de Práctica supone ocupar un lugar atravesado por múltiples tensiones, afirmación que parece obvia, es un hecho ineludible que, en la formación de maestros, el asesor no solo integra el conocimiento disciplinar, pedagógico, didáctico, social y cultural que ha construido a lo largo de su experiencia profesional, sino que, también, se pone como sujeto en el juego de relaciones que van más allá de la mera orientación al quehacer del maestro en formación.

En este apartado, lejos de plantear vínculos educativos guiados por un discurso prescriptivo, donde la imagen de omnipotencia del asesor frente a los contenidos y las demandas en los compromisos, puedan crear distancias ante un escenario sensible; estimamos relevante presentar aquellos lugares que habita el asesor y que, implican su saber personal, su afecto, sus resistencias, sus inquietudes e imprevisiones. En este sentido, es claro que como asesores nos vemos abocados a construir un lugar más allá de una unidad académica o de un saber disciplinar, a partir del propósito de trascender el propio campo profesional para introducirnos en otros espacios, en nuestro espacio y en el espacio de los otros (Lucarelli, 2008). Como asesores transitamos lugares y construimos vínculos en aquella urdimbre de humanidad que es el escenario educativo, el cual invita a explorar sus significados y propósitos; el acontecer de los otros quienes nos ponen de cara a nosotros mismos como maestros de maestros.

Así pues, recurrimos inicialmente a la idea de que ser asesor no se trata solo de situarse frente a esos maestros en formación para sugerir estrategias, ofertar lecturas referenciales y asignar compromisos establecidos para un seminario, pues tras la experiencia no logramos omitir de facto la afectación, el vínculo emocional y afectivo, que otorga este encuentro con lo múltiple y complejo que se despliega en el asesoramiento de práctica, pues este tipo de vínculo que se teje en la formación de maestros, y que, suele desbordarnos, es para Mejía (2008) “una estructura que va más allá de la palabra. Porque no se trata, entonces, de una conversación entre un emisor y un receptor. Va más allá. Tiene que ver con relaciones intersubjetivas instauradas por el lenguaje” (p. 191). Relaciones que se cruzan y entretajan como un marco valorativo que es preciso abordar para interpretar, para interpelar y discurrir.

De este modo, en el asesoramiento de práctica, esas relaciones establecidas por el lenguaje crean condiciones en diversas direcciones, sugiriendo simultáneamente, un

lugar único y múltiple para el asesor; un trabajo localizado en el escenario universitario y a su vez, una praxis transversal que se expande, extiende y desarrolla en otros escenarios y con otros agentes desde otras muchas posiciones y roles, imprimiéndole matices y compromisos particulares ya que, se le impone como marco determinadas condiciones y posibilidades, definiendo alcances y límites en su acción. (Nicastro, 2008)

Lo anterior indica que ser maestro asesor es también, un campo de contradicciones, en donde

Su rol asume la característica paradójica, como sujeto comprometido con un proyecto y mero ejecutor, propulsor del cambio y guardián del statu quo. [...] se pretende de él “que sea un mago, que pueda con todo”, a la vez, que se le pide que se restrinja a su “rol técnico”; “por un lado se le pide que convalide un modelo y por el otro que promueva cambios (Lucatelli, 2008)

A fin de contemplar el lugar del asesor como un punto de encuentro, como la membrana permeable, no intacta; como el vértice de las aristas que figuran las dinámicas y situaciones reales que emergen en el escenario de la práctica, nos dispone no solo a enunciar aquellos lugares, sino a poner sobre la mesa aquellas tensiones o realidades que han tocado y afectado nuestra experiencia. No solo la elección y pertinencia de los contenidos y su abordaje, sino también, el manejo de situaciones académicas y personales con los estudiantes, el contacto con los maestros cooperadores y centros de práctica; la administración de los tiempos, los desplazamientos, las visitas y el acompañamiento en los procesos que agencian los maestros en formación, solo por señalar los más relevantes.

Comenzaremos entonces, abordando algunas implicaciones en lo que parece más formal, más concerniente a ese lugar “único” del seminario que pone de manifiesto la relación académica que mediamos en el ofrecimiento del programa y con ello, los contenidos. No obstante, hacemos la salvedad de que todo en estos lugares se cruza.

Los contenidos

Pensar en los contenidos para un seminario de práctica, nos remite a la cuestión cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo, haciendo hincapié en que los ejes o líneas temáticas que se propongan logren integrarse al conocimiento de los estudiantes como

un saber tanto teórico como práctico, que les sitúe en una postura reflexiva y propositiva en su hacer desde la pertinencia y actualidad de la realidad educativa.

La escogencia, entonces, de los ejes, textos y referentes teóricos aboga por articular un tipo de conocimiento tanto didáctico, como pedagógico y con alcances en lo disciplinar (aunque se estima que este último se aborda desde otros seminarios), pues es claro que en la práctica convergen estas tres vertientes que cruzan el quehacer del maestro en formación y que sugieren un asesor que ha de “saber de todo”; una demanda en la que se enlazan los puntos más sutiles e implícitos de esos saberes y que buscan una integralidad que termina siendo escogencia y selección arbitraria.

No obstante, otra parte de la tensión está enmarcada por aquellos vacíos referenciales o imprevisiones en los contenidos que los maestros en formación expresan, lo que suele desencadenar un desplazamiento en los tiempos y propuestas de abordaje, convirtiendo lo programado en un asunto constantemente variable y ralentizado. Además, es notorio que los tiempos destinados para un seminario como este, si bien son exigentes, se estiman insuficientes para abarcar sus complejidades desde lo que sería un seminario de práctica ideal.

Por otra parte, el seminario propende por la formación de maestros que en su praxis cotidiana puedan, ante todo, leer su contexto y situarse en las condiciones específicas que allí se presentan para que, a la par de la comparación teórica, puedan establecer un ejercicio de intervención y reflexión continua de su ser y hacer donde se explicita conscientemente el ensayo y las propuestas para el abordaje de problemas propios del ámbito educativo escolar. Es así que, siguiendo a Nicastro (2008) podemos decir que una lectura de contexto

propone encuadrar unas y otras cuestiones en un marco microsociedad que tiene que ver con reconocer a la organización como un contexto de acción, con un espacio y un tiempo particulares. Desde allí se avanza en un tipo de interrogación que, a partir de hacer foco en esas cuestiones, se pregunte por sus significados, por lo que se piensa sobre ellos, por el lugar que ocupan. (p.2)

Pero sucede entonces que las dinámicas del contexto escolar, la jerarquización del contenido, la fragmentación de los tiempos, los cuerpos alineados...son el lugar común de crítica y angustia del maestro en formación, pues encontramos una postura que expresa la queja constante frente a la gran desvinculación entre lo abordado en el

seminario de formación y la realidad escolar que enfrentan. Así, la relación dialéctica que ha de crearse entre los insumos formativos que le brinda la academia y la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje, manifiestan un punto de quiebre.

Ello, recae en el ser del asesor, quien intenta mediar condiciones para el pensamiento y la reflexión, para el análisis y la orientación en las rutas didáctico-pedagógicas, pero no para dar solución exacta, pues esta, como en lo humano, nunca existirá. Siempre habrá tensiones, desencuentros, contradicciones. Este lugar evoca al asesor como una gran oreja que oye sus encuentros con la realidad escolar contrastada con la utopía creada por el discurso transformador que la academia promueve. Tal contraste, parece exigir de su parte respuestas fijas, contundentes y salvadoras para liberar al maestro en formación de su angustia. Finalmente, consideramos el proceso de asesoramiento como situación de producción pedagógica; un espacio de diálogo, de construcción conjunta, antes que un lugar de diagnósticos y prescripciones.

Situaciones académicas y personales de los estudiantes

En el acompañamiento en el seminario de práctica no solo se devela a los maestros en formación en su papel de estudiantes y practicantes, también, como sujetos, es decir, como personas que organizan su propia vida y llevan a cabo sus procesos académicos hilvanados a su historia personal.

Acercarse a las condiciones del maestro en formación y sus disposiciones en, y durante, el proceso de práctica, sugiere la emergencia ineludible de un vínculo diferente al que pudiera gestarse en cualquier otro espacio académico o curso, pues en el asesoramiento aflora de manera más significativa el acontecer académico, físico, emocional, personal y situacional del maestro en formación.

Consideramos que lo anterior emerge por varios factores que se entretajan y vehiculan desde el intercambio intersubjetivo⁶⁶ entre el maestro en formación y el maestro asesor; configurando así, una relación más profunda que demanda el cuidado, la atención y el compromiso ético de contemplar y acercarnos a la particularidad de nuestros maestros.

⁶⁶ Se distingue el alcance del concepto intersubjetividad desde el rasgo psicoanalítico que pone en juego las relaciones del sujeto individual y sus vínculos.

La observación constante, la escucha y el diálogo permanente; el análisis de una escritura que devela la experiencia y sentires del maestro en formación, permite ensanchar el territorio del recorrido y direccionar la mirada y la sensibilidad de cara a sus complejidades y posibilidades; las cuales ofrecen un tipo de materialidad en cada contexto de práctica y repercuten de forma inminente en el avance del proceso de asesoramiento (tiempos, abordajes).

Sus angustias, inquietudes, frustraciones, situaciones de salud, estados psíquicos y emocionales, cansancio acumulado por sus compromisos académicos y laborales; aquellos otros lugares que habitan los maestros en formación crean las actitudes y disposiciones frente al seminario, que más allá de las entregas o cumplimientos con lo establecido o con aquellas expectativas y configuraciones de su deseo de ser maestros, tienen que ver con las afectaciones que involucran su humanidad; su existencia.

Ante ello, no solo el maestro en formación no logra desligar lo académico de su parte afectiva, ya que surge en nosotros como asesores una preocupación por ese otro cercano y por quien sentimos responsabilidad. Lo que sucede entonces, es que como sujetos también sentimos las incidencias de las problemáticas de los maestros en formación en nuestra subjetividad. Esta afectación toma cuerpo y muchas veces, se ve comprometida no solo nuestra propia salud física sino mental, como ya hemos enunciado.

Maestros cooperadores y centros de práctica

Pensar el lugar del asesor como un punto de encuentro o un puente que conecta los escenarios educativos y escolares con la Universidad, remite también a la necesidad de establecer un vínculo constante con aquellos maestros y agentes que, desde la escuela, dan apertura en sus escenarios para que las propuestas didácticas y reflexiones de los maestros en formación tengan cabida.

Sin embargo, aquel proceso de diálogo continuo y permanente, de acompañamiento, de revisión y análisis que debiera establecerse con los maestros cooperadores esbozan también un cúmulo de tensiones dadas por diferentes factores que incluyen varios aspectos, entre ellos, los condicionamientos que se establecen desde el mismo programa; el número de estudiantes a cargo; la cantidad de centros de práctica y

las distancias que, desde nuestro contexto, hacen complejo los desplazamientos para las visitas y para que el acompañamiento sea menos intermitente. A lo anterior se suman las ocupaciones personales y los tiempos que cada agente de la tríada (maestro asesor - maestro en formación- maestro cooperador), disponen para el proceso de formación de maestros, pues, aunque cada uno asume ciertos compromisos, resulta imposible coincidir o prestar la atención ideal al proceso. Esto además porque

nos encontramos en momentos de descolectivización y desligadura, rasgos propios de estos tiempos. No es menor hablar de procesos de ayuda y acompañamiento institucional en contextos de este tipo, cuando quizás como una manera de alejar una amenaza o un riesgo que nos puede alcanzar a todos, a veces es difícil aceptar que se atraviesan situaciones de dificultad, como también no se cuentan con condiciones apropiadas para promover el trabajo con otros, el pensar juntos, el ensayo y el error como pasos previsibles en el trabajo institucional. Nicastro (2008)

El trabajo cooperativo, la construcción de comunidad académica desde nuestros vínculos con la escuela es aún un terreno por desbrozar, pues en lo educativo las exigencias dadas desde diversos órdenes como las políticas educativas e institucionales, tienden a cerrar los espacios para la conversación dispuesta y conjunta, sin mencionar la absorción de los tiempos, con aquellos agentes que habitamos los escenarios escolares; parece que, infortunadamente cada uno sigue su construcción de manera aislada, inconexa, perjudicando no solo la producción del saber pedagógico y didáctico desde las relaciones bien constituidas, sino deteniendo las posibilidades transformativas de lo que entendemos por educación.

Finalmente, la reflexión gestada desde los lugares que transcurre el maestro asesor, la voz que se despierta en cada trama de sus encuentros y desencuentros aún tiene mucho qué decir.

El asesor en el lugar de su voz

Hasta esta instancia, hemos trazado algunas líneas que expresan los sentires que nos han habitado desde nuestra experiencia, intentando figurar con ello, una posible respuesta a las implicaciones que tiene hacerse lugar como asesoras de práctica en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia.

Con el fin de ampliar las dimensiones de este acontecer, acudimos a la experiencia de otros maestros asesores que han habitado este escenario de formación de

maestros en Lenguaje, para que desde su voz narraran aquellas tensiones más recurrentes que suelen gestarse al entrar en relación con los estudiantes, los centros de práctica, los cooperadores, los tiempos, los contenidos, entre otros.

Uno de los primeros aspectos que hemos de señalar tiene que ver, en primer lugar, con aquella visión primordial que se enarbola en la praxis del asesor; aquella que desde la experiencia ha configurado un gran sentido de pertenencia con el encargo de ser y formar maestros comprometidos y conscientes de su deseo de pertenecer al campo educativo. Tal como lo evidencia una maestra asesora cuando enuncia

Yo llevo cinco años en este ejercicio hermoso que me regala la vida [...] mi inquietud es por esa pregunta de: ¿Elegí esto porque quiero ser? o ¿Elegí esto porque me tocó? Por opción. Por opción de territorio, por opción de es lo más fácil para pasar. (Entrevista a maestros asesores, Seccional Oriente, 29 de abril de 2017)

La elección de ser maestro por vocación y desde la pasión se convierten en una premisa que también instaura un juego de expectativas que demandan por parte del asesor ciertas posturas del maestro en formación ante su quehacer en la escuela y en el seminario. Desde esta perspectiva evidenciamos que, también es notorio para otros asesores, la tensión constante que emerge entre la realidad escolar y sus dinámicas en contraste a los contenidos abordados en el seminario de práctica. Una maestra asesora nos comenta que encuentra

una queja constante frente al tener que pensar la escuela desde una posición teórica que, obviamente, va de la mano con una posición práctica. Entonces, es como si todos los asuntos teóricos que vieran no tuvieran que incidir en el escenario como tal, en el escenario educativo. (Entrevista a maestros asesores, Seccional Oriente, 29 de abril de 2017)

Ahora bien, es preciso retomar el vasto campo de reflexión al que nos remite el juego de expectativas que aflora en el escenario de la práctica, desde el cual el maestro en formación demanda de su asesor y viceversa; y en donde emergen inextricablemente, encuentros, afinidades, desencuentros y frustraciones. Y esto, porque es sensato ahondar en la reflexión ética y política a la que, como sujetos de educación, nos vemos convocados: a vernos esencialmente, en doble dirección. Desde aquella mirada que se sitúa fuera de sí para recabar el lugar del otro, y aún más importante, desde aquella mirada que nos pone de cara ante la complejidad de vernos a nosotros mismos para

hacernos lugar, para decir-nos, para transformar-nos. De allí que uno de los maestros asesores nos proponga que en este lugar de relaciones sería importante

no solamente dedicarse al tema del juicio, sino que hubiera, (bueno), una actitud propositiva frente a entonces, al cómo tratar de solucionar los problemas. (Entrevista a maestros asesores, Seccional Oriente, 29 de abril de 2017)

Desde la voz propia aunada a la de otros asesores consideramos que el lugar de ser asesoras de práctica está aún indefinido, atravesado, compartido, y que, tal como los maestros en formación estamos aun formándonos, haciéndonos asesoras.

Otro lugar: El asesor en la voz de los maestros en formación

Quién es entonces, el maestro asesor, cuando son los mismos maestros en formación, los que hablan de él y lo nombran. Para entenderlo, nos decidimos a conversar con algunos de esos maestros de la Seccional Oriente, quienes, por cursar los semestres finales de su proceso de formación, han recorrido distintos espacios de práctica pedagógica y, por lo tanto, han compartido esos espacios con diversos maestros asesores en ese proceso. Es importante aclarar que la conversación que sostuvimos con ellos, estuvo situada en el asunto de las tensiones que habían vivido frente a esos maestros asesores con los que se han estado formando en los espacios de práctica pedagógica. También vale aclarar que, para estos maestros en formación, específicamente, todos estos cursos corresponden a las prácticas tempranas, que están situada en el plan de estudios del programa, entre el cuarto y el séptimo semestre.

En esta línea entonces, aparece la imagen del maestro asesor como figura que posee un dominio teórico y por ello, su acción se centra en este asunto; es la voz de la experiencia donde se conjugan conocimiento, experticia, teoría, praxis. Sin embargo, lo teórico choca de frente con la práctica misma ya que lo que se promulga desde ese primer lugar, no se compadece con lo que ocurre en la realidad escolar.

Una maestra en formación nos dice al respecto

[El maestro asesor] es alguien que sí ayuda mucho pues como en lo teórico, pero a veces se queda corto como en la práctica [...] intenta pues como equilibrar eso, pero muchas veces uno se queda sin bases. Sin embargo, también pienso que es una figura muy importante porque es la figura de la experiencia. (Entrevista a maestros en formación, Seccional Oriente, 24 de abril de 2017)

Este asesor espera que el maestro en formación cumpla con ciertas cosas: evaluaciones, proyectos, diarios, etc. Pero en la distancia que hay entre práctica cotidiana y teoría se abre una confrontación con otras maneras del hacer del maestro en formación.

Existe también, desde la voz de los maestros en formación, un maestro asesor “tapahuecos”. Es aquel que, ya sea por ayuda, apoyo o como parte misma del proceso de formación, llena los vacíos que otros asesores han dejado. Uno de los estudiantes dice

Hay unos que tienen mucho conocimiento, mucho bagaje me parece que hay unos que me han encaminado mucho esa formación como maestro y que me han como tapado esos huecos que de alguna manera otros dejaron. (Entrevista a maestros en formación, Seccional Oriente, 24 de abril de 2017)

Este asesor entonces *encamina la formación*, es decir, direcciona el hacer del maestro en formación y lo convoca a un orden representativo –en lo disciplinar, en lo didáctico, en lo pedagógico- de la escuela y de la universidad.

Finalmente, parece el maestro asesor como vínculo. A la manera de un eje, este asesor sostiene al maestro en formación, al maestro cooperador, a la universidad y a la escuela. Conoce cada uno de esos espacios y teje lazos entre ellos. No obstante, no puede cumplir con todas las demandas que desde cada uno de esos lugares recibe. Algunas veces opta por privilegiar uno, pero eso desencadena problemas y rompimientos con los otros. Al respecto, uno de los maestros en formación nos cuenta

Yo pienso en el maestro asesor, primero como un vínculo. O sea, el maestro asesor es un vínculo entre maestro en formación, o sea yo, maestro cooperador, universidad y escuela. O sea, es un vínculo grande. [El problema] es que no llegue a cumplir con ese rol de vínculo como tal. Es decir, muchas veces se queda o en el aspecto de la universidad o digamos que se queda en el aspecto de la escuela. Entonces, muchas veces cómo encontrar como ese puente que una, que reúna esas cuatro esferas, porque sí, es un poco difícil. (Entrevista a maestros en formación, Seccional Oriente, 24 de abril de 2017)

Los maestros en formación reconocen que esta ruptura o desarticulación entre esas esferas, están directamente relacionadas con las políticas públicas y con los diseños de los planes de estudios de los programas de formación donde contenidos y tiempos no coinciden y esto enfatiza los impactos negativos que tiene esa ruptura. Pero es evidente

que su mirada sobre el asesor les permite identificar las falencias y aciertos que entreteje desde su lugar de vínculo.

Líneas en borrador: a propósito de la pregunta que abre este texto

¿Qué implica ser asesora de los maestros en formación de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana?

Lerner (2002) nos enseñó en *Lo real, lo posible y lo necesario*, el largo tramo que existe entre estos tres lugares en la escuela. Aprendimos que lo real de la escuela nos agobia; que lo posible, nos permite pensar en la oportunidad de cambiar, lo que, en mucho tiempo, no ha cambiado. Y que para ello está lo necesario; eso que implica irrumpir, romper, quebrantar un cierto orden dado.

Descubrimos entonces, que las implicaciones de ser maestras asesoras nos superan y desbordan. No obstante, en ese incesante moverse entre tensiones, nos hacemos asesoras. Es un ejercicio de equilibrio, de funambulismo, de acrobacia permanente; es cabalgar, si se quiere, con un pie sobre una montura y con el otro en una montura distinta, intentando conducir varios corceles a un mismo tiempo y en un mismo ritmo. Es también reconocernos en un desdoblamiento –o tal vez lo deberíamos llamar polidesdoblamiento-; porque en nuestro solo sujeto, somos al unísono, muchas representaciones. Somos maestras, acompañantes, cómplices, confesoras...Somos quienes poseen conocimiento, experticia, saber sobre la disciplina, quienes encaminamos la formación. Somos vínculo entre lugares diversos y múltiples: escuela, universidad, programa de formación. Pero somos humanas también: mujeres de carne y hueso con nuestros propios dolores, sufrimientos, sueños, alegrías, tristezas, angustias, decepciones.

Ser maestra asesora implica, entonces, asumir este constante malabarismo; aceptar este ir y venir; este movimiento serpenteante, ascendente, cíclico la más de las veces. Es un deambular entre lugares donde nos abruma las preguntas y nos arriesgamos a dar respuestas. Donde forjamos expectativas y decepciones. Donde, definitivamente, nos hacemos un lugar y nos hacemos lugar: el lugar del maestro asesor.

Referencias

Consejo de Facultad, Facultad de Educación, 2012, Acuerdo de Facultad 284 de 18 de septiembre, Por el cual se define el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales. Medellín.

Lucarelli, E. (2008). *Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>

Mejía, M. (2008). *Vínculos posibles entre el maestro y el alumno*. En Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 51, mayo - agosto de 2008.

Ministerio de Educación Nacional, 2014, Lineamientos de Calidad para los programas de formación. Versión del 25 de abril de 2014. Puede encontrarse en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional, 2015, Decreto 2450 de 2015. Consultado en línea en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf

Nicastro, S. (2008). *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>

Quiceno, H. (2006). *El maestro: del oficio a la profesión*. En Revista Educación y Pedagogía, 18 (45), p.p. 31-53. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/18642/15985>

La relación entre planeación, escritura e imaginación del docente: la práctica pedagógica y los guiones conjeturales

Ana María Saldarriaga Zea⁶⁷

Laura Zuluaga Berrío⁶⁸

Resumen:

La práctica docente debe estar dotada de una constante reflexión, en la cual el maestro se cuestione en relación con su entorno educativo y su profesión docente. A través de la escritura, el maestro interpreta la realidad y produce conocimiento respecto al ámbito educativo.

En este trabajo abordaremos la escritura del docente como forma de narrarse y narrar lo que pasa y como una guía para abordar la preparación de sus clases. Expondremos la pertinencia del guion conjetural como un formato en el cual el profesor desarrolla su capacidad creativa e imaginativa, en tanto debe describir, a priori, lo que pasará durante la clase: sus actividades, la recepción por parte de los estudiantes, las subjetividades que interpelan la dinámica de trabajo y los efectos generados. Propondremos el guion conjetural como una guía válida y versátil que le permite al docente elaborar una planeación de sus clases a partir de la observación y la reflexión constante.

Palabras clave:

Guion conjetural, escritura, planeación de clase, reflexión, práctica pedagógica.

Contextualización

En el semestre 2017/1 dimos inicio al seminario de Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria. Como ocurre siempre, al comenzar cada semestre, estábamos llenos de expectativas, dudas y entusiasmo con respecto a lo que sería este

⁶⁷ Universidad de Antioquia, Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, sede Medellín – Ciudadela Universitaria.

⁶⁸ Universidad de Antioquia, Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, sede Medellín – Ciudadela Universitaria.

nuevo proceso de la práctica docente, en el cual nos enfrentaríamos a un grupo de estudiantes escolares, llenos de particularidades que nosotros debíamos captar para realizar un trabajo situado y coherente. Durante los semestres anteriores a este, hubimos de realizar provechosos trabajos a propósito de la enseñanza de la lengua y la literatura en bachillerato y primaria. La práctica que aquí registramos, se llevó a cabo con estudiantes del grado once de la Institución Educativa Sol de Oriente, ubicada en la zona oriental de la ciudad de Medellín, en el barrio Enciso.

El pedagogo alemán Henrick Roth (1970) afirma que la preparación de la clase constituye un eje fundamental en el ejercicio docente, es allí donde tiene lugar el verdadero trabajo. En este sentido, tener una ruta metodológica que guíe nuestro proceso, es de vital importancia. Sin embargo, esta ruta metodológica, no existe per se, sino que está atravesada por un trabajo de observación y unas consideraciones epistemológicas, en donde el maestro teje la relación entre el objeto del conocimiento y sus estudiantes. En este sentido, durante las prácticas anteriores a la que aquí describimos, a través de la construcción de secuencias didácticas, organizábamos la planeación del proceso de trabajo con cada grupo escolar. De este modo, planteábamos el tema que se abordaría, las actividades propuestas y los resultados que esperábamos hacia el final de las sesiones de clase.

La elaboración de la secuencia didáctica partía de un trabajo previo de observación y contextualización con el grupo: sus necesidades en términos académicos, características, entorno, afinidades y comportamientos de los estudiantes. Dada la observación, definíamos qué tema del área del lenguaje era necesario abordar en clase, basándonos en las inclinaciones y gustos de los estudiantes en general y los contenidos académicos propuestos en la malla curricular de la institución. Teniendo estas claridades, iniciábamos el proceso de planeación de los talleres y actividades a desarrollar. Mediante una fundamentación teórica, justificábamos la pertinencia del tema y de su desarrollo, para luego plantear los resultados que de dicha práctica esperábamos. Como puede verse, la secuencia didáctica posibilita toda una planificación sistemática de las sesiones de clase, y promete un abordaje temático con una secuencialidad en el tiempo.

El trabajo desde los guiones conjeturales: una nueva perspectiva de la preparación de la clase

La metodología de trabajo que emplearíamos para nuestra práctica docente durante este cuarto semestre, ya no sería la elaboración de secuencias didácticas, sino que incursionaríamos en otra forma de planeación del trabajo en clase. El argentino Gustavo Bombini (2013), propone los guiones conjeturales como una guía para el maestro en el momento de planear e imaginar lo que sucederá durante sus clases, y este sería el formato a través del cual ingeniaríamos nuestra experiencia docente.

Un componente importante que atraviesa nuestra práctica, es la escritura como forma de configuración de la identidad y la episteme del maestro, como herramienta para narrarse y comprenderse y narrar y comprender lo otro y como guía y sistematización de la experiencia, dado que, como afirman Bombini y Labeur, “existe una relación solidaria y productiva entre aquello que se escribe acerca de la práctica (de manera anticipada, durante su desarrollo, a posterior de ella) y el modo en que esa práctica se va desarrollando” (2013). Mediante la elaboración de secuencias didácticas, guiones conjeturales, autorregistros y memorias pedagógicas (estos dos últimos surgen de manera posterior a la sesión de clase y como una reflexión a partir de lo sucedido), nos hemos ido configurando como escritores que narran y evalúan sus propios procesos de práctica. A través del ejercicio de la escritura, nos formamos, transformamos y revisamos como docentes.

En consecuencia con la importancia de la escritura en el proceso de formación de los docentes, el guion conjetural se configura como un instrumento a través del cual el maestro planea e imagina lo que pasará durante la clase. No se trata de establecer objetivos o esperar determinados resultados, lo que genera de cierto modo, una distancia entre lo que se escribe y la realidad, sino de tener en cuenta cada detalle: los comportamientos de los estudiantes, las reacciones ante lo propuesto, los comentarios y, muy importante, los imprevistos. El guion conjetural es un texto en donde se evidencia el *yo*, la primera persona dotada de singularidades, dudas, temores y pasiones. En este formato juega un papel importante la capacidad imaginativa del maestro, en primer lugar, para anticiparse a lo que podría pasar, y en segundo lugar, para proponer y crear propuestas de abordaje de los temas dotadas de sentido y creatividad.

Durante nuestro proceso de práctica, pudimos observar que el guion conjetural tiene varias etapas. Proponemos las siguientes: 1. Escritura inicial y singular: en esta etapa nosotros planeábamos la manera de abordar la clase para introducir el objeto de conocimiento y generar un puente entre este y sus alumnos, es decir, las actividades a desarrollar. Allí describíamos lo que probablemente pasaría en el aula en consonancia con los ejercicios propuestos. 2. Socialización del guion con los compañeros de curso y el maestro tutor: en un segundo momento llegábamos al seminario de clase y leíamos el guion entre todos. Se aceptaban sugerencias de nuestros compañeros y del maestro tutor. De esta manera, el guion conjetural se convierte en un texto, ya no individual, sino colectivo y polifónico, que se nutre de múltiples voces, adquiriendo un carácter de provisionalidad y constante cambio, no dándose por sentado o terminado. 3. Confrontación entre lo ficcional y la realidad: este momento llegaba cuando nos enfrentábamos al trabajo de clase. Allí era posible observar la distancia o consonancia entre lo que se imaginó que sería la sesión inicialmente y lo que en efecto sucedió, la recepción de la actividad y los resultados reales. Esta etapa es importante en tanto el maestro tiene la posibilidad de evaluar, reflexionar y tomar decisiones con respecto al proceso de trabajo.

En contraste con lo que sucede con la secuencia didáctica, el guion conjetural no pretende establecer una propuesta de trabajo en la cual se planifique sistemáticamente lo que sucederá a lo largo de varias sesiones de clase. Se trata principalmente de una constante observación en donde, con el devenir de las clases el docente vaya tomando decisiones. De esta manera, los guiones conjeturales no pretenden establecer una serie de actividades encaminadas a reforzar o fortalecer el aprendizaje de un tema en general, estableciendo objetivos y resultados esperados. El guion conjetural brinda la posibilidad de abordar múltiples temas durante las sesiones de trabajo, atendiendo a las afinidades, necesidades y nuevos giros que vayan esbozando los estudiantes.

La experiencia con el grado once de la Institución Educativa Sol de Oriente: un abordaje desde los guiones conjeturales

Un primer acercamiento a los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Sol de Oriente, estuvo dado únicamente desde la observación. Conocimos el colegio, sus ambientes, algunos profesores, y nos adentramos en el espacio de la clase de lengua castellana, dirigida por la maestra cooperadora.

En aquel momento se estaba trabajando el tema de la argumentación, de modo que, para la siguiente sesión, en la cual seríamos nosotras las docentes practicantes quienes dirigirían la clase, escribimos el primer guion conjetural, es decir, un texto en donde describíamos lo que haríamos en el aula: la lectura de un cuento llamado Fiesta, del escritor alemán Ferdinand Von Schirach, el cual narra el caso judicial de una violación cometida por varios hombres en contra de una mujer de diecisiete años. Organizamos un debate en el cual el grupo se dividiera en dos subgrupos. El primero de ellos interpretaría el papel de la joven violada y el segundo equipo representaría el papel de los violadores. Nosotras las profesora seríamos los jueces y ellos debían dar su versión de los hechos, en el caso de los victimarios, argumentar su inocencia o los motivos por los cuáles cometieron dicho crimen. Allí pudimos observar ideologías e imaginarios que mostraban los estudiantes con respecto a la violencia de género, a la figura de la mujer y el hombre en la sociedad. Algunos defendieron el crimen, argumentando que había sido la joven quien provocó el acto. En vista de aquella idea en donde la mujer era la culpable de la agresión que se cometió en su contra, realizamos el siguiente guion conjetural en donde problematizaríamos la idea que se tenía en contra de lo femenino como provocador. Planeamos la lectura de un cómic que hablaba sobre la obligación que tenía una niña de Arabia Saudita de casarse con un hombre muchísimo mayor por conveniencia económica. Reflexionamos sobre lo que significaba la mujer en aquella sociedad, cómo su voz era censurada y cómo ella era obligada a disponer de lo que otros planearan con su destino.

A propósito de los ideales femeninos incrustados en la sociedad, escribimos un tercer guion conjetural en donde los estudiantes debían realizar una construcción textual desde la observación de distintas siluetas femeninas recortadas en papel. Desde la observación de estas siluetas ellos atribuyeron cualidades, características, acciones, profesiones y pensamientos a cada mujer que les sugirieran las siluetas. En este trabajo se evidenció la reflexión que en una clase anterior habíamos hecho sobre la posición de

la mujer socialmente. Ellos dieron cuenta de la multiplicidad de voces y posibilidades que atravesaban lo femenino, de una deconstrucción y una reconstrucción conceptual en torno a lo que significa ser mujer.

Dimos por terminado el tema de la figura femenina en la sociedad e iniciamos un tema que creímos concerniente abordar, en relación con el contexto de violencia que, a veces, caracteriza a los barrios periféricos de la ciudad. De esta manera, elaboramos un guion conjetural en donde planteamos el tema del conflicto armado y la guerra. Se trataba también de trabajar la interpretación semiótica, como aspecto fundamental en el área de lengua castellana. Presentamos un documental llamado *Bear Story*, del director chileno Gabriel Osorio, en el cual se retrataba, a través de la metáfora de la historia de un oso que es raptado para trabajar en un circo, la historia del golpe de estado y la dictadura chilena en los años setenta.

De esta manera, con el tema de la guerra, en siguientes sesiones de clase, realizamos trabajos de observación de imágenes, con el propósito de identificar elementos semióticos que sugirieran una lectura. Presentamos las fotografías de un artista brasileño, Sebastián Salgado, quien retrata distintas problemáticas bélicas en el mundo. Fuimos mudando poco a poco, a otros temas y estos construyeron paulatinamente una reflexión en torno a la posición que cada individuo toma en la sociedad, su relación con otros sujetos, con la naturaleza, sus argumentos para ser quien es, es decir su identidad.

Una sesión final de clase se trató de autonarraciones que cada estudiante realizaba, en donde, a través de un relato ficcional, que estuviera relacionado metafóricamente con una historia propia real, develaba una interpretación sobre sí mismo. La construcción del texto tocaba la parte autobiográfica como una posibilidad de enunciarse y darse a conocer ante los demás compañeros y de proyectarse como un sujeto activo en el entorno social.

Algunas consideraciones finales

La escuela, como pilar fundamental de la sociedad, puede aportar a la construcción de ciudadanos solidarios con su entorno, autónomos y reflexivos. Es el docente quien guía esta formación de nuevos sujetos a través del espacio escolar, y, en

este sentido, la formación de los docentes debe estar atravesada por un componente ético, en donde, antes de ir a las aulas a transformar a otros, es necesaria una formación propia, dada desde la autointerpretación, el cuestionamiento a sí mismo y el compromiso con el conocimiento. El profesor debe concebirse, en cada escenario, como un sujeto político, que observa, cuestiona, reflexiona, construye conocimiento y se enuncia con criterio ante las situaciones que lo interpelan. De esta manera, su actuación en el entorno educativo, debe ser activa y propositiva.

La enseñanza de la lengua y la literatura debe estar dada desde la pasión que el docente siente hacia la lectura y la escritura, y no desde la obligatoriedad de estos temas. En este sentido, en tanto el maestro comprenda que la lectura y la escritura, antes de ser componentes académicos, son componentes vitales para aprender y comprenderse como sujeto, podrá transmitir un verdadero deseo por adentrarse en el vasto mundo de las letras y el lenguaje.

El trabajo con guiones conjeturales, permitió un abordaje experimental y reflexivo de las sesiones de clase. Queda pues la invitación a seguir pensando y descubriendo nuevas metodologías para sistematizar la planeación y reflexión que debe caracterizar la práctica docente.

Bibliografía:

1. Bombini, G & Labeur, P. (2013). *Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica*. Enunciación vol. 18, N° 1. Bogotá, Colombia.
2. Roth, H. (1970). *El buen arte de la preparación de la clase*.

La práctica pedagógica, una pregunta por lo que somos

Paula Andrea García Valencia⁶⁹

Resumen:

este texto constituye una reflexión acerca de algunas implicaciones de ser practicante en la escuela pública del Oriente de Antioquia, las cuales son determinadas por la manera en la que este es nombrado desde la Licenciatura, el centro de práctica, los estudiantes de dicho centro y su propia voz, aulidiendo así a la formación ética y política de alguien que pretende ser maestro.

Palabras claves:

Maestro en formación, practicante, práctica pedagógica, estudiantes, escuela.

Una niebla blanca y espesa embadurna las calles y el cielo de este rincón antioqueño. Los verdes ahora son muy difíciles de percibir, pero esto no solo se debe al abrazo matutino de la aurora, sino a las grisáceas estructuras que han venido para quedarse en estas tierras, promulgando con su crecimiento abrupto y desmedido, la colonización de nuestros campos mediante una idea de progreso. Este es el Oriente antioqueño, y en él se halla ubicada, agradablemente fría, una de las seccionales de la Universidad de Antioquia.

En dicho espacio y como uno de sus programas, se encuentra la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana; la cual alberga personas disímiles que caminan juntas hacia un nuevo comienzo: el ser maestros. Sin embargo, antes de arribar a este destino, que no es más que otro punto de partida, se les otorga la posibilidad de cuestionar sus deseos, deconstruir algunas de sus concepciones y afianzar las motivaciones por medio de unas prácticas pedagógicas, en donde se

⁶⁹ Universidad de Antioquia. Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Seccional Oriente, séptimo semestre. Email: paula.garciav@udea.edu.co

reafirman los pasos que los dirigen hacia el mismo horizonte, o bien, se obtienen las razones suficientes para cambiar el rumbo hacia otros panoramas.

- **¿Quiénes somos para la Licenciatura?**

Todo comienza con un color rosa. Mirar e imaginar la escuela desde afuera es lo que impregna los primeros tres niveles de la Licenciatura. Nos invaden las ideas revolucionarias, las críticas al sistema, las promesas de cambio. Nuestros corazones se enardecen cuando conocemos a Pablo Freire y a Emilia Ferreiro, y promulgamos imprimir sus legados en cada una de nuestras palabras y acciones.

No obstante, ese avizorar lejano que nos imposibilita palpar la respiración de una escuela que se encuentra viva no es suficiente, e incluso justo, para los que pretendemos ser maestros. De ahí que, desde la Licenciatura se interesen por aportar

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.⁷⁰

Esta pretensión da como resultado el surgimiento de una primera forma de nombrarnos, siendo así como en este espacio empezamos a ser unos *maestros en formación*, quienes estamos exhortados a una praxis que involucra irremediamente poner algo en movimiento, en este caso, son las experiencias situadas en las escuela las que movilizan, las que conllevan a ponerse en contacto con el Otro. Una alteridad concebida desde lo real, lo tangible, el contexto y lo teórico.

- **¿Quiénes somos para el centro de práctica?**

En esta línea de sentido, el maestro en formación se desliga de habitar solo las aulas universitarias y parte a erigir su camino. Ahora con el rótulo de *practicante* llega a

⁷⁰ Página web donde se alberga la información de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Puede consultarse en <http://humanidadespractica.wixsite.com/humanidadespractica/proyecto-de-formacin>

la escuela, a ese lugar construido con recuerdos y olvidos que parece estar detenido en el tiempo.

Con el establecimiento de esta experiencia en la realidad, para el practicante también comienza su etapa de tramitador. No es fácil conseguir centro de práctica, pues para poder hacerlo es necesario perseguir insistentemente a los escurridizos seres que tienen la potestad de dar los boletos de entrada. Quienes manejan el tiempo, los sujetos y todo lo que allí ocurre. Pueden pasar varios días y no se logra hallar a aquellos enigmáticos rectores o coordinadores, de quienes algunas veces, solo conocemos el nombre. Las múltiples llamadas telefónicas que les hacemos para agendar una cita, se ahogan en el silencio mientras al otro lado ninguna voz se vislumbra. Se pasan largas horas al frente de una puerta que no hace mover sus bisagras para dejarnos ver más allá, para poder observar en su esplendor un salón de clases.

Cuando se consigue penetrar en la Institución educativa y superar los formalismos, ya no somos *maestros en formación*, sino *alguien que practica* y llega a inmiscuirse en los procesos escolares, sumidos en una dualidad inseparable entre el aprender y el enseñar, porque tal como lo plantea Freire, “quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y [...], porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando,[...] se ayudan a descubrir dudas, aciertos y errores.” (2002, p.45)

- **¿Quiénes somos para los estudiantes?**

Más aún, para ese *practicante* que comienza a hacer parte de la escuela, las formas en las que es nombrado no solo se desligan del ejercicio de practicar, porque aquellos significantes, de los cuales nosotros somos el significado, empiezan a variar, aún más, al momento de ingresar en las aulas de clase.

Es así como la posibilidad de hallar una manera estándar de ser nominados se aleja completamente, y en las voces de nuestros estudiantes empiezan a emerger nuevas y distintas concepciones de lo que somos. Es el caso de algunos alumnos del grado décimo, de una Institución pública Rionegrera, los cuales ante la pregunta: ¿quién es un

practicante?, contribuyen a esta amalgama de indeterminaciones, en la medida en la que en algunas de sus respuestas es posible percibir los propósitos que se persiguen desde la Licenciatura y las concepciones que se desprenden desde el centro educativo, mientras que en otras afloran nuevos elementos que exhortan a la reflexión.

Por ejemplo, en las palabras de Daniel Salazar Martínez, para quien “un practicante es una persona en proceso de aprendizaje y está físicamente en el campo que está estudiando”, subyace el reconocimiento frente al proceso de formación del practicante, donde no solo cobra relevancia el conocimiento que este está consolidando sobre un saber disciplinar, sino la importancia de habitar un espacio donde se vivencien dichos aprendizajes.

De esta manera, se celebra positivamente la decisión tomada por la Licenciatura de promover las prácticas tempranas en el programa, otorgándole así un valor impajaritable a las experiencias que se tejen en los contextos educativos reales. A este propósito también se plega la respuesta de Andrés López, quien dice que “un practicante es un estudiante que se prepara en un entorno donde se puede ejercer la carrera o lo que está estudiando, para así conocer a lo que se va a enfrentar luego de que termine sus estudios formales.”

En los planteamientos de Daniel y Andrés, estudiantes del grado décimo, adicionalmente se esbozan las pretensiones de los centros de práctica, los cuales buscan y posibilitan el acercamiento vital de un practicante a aquel entorno que le permite verse, cuestionarse, formarse y transformarse, o tal como lo afirma Angie Vargas: “poder mejorar y asesorarse”.

Ahora bien, a esa pregunta acerca de ¿quién es un practicante?, también respondió Esteban Hernández, quien me dejó saber que para él, “los practicantes son un tipo de profesores más chéveres, que quitan la rutina de estar viendo una hora al frente”. Detrás de estas palabras se encuentra, en primera instancia, una idea que gira entorno a la existencia de diversos *tipos de profesores*, siendo los practicantes un grupo que hace parte de esta clasificación. Sería interesante entonces, retornar a Esteban y preguntarle, según él, ¿en qué consiste dicha tipificación?, ¿cuáles son los tipos de profesores que habitan su escuela?

Por otro lado, en esta última repuesta se ve reflejada la forma recurrente en la que los practicantes son considerados, por los estudiantes del centro de práctica, como un profesor que se viste de creatividad y diversión, lo cual en cierta medida permite un acercamiento entre ambas partes, pero también genera que los estudiantes invisibilicen en nosotros la autoridad y control de grupo, aspectos esenciales que según ellos, solo posee y ejerce como parte de su rutina el maestro cooperador.

- **Y finalmente, ¿quién soy yo?**

Paul Ricoeur afirma que “la vida solo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella” (2006, p. 20), de ahí que las líneas que conforman esta reflexión, no solo me permitan dar cuenta de lo que me ha acontecido en la escuela pública como practicante, sino reconocer por medio de estas narraciones mis aciertos y desaciertos, identificar mis miedos e inseguridades, y emprender una búsqueda de aquello que me constituye como persona y futura maestra.

Narrar quien he sido me ayuda a entender quién soy. Soy mitad estudiante, mitad maestra. Soy la profe, la muchacha, la amiga, la ayudante, la que trae cosas divertidas. Y es precisamente esa indeterminación, la que convierte a los practicantes en seres fundados de hibridaciones que les imposibilitan poseer una definición hermética que trate de contener su esencia, esa sustancia etérea y desbordada que conforma a todo aquel que osa dedicar su existencia a aprender y a enseñar habitando la escuela.

De este modo, al reconocer en mí múltiples rostros, piezas, aristas y vacíos; logro vislumbrar que estar en un salón de clases genera tensiones que trascienden el acervo académico y profesional que estoy construyendo. Frecuentar los espacios escolares también me permite dilucidar que aún llevo conmigo una figura escueta por la ausencia de experiencias y certezas. Por lo tanto, se me hace necesario seguir llegando a la escuela embadurnada de muchas palabras que se encapsulan en signos de interrogación, bolsos pesados, valentías roídas de espanto y la seguridad de estar frente a un camino incierto.

Finalmente, ser practicante es aceptar la condición de convertirse en una matryoshka, en un contenedor infinito de sensaciones, anhelos y miedos que nos

convierten en alguien nuevo a cada instante, un alguien que está constituido por un entramado de incertidumbres, las cuales nos instan siempre hacia una incesante y necesaria transformación. Dependemos de quién nos mire. Dependemos aún más, de quién y cómo nos nombre.

Sin embargo, teniendo claro que es mediante el lenguaje que nuestra existencia se consolida, aún valdría la pena pensar: ¿qué implicaciones tienen las múltiples maneras en las que somos nombrados?, ¿cuál es el trasfondo político y ético que se deriva de la manera como nos conciben los otros y nosotros mismos?, ¿estamos ante una identidad que se bifurca imposibilitando nuestro propio reconocimiento?

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. Revista Ágora. Vol. 25, (nº 2), pp. 9-22.

FORMACIÓN LITERARIA

Literatura por placer: otras alternativas para llevar la literatura al aula⁷¹

María Isabel Bedoya Agudelo

Natalia Escobar Tejada

María Carolina Torres Arrieta⁷²

“El texto literario ostenta así la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” Teresa Colomer p.3

Resumen

En la presente ponencia se analiza la enseñanza de la literatura en el sistema escolar, poniendo en cuestión el carácter instrumental que se le ha dado a esta, ya que se ha encontrado que son pocos los estudiantes que leen por gusto, debido al carácter academicista que se le ha otorgado, donde ven la lectura como una obligación y no como medio de aprendizaje, por tal razón se plantea develar la importancia que tiene la literatura por placer para la formación de lectores y la construcción de sentido en su interacción con el texto literario.

Palabras clave

Placer, escuela, maestro, mediador, literatura

La literatura y la existencia humana

⁷¹ Eje temático: Prácticas de lectura.

Modalidad del trabajo: Mesa de discusión.

⁷² Estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Autoría múltiple.

Dirección electrónica: mariai.bedoya@udea.edu.co – natalia.escobart@udea.edu.co - mcarolina.torres@udea.edu.co

La literatura nace como una necesidad del ser humano de crear nuevas formas de contar y contarse a través de historias, ya sea reales o imaginarias; lo que significa la existencia humana y cómo la vida va adquiriendo un valor de acuerdo a la experiencia que se construye con el otro y con lo otro, desde sus alegrías, hasta su más terrible barbarie.

Cada sociedad construye diferentes manifestaciones artísticas a fin de reconocerse, tanto a través de sus orígenes, como por su trasegar en la tierra otorgándole sentido a esas prácticas culturales, a esas creencias y normas, las mismas que configuran su identidad por medio de los significados que establece con la palabra, pues estas manifestaciones no son más que un tejido de narrativas que nos acercan y nos hacen comprender que como seres humanos no somos tan diferentes, que habitamos un mismo universo y nos cubre el mismo cielo.

Es así como a lo largo de este recorrido iremos desglosando en cierta medida, muchas de las características o posibilidades tan propias de la literatura y del valor que tiene en la vida de los seres humanos, tanto en su crecimiento personal, como en su formación académica, además de poner en cuestión de qué modo es necesaria una formación literaria.

Desescolarizar la literatura

La literatura tal y como se ha llevado al aula, ha sido concebida como un instrumento de enseñanza al que se le han relegado funciones que se alejan de lo que debería ser su papel en la escuela y en general en la vida de un sujeto, en las ocasiones en que se ha abordado desde un enfoque academicista ha llegado a entorpecer el acercamiento por parte de los estudiantes desde un deseo o necesidad de conocer qué hay más allá de un simple texto escolar dispuesto para ser evaluado en algún periodo de tiempo, llevándolos así a contemplar la lectura como una actividad obligatoria, evaluativa y cuantificable de la cual deben dar cuenta, dejando de lado las propiedades estéticas que permiten el goce o el disfrute, al igual que de pronto un ejercicio un poco más consciente y crítico frente a lo que se lee. Es tal la presión de tener que leer cierta cantidad de textos bajo las medidas reduccionistas e impuestas por el maestro, que la literatura se convierte en algo aburrido y rechazado por los mismos estudiantes, tanto adentro como afuera de la escuela, y peor aún, a lo largo de su vida debido a su

experiencia poco agradable, es decir, se convierte para ellos en una tarea más que se debe cumplir por imposición, rara vez por elección.

Algo que no debería presentarse de este modo, dado que la literatura, más bien está al alcance para permitirle al sujeto la posibilidad de vivir experiencias significativas que lo introduzcan en un estado, ya sea de placer, ensoñación, o alegría, como de reflexión, confrontación, inquietud o incomodidad de acuerdo a la multiplicidad de formas, posibilidades y destinos a los que alude en cada una de las historias en las que nos invita a participar, como bien lo afirma Cándido (2013):

Así como todo el mundo sueña cada noche, nadie es capaz de pasar las veinticuatro horas del día sin algunos momentos de entrega a un universo fabulado [...] la literatura concebida en el sentido amplio, parece corresponder a una necesidad universal que precisa ser satisfecha y cuya satisfacción constituye un derecho. (p. 34)

La literatura nos permite habitar nuevos mundos, crear y creer, nos regala la posibilidad de conocer otras realidades, de sentir, soñar, imaginar y de volver sobre nosotros mismos en un ejercicio de introspección, hechos que no pueden ser medibles dentro de unos parámetros evaluativos, como diría Rosenblatt (2002): La literatura proporciona un *vivir a través*, no simplemente un *conocer sobre*. (p.65) Pues la experiencia en el ser humano no es un dato o un número, no puede ser impuesto, ni manipulable, es algo que está ligado al conocimiento de mundo del individuo, es un conglomerado de experiencias pasadas, de recuerdos, de historias y sentimientos, como lo expone Reyes (2011)

Especialmente en los tiempos difíciles, la literatura ayuda a procesar aquello que no se puede soportar en la vida real y permite ir avanzando lentamente en la interpretación: aventurarse más lejos, más lejos [...] Estoy hablando del poder de la literatura para rebobinar la vida, como la rebobinamos en los sueños, para contarnos algo de nosotros mismos que no resulta fácil ver en horas de vigilia, que tiene que decantarse por otros caminos: en el mundo simbólico. (p.6)

También debe acudir a la necesidad y a los intereses de los sujetos en cuestión, según el contexto y los rasgos que los configuran como seres únicos, en busca de una identidad y un reconocimiento en el universo, desde sus modos de ser y habitar el mundo y esto no significa que, la literatura no pueda ser propuesta u orientada por el

maestro, de hecho su responsabilidad no consiste solo en poner en relación estudiantes y textos, sino acompañar, y enseñar a reconocer el valor y la importancia de la literatura en la vida, a través de un proceso de comprensión y reflexión para llegar a la interpretación, lo cual requiere de una formación literaria por parte del maestro para poder guiar el proceso del alumno.

Debido a su carácter humanizador, la literatura refleja aspectos que están relacionados con la sociedad, con la vida en general, razón por la cual nos hace pensar, puesto que no es una experiencia inofensiva, sino que está cargada de asuntos cercanos a nuestra realidad, que nos incomodan, nos interpela y nos interroga frente a aspectos de nuestra cotidianidad, haciendo eco en nosotros; “la literatura confirma y niega, propone y denuncia, apoya y combate, dándonos la posibilidad de vivir dialécticamente los problemas.” (2013, p.35)

Sin embargo, este carácter humanizador y reflexivo de la literatura, a veces se desdibuja en la escuela con algunas prácticas que la reducen y limitan su acción y la experiencia subjetiva del lector frente al mismo, al dejarse de lado las sensaciones que genera el texto en sí mismo, las conclusiones o preguntas que les suscita la lectura pues no hay suficiente profundización en los textos por motivos de tiempo, de estrategias, planificación, etc; en muchas ocasiones las respuestas que se consideran correctas y significativas son aquellas que van acorde con el objetivo o intención del maestro al llevar un texto literario aula, y cae en el error de anular o desechar aquellas respuesta que no se ajusten a lo que él busca, por tanto, cabe preguntarse ¿qué sucede con las otras miradas y reflexiones de los estudiantes frente a un mismo texto? ¿no se supone que el maestro debe fomentar la multiplicidad de interpretaciones e hipótesis en el estudiante? ¿será que bajo ese método reduccionista o estructural, el maestro sí crea experiencias significativas que genere interés al educando por la literatura? la literatura más que dar respuesta a unas preguntas ya estructuradas, también posibilita que los sujetos se planteen otras al entrar en un diálogo y encuentro con los diversos elementos, contextos y situaciones dentro de un texto literario, estas preguntas también permitirán el acercamiento con los otros y con diversas realidades, aspectos fundamentales en la lectura y el estudio de las obras puestas a disposición del educando, que permiten su formación como un lector crítico. El maestro no debería olvidar que la literatura no debe ser una herramienta para la instrumentalización del saber, ya que sería someterla,

reducirla y encasillarla a una sola interpretación, desconociendo la capacidad creativa e imaginativa que genera la literatura por placer e instaurando una noción errada respecto a la lectura y literatura. Repetidas veces, hemos escuchamos a nuestros amigos, compañeros o personas externas, decir que no les gusta leer, qué les parece aburrido, que leía en el colegio por obligación, o que la primera vez leyó un texto literario y le gusto fue por fuera de la escuela, esto da cuenta que la escuela no está generando, ni promoviendo el amor y el placer por la lectura, más bien se ha convertido y perfeccionado en ser la mejor en desmotivar y alejar a los estudiantes de la lectura y literatura, entonces ¿cómo generar placer por la literatura en las aulas?

¿Por qué limitar su alcance?

La literatura en las aulas de clase debería ser más bien un ejercicio de valoración y construcción de sentidos, en donde el maestro también se convierta en un mediador de lectura, dado que el goce y disfrute por esta también va a depender el papel, el rol o de la actitud que asuma maestro frente a la enseñanza de la literatura, el maestro como mediador debe procurar propiciar el disfrute por lo que están leyendo, preguntarse por la relación de los niños con los textos literarios, por cómo mediar entre el texto y el niño, por cómo generar experiencias significativas por medio de la literatura, por cómo acercar a los niños a diversos textos, entre otras preguntas más.

“La verdadera tarea del mediador: es invitar a los niños a conocer el libro y descubrir las sorpresas y novedades que hayas en él [...] debemos tomar al pie de la letra lo relacionado con “unirlos en amistad, por lo que al mediador le correspondería representar el papel de una celestina juntar dos seres en una relación que perdure.” (Munita, F, 2008, p.136)

Cuando se habla de la literatura por placer, muchos tienden a pensar en el ejercicio de lectura como ocio o una forma de matar el tiempo, como si al adjetivar a la lectura con la palabra placer esta perdiera el carácter formativo, dando a entender de manera implícita que la lectura en la escuela no produce conocimiento, no obstante, hay que aclarar dos cosas, primero; que, la lectura literaria por goce es algo más que un pasatiempo, se trata de un encuentro con el texto, de formular hipótesis y generar ideas, además de desarrollar competencias literarias, argumentativas, interpretativas y expositivas que no solo se pueden adquirir por los métodos tradicionales que se

proponen en la escuela, como responder ciertas preguntas, identificar los personajes e ideas principales en el texto, hacer resúmenes, construir textos atendiendo a un modelo estructural, entre otras actividades que aún se implementan en las instituciones, segundo; que aunque en muchas ocasiones no asocie la enseñanza de la literatura en los planteles educativos con el disfrute, esto no significa que dentro de las aulas no se puedan generar esos espacios en donde se recree el saber por medio del compartir experiencias literarias.

En el marco de nuestra práctica de enseñanza de la lengua y la literatura en primaria, pudimos evidenciar en nuestros estudiantes reacciones de motivación frente a la literatura. pues al proponerles un texto literario sin algún tipo de compromiso o tarea, se pudo percibir una actitud positiva, se mostraron más animados, participativos, se sintieron más libres para dar a conocer su punto de vista o dar sus aportes, al no estar bajo la presión de pensar que van a ser evaluados, se concentraron más y mejor, se crea un ambiente más agradable entre maestro y estudiantes, y por último cuando se orienta la actividad hacia la relación del texto con su realidad, son mucho más conscientes de su entorno, por lo que les es fácil dar cuenta de su aprendizaje y comprensión del mismo; sacan sus propias reflexiones, se hacen otras preguntas, debido a que las lecturas no están condicionadas, ni tienen una ruta preestablecida.

Caso contrario a lo que se observó y analizó durante una sesión de clase donde la lectura del texto literario fue dirigida de manera estructural y academicista por medio de preguntas que de forma implícita incitaban al estudiante a dar las respuestas que se pretendían que estos dieran, anulando las otras posibilidades y miradas, lo que generó cierto descontento y poca recepción e interés por la lectura y literatura, que se manifestó a través de sus gestos de desagrado, desatención y expresiones como ¡no me gustó la lectura!, ¡que pereza leer! ¡Hagamos otra cosa!, por tal se formó un ambiente más hostil y poca apropiación del texto literario al estar supeditados a una obligación que los despoja de un sinnúmero de posibilidades que la literatura puede ofrecer desde un encuentro, aunque más informal no menos preciso.

Es necesario preguntarnos cómo generar espacios de disfrute dentro del aula que vinculen y acerquen a los estudiantes con los textos literarios; y vemos que uno de los términos que va adquiriendo cada vez más fuerza y acogida en el campo de la educación y de la pedagogía es el “sujeto activo”, y hacemos alusión a él, dado que es importante

que realmente los maestros comencemos a percibir a los estudiantes como protagonistas y responsables de su propia formación, ya que no se trata solamente de acercarlos a las actividades realizadas con los textos literarios, sino de una verdadera participación activa por parte de estos, por lo que es fundamental que para generar en los estudiantes el disfrute por la literatura y menos rechazo, lograr que se sientan verdaderamente motivados, crean y sepan que hacen parte de todas y cada una de las actividades o propuestas realizadas por el maestro, y por qué no, por ellos mismos.

Algunas de las alternativas que tuvimos en cuenta a lo largo de la práctica con primaria y que consideramos como factores que pueden propiciar mayor interés en los educandos consisten en que, en primer lugar; los textos literarios generan muchas preguntas e inquietudes en los estudiantes, a su vez, estas preguntas se convierten en herramientas muy útiles para construir un puente entre estos y los textos literarios; así que una forma de hacerlos partícipes es tomar cada una de estas y usarlas como hipótesis para en conjunto crean nuevos textos que den lugar a nuevas preguntas, nuevas realidades, nuevas hipótesis y nuevos cuestionamientos, en donde cada texto alberga un sinnúmero de realidades, de posibilidades, de historias y de finales, que pueden ser contruidos y reconstruidos por estos.

Segundo; que todo niño quiere divertirse, y la literatura permite que se dé eso, ya que puede ser abordada desde diferentes perspectivas y áreas como el teatro, la música y el arte en general, entonces otra estrategia educativa es proponer espacios en el aula donde convergen el arte y la literatura, como crear un teatro de sombras o títeres en donde los estudiantes creen sus historias, ya sea a partir de las preguntas que se generaron con algún texto literario, o sobre lo que observa a su alrededor.

Así pues, a través de estas alternativas se pretende poner en cuestión y analizar, desde lo que observamos en la práctica pedagógica, qué papel está desempeñando la literatura en las aulas, y pensar de manera más amplia en otras posibilidades que esta permite frente a su vinculación con la educación, comprendiendo que, precisamente por medio de esta es que se pueden construir otros escenarios educativos diferentes a los convencionales, que se pueden implementar otras rutas de enseñanza/aprendizaje, aprovechando los múltiples matices y las miles de oportunidades que encontramos en una obra literaria, y de este modo permitir que los estudiantes se acerquen a la literatura con una mayor motivación.

En definitiva, la literatura debe llevarse al aula como una posibilidad transverzalizadora, enfocada en permitir crear espacios para el goce, la reflexión, para la sensibilización frente a temas que por medio de ella podemos abordar de un modo más sutil, pero que, no por esto su impacto es menor, debe desligarse de su carácter instrumental, y hacer énfasis en lo humano que hay allí, pero sobre todo, entendiendo que el acercamiento a ella también es un proceso, como lo es aprender a leer o a escribir y de que sea una experiencia agradable o no, depende en parte del maestro ya que este ejerce el papel de mediador entre los estudiantes y los textos, y es él quien debe ser consciente de que lo que transmite en cada obra que comparte es su esencia, su posicionamiento frente al mundo, su forma de ver la vida y a través de sus acciones puede llegar, o no, a formar buenos lectores y seres más críticos.

Bibliografía

- Cándido, A. (2013). El derecho a la literatura. Bogotá: Asolectores
- Munita, F. (2008). Los caminos del mediador en la animación a la lectura. Revista novedades educativas. p. 134 – 139
- Reyes, Y. (2011). Escribir para jóvenes. Conferencia impartida en las II Jornadas Iberoamericanas de Literatura Infantil y Juvenil, Casa América Catalunya, Barcelona.
- Rosenblatt, L. M. (2002). La experiencia literaria. En *La literatura como exploración*. México: FCE

La literatura que toma voz por el cuerpo: una construcción de los sentidos

Maria Daniela Suárez Gómez⁷³

Resumen

El presente texto hace parte de la experiencia en el centro de práctica; la Institución Educativa Francisco Miranda, en el marco de la práctica IV, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en Secundaria*, y a partir de algunos encuentros con el proyecto didáctico desarrollado con dos grupos de 10º de dicha institución alrededor de la enseñanza de la literatura. Los acercamientos a la literatura donde uno de los propósitos estaba relacionado con en el joven lector deben llegar a los sentidos como una experiencia que atraviesa al sujeto, es entonces bajo una mirada y apuesta de la literatura como una experiencia estética que posibilita unas construcciones de sentido que habitan el cuerpo, para hacerlo partícipe de entorno, por eso plantear otras lecturas y experiencias desde otros formatos.

Palabras clave:

Literatura, sentidos, experiencia literaria, corporalidad, formatos no convencionales, lectura, construcción de sentidos.

Nota de redacción

La escritura que se propone para este texto estará desde la línea de la narrativa, pues las experiencias ocurridas en el centro de práctica son posibles mirarlas de manera investigativa, como maestra en formación convocada a sentir la escuela y los seres humanos que allí la habitan y le dan vida, estará también presente mi voz y mi historia.

La configuración del modelo de educación literaria en las escuela está enmarcada en una política evaluativa basada en la enseñanza funciones de la literatura en la enseñanza, ampliar el modelo formativo para incorporar como objetivo la construcción del lector que ha de participar de las dinámicas que los procesos literarios permiten; lo político, lo ancestral, lo social, lo cultural en la comunidad, además de reorganizar los contenidos escolares en torno al eje de la interpretación, en donde es necesario vincular a otras posibilidades literatura, por ejemplo la experiencia estética; por otra parte, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006) propuestos en nuestro sistema educativo colombiano no dista de ese principio regulador, al contrario, enfatiza en una enseñanza basada en información e interpretación de datos.

“Coexisten en los *Estándares de Competencias Básicas en Lenguaje* distintas

⁷³ Estudiante de la Universidad de Antioquia en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, séptimo nivel. Correo electrónico mariad.suarez@udea.edu.co

perspectivas. Al lado de indicadores que buscan potenciar procesos cognitivos en términos de predicciones, inferencias, relaciones e interpretaciones, se encuentran subprocesos que apuntan a lo que justamente critican los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*, a saber, a una historiografía que deviene en una periodización lineal de la historia de la literatura: movimientos, lista de autores, obras y fechas (MEN, 1998: 80)” (Betancur, D; Areiza E. & Garzón, D. 2014).

En el marco de la práctica IV, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en Secundaria*, se evidencia que la praxis de dichas políticas favorece en el estudiante un aprendizaje que posiblemente se ajuste a los *Estándares*, sin embargo, no se constata una *experiencia* de la obra literaria -entendida desde el significado que plantea Larrosa (2003)-, lo cual supone un conocimiento superficial, que no pasa por el cuerpo, no atraviesa los sentidos, esto en la medida en que no significa más allá que lo escrito, es entonces, un conocimiento parcial porque queda solo a nivel de la razón.

Este planteamiento surge de una situación que se da en los dos grupos de 10º, a saber, se pone como compromiso la lectura de *Lazarillo de Tormes* y durante la discusión de la obra se esperaba que los chicos dieran sus puntos de vista, sensaciones, interrogantes, etc., no obstante, los estudiantes daban información literal del texto, personajes, fechas o acontecimientos, y en la medida que se les proponía otras perspectivas, ellos permitían una apertura; también se pudo evidenciar en algunas exposiciones sobre *El Quijote de la Mancha*, en las que los aprendices narraban la obra y daban información técnica de la misma como fechas, o contar la historia sin presentar siquiera una conclusión o una idea propia del significado de la obra en sí misma -los parámetros para la exposición fueron dados por la docente cooperadora-. Partiendo de estos acontecimientos se constata que los estudiantes están habituados a esta forma de enseñanza de la literatura y a raíz de esta problemática surge la pregunta ¿Cómo posibilitar en el estudiante una experiencia estética en el encuentro con el texto literario? además ¿Para qué? De ahí que tome importancia el concepto de *Literatura*, el criterio de su significado se hace pertinente para que haya una praxis adecuada.

Se comprende entonces que la literatura no sólo ocupa el campo analógico, esto es, decodificación de textos o literalidad; admite que tanto el maestro como el estudiante realice una reconstrucción de sentidos en la medida que interactúa con el *Otro*⁷⁴, permitiendo que ella se

⁷⁴ El Otro no solo es un sujeto social, también puede ser un texto literario, ese Otro, aquello que no soy yo, que pasa por mí y que me permite una vivencia particular. Concepto planteado

siga moviendo y modificando, así, el sujeto puede posicionarse en el mundo y accionar en el mismo. En este sentido, se considera importante la formación literaria pensada desde la escuela para trasladar los paradigmas de la enseñanza de la literatura instrumental al campo estético, reflexionando y tomando voz con cada texto literario que pasa por el cuerpo en la medida que resignifica las experiencias, en que se vivifica las palabras y los sentidos del lector.

Sin embargo, el concepto de *Literatura* va más allá, en el transcurso de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Francisco Miranda se va descubriendo que el aprendiz es más sensible a la experiencia literaria desde formatos distintos a los convencionales (texto escrito); por tal motivo, es posible se hace necesario realizar un acercamiento al estudiante como persona que sueña, siente, expresa emociones... y que a la par vive en unas dinámicas que exigen diligencia, actividad, un constante hacer, lo que tal vez ha ocasionado que se haya alejado de un ambiente reflexivo, ése que sólo otorga una soledad capaz de desbordar los límites de la realidad con las puertas de la lectura, y he aquí a donde se intenta llegar, la lectura como libertad, de apertura a nuevas posibilidades de ser en el mundo pero también de construcciones de sentidos propias que toman voz desde lo que acontece por el cuerpo. “Los jóvenes identifican la modernidad con la facilidad, velocidad y la lectura implica tiempo, por eso ha disminuido la lectura” es una de las afirmaciones que realiza Michel Petit (1999) en su texto, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, y que se evidencia en una clase con el acceso directo a encontrar las respuestas sin hacer una previa lectura del trabajo a realizar, o por otra parte, con la renuncia a una lectura de un cuento completo por la extensión de las páginas. La lectura además de tiempo, implica un proceso también de identidad y de incitación a otras formas de ensoñación, como lo exponen las profesoras Erica y Diela:

“...especialmente con la literatura, los sujetos pueden reconocerse. Muchas veces, en sus páginas, encuentran palabras que nombran sus temores, sus ansiedades, soledades, tristezas; palabras que les permiten reconocerse y al mismo tiempo nombrarse, darle voz a eso que no sabían cómo significar” (Areiza, E. & Betancur, D.2014. p.10)

En la literatura como se expone anteriormente, el sujeto lector se puede reconocer, en la medida en que encuentra en las palabras una identificación con sus sentimientos, es decir, en el texto convergen allí unas voces que le dan significado y unas palabras que pueden nombrar lo que el lector siente y tal vez no podía describir, pero ¿de qué manera podemos hablar de una lectura literaria que transforma al lector? ¿a caso es todo lo que se lee?

Este cuestionamiento nace de la primera sesión de práctica, en la que se realiza la actividad

por Larrosa (2003)

“Sábana conceptual”, se intenta construir el concepto de *Literatura* y se evidencia que los educandos no diferencian un texto académico o una columna de opinión de una obra literaria, se convierte entonces en un reto la tarea de integrar diversos formatos literarios sin que el estudiante conciba la literatura como “literatura es cualquier cosa” o “todo es literatura”, para ello se inicia con la construcción del concepto a nivel grupal cuyos resultados fueron favorables en uno de los grupos de décimo grado, en el otro no se logra definir adecuadamente la diferencia por ejemplo entre literatura y texto académico, esto desencadenó una especie de “frustración” en las maestras en formación, sin embargo, no fue obstáculo para trabajar en ello. Lo siguiente que se realizó fue una sensibilización por lo estético a partir de una “galería” de obras de arte, se plantearon preguntas como: ¿Por qué crees que se considera como una obra de arte? ¿Qué la hace diferente de otra imagen? ¿Qué sensaciones te produce?; se intenta con estos interrogantes que el estudiante pueda relacionar una obra de arte con una obra literaria, pues ambas comparten características que las alejan de lo común porque son capaces de producir sensibilidad estética, lo cual se acerca al objetivo inicial de que los chicos puedan diferenciar lo común de lo artístico.

La pregunta por el estudiante lector, permite que en el proceso de la práctica pedagógica se utilicen métodos que atiendan a sus necesidades y posibilidades, es decir, el sujeto inmerso en una sociedad demanda la apropiación de una postura política clara a partir de esa libertad que puede aportar el posicionarse en el mundo, pero también tiene la posibilidad de actuar en su entorno social y recrear su universo, construir sentidos, o bien, desde su interacción con la sociedad tomar su propia voz; en este sentido, se intenta llevar al aula de clase distintos formatos literarios (audios, cortometrajes, imágenes, etc) con los que se permita una mayor apertura experiencial, Jorge Larrosa (2003) en su texto *Sobre la experiencia* expone la experiencia como “eso que me pasa” independiente a la voluntad, es externo al sujeto, y solo hay un lugar donde puede pasar y es precisamente el cuerpo, lo dice así el autor:

“Que la experiencia es “eso que me pasa” significa, entonces, aquí, tres cosas: Que la experiencia es una relación con algo que nos soy yo... que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. En este caso, que mi relación con el texto, es decir, mi lectura, es de condición reflexiva... que tiene una dimensión transformadora... Que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí” (Larrosa, 2003)

La experiencia literaria, que se pretende promover en el aula de clase no dista de la que propone Larrosa, por tal motivo, esos formatos literarios son llevados al aula de clase con el fin de propiciar en primera instancia evocaciones, emociones, percepciones o impresiones que se dirijan directamente a los sentidos, y luego, que permitan una acción más profunda, o bien, que el estudiante desarrolle su capacidad reflexiva, que se disponga a una apertura para la

transformación personal y que este cambio trascienda a su ambiente comunitario, que el aprendiz pueda hacer una lectura capaz de dar un posicionamiento en el mundo y de su realidad.

De igual forma, esos otros formatos literarios, cuando se llevan al aula de clase, se apuesta por una lectura crítica que educa, y según como lo expone Jurado (2008) “...el lector crítico se forma como sujeto político en el contacto continuo con los libros y con los textos hipermediales.” (p. 91). Es decir, a medida que el estudiante lector encuentra mediaciones entre el libro y otros formatos, se posibilita otras lecturas del contexto, por ende, permite tomar una postura. Cuando en el centro de práctica se propone la lectura del libro *Lazarillo de Tormes* se encuentran otros sentidos, se resignifica el concepto de Lazarillo en la actualidad, para ello, se pudo hablar de otros temas que subyacen a raíz de esta novela con la interrelación de fragmentos históricos y apoyo audiovisual como una escena de la película y lectura de otros textos.

Encontrar la literatura como experiencia y después como un sentimiento estético, es una relación que se pretendió tejer al realizar la lectura de cada obra literaria, de esta manera, poder hablar de una experiencia estética y apostarle a una formación literaria en los jóvenes. Montenegro⁷⁵ (2014), “Lo estético yace al interior del individuo y en la medida en que se hace presente en cada vivencia humana, toma la forma de “experiencia estética” (p. 103). Proponer en el salón de clase un aprendizaje por el cuerpo que potencia unas construcciones de sentido por sí mismo y por el otro, es una apuesta no solo para los estudiantes sino también para los docentes, pues el conocimiento se interrelaciona con la vida, con lo real, con el exterior, no solo con un saber disciplinar en el caso de los maestros, sino también con su saber del mundo, a partir de una serie de actividades y acercamientos a la lectura y a la literatura como experiencia que resignifica al estudiante dentro de sus mismas dinámicas sociales.

En concordancia con lo anterior encontramos que la literatura en los jóvenes de la institución compromete toda una disposición de los sentidos para que se posibilite esa experiencia literaria, y el contacto con otros formatos como: los cortometrajes, el cine, la pintura, entre otros, permite realizar unas construcciones en el sujeto, así como lo cita Montenegro con el estudio realizado al filósofo estadounidense “Dewey es claro, a través de su obra, al considerar que todo aquello que yace en la mente del individuo llega de afuera por vía de los sentidos y luego se interioriza” (p. 98) El sujeto interioriza lo que percibe de sus sentidos y es con ello que se posiciona en el mundo, actuando y recreando, pero este encuentro con la literatura y otros formatos coexisten en la medida en que no limita, es de ahí que “...la lectura es importante para construir sentidos y ser sujetos de su propia vida no objetos de discursos represivos” Petit (1999).

⁷⁵ Carlos Manuel Montenegro realiza todo un estudio sobre Dewey y su postulado *El arte como experiencia estética*. Revista NODO, 9 (17), 95-105

La propuesta del proyecto didáctico, aunque pretenciosa, se pudo patentizar que es viable, los pocos resultados que se obtuvieron fueron satisfactorios, y en resumen son:

1. La disponibilidad de los estudiantes en el momento que se les presentó otro tipo de formatos literarios, su entusiasmo, aumento de participación y sus aportes más reflexivos.
2. El proceso de concepción del término *Literatura*, donde ellos mismos fueron asumiendo las características de aquello no común, aquello estético, que atraviesa los sentidos, haciendo paralelo con las obras de arte.
3. La comprensión de su propia realidad a partir de la obra literaria, evidenciado en el trabajo con *El Lazarillo de Tormes*.

Entre las dificultades que se presentaron para la realización eficaz del proyecto se encuentra la falta de tiempo a causa de las dinámicas internas de la institución y de la situación por la que atraviesan los maestros de Colombia que desencadenó en paro nacional. Otra de las dificultades radica en el cruce de actividades durante la realización de las clases, por lo que no se pudo obtener unas evidencias del trabajo realizado con la literatura en los estudiantes, tipo narraciones o diferentes expresiones para argumentar y sostener que la literatura en las instituciones educativas y tal cual como se enuncia al principio no debe corresponder sólo a la historiografía o comprensión literal de hechos o fechas sino que es un acontecer, una experiencia, es aquello que pasa por el cuerpo y permite una transformación en el sujeto y que puede irradiar en la sociedad a partir de la postura crítica que tome el sujeto lector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Betancur, D; Areiza E. & Garzón, D. 2014. *De concepciones, experiencias y enfoques. Una aproximación crítica a la evaluación en literatura*. Artículo de revista: Uni-pluri/versidad (Medellín) Vol. 14. Número 01-2014. Páginas 70-77

Jurado, F. 2008. *La formación de lectores críticos desde el aula*. Artículo de revista: Revista Iberoamericana de Educación. Número 46. Enero-Abril.

Larrosa, Jorge. 2003. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México.

Montenegro Ortiz, C. M. (2014). *Arte y experiencia estética: John Dewey*. Revista NODO, 9(17), 95-105.

MEN. (20 de 06 de 2017). *Estandares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf

Pérez, É. E. A., & Valencia, D. B. B. *La lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural: sus rostros y rastros en el escenario escolar, la formación y la subjetividad*. (2017). Artículo online. Recuperado 10 de mayo de 2017 files.redlenguataller.webnode.com.co/200000501-ce291cf1f6/La%20lectura%20y%20escritura%20perspectiva%20sociocultural%20-%20Diela,%20%20C3%89rica.pdf

Petit, Michel. 1999. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica. México

Ruiz, U. (coord). 2011. *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Colección: Formación del profesorado. Educación Secundaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Madrid.

Trazos en la piel del río: la literatura oriental como campo de investigación y formación.

Wilson Pérez Uribe

Resumen:

La literatura oriental es comentada en este texto como una posibilidad de investigación alrededor del campo de la formación literaria. Se ilustra un panorama general de esta literatura y de algunos asuntos a considerar como la lectura en clave de viaje cosmopolita, la estética oriental y algunas obras que resignifican la mirada que se tiene sobre esta otra literatura. Se concluye mencionando la pertinencia de iniciar un trabajo investigativo sobre Oriente, que sea útil para la formación de maestros de lengua y literatura y que posibilite el diálogo con otros campos de saber como el filosófico.

Palabras clave: literatura oriental; oriente; formación literaria; formación pedagógica, literatura y estética; literatura japonesa; literatura china; literatura coreana; filosofía hindú.

Apertura: la lectura como viaje cosmopolita

Los espacios de construcción de saberes alrededor de la literatura no están alejados de una formación literaria en términos estéticos. Los puentes entre una disciplina y una base pedagógica están fabricados con la sana intención de propiciar experiencias literarias vitales, vinculadas a una práctica de la escritura como puesta a prueba del pensamiento y del entendimiento. Leer y participar de la literatura implica la posibilidad del viaje: otras culturas se muestran a nuestros ojos, otras narraciones del mundo y otras visiones sobre el ser humano y las relaciones con su entorno, se despliegan ante nosotros. Octavio Paz llegó a escribir que

la lectura es otra manera de viajar sin moverse, sólo que, a diferencia de los frágiles mundos recorridos durante el viaje mental, al leer nos enfrentamos a una realidad que no es hija de nuestra fantasía y que debemos penetrar y explorar (2014, p. 13).

La literatura es entonces el conocer no por el conocer, sino la comprensión humana de que nuestro planeta es una gama de acertijos por descifrar, de ciudades por visitar, de lenguas por balbucear. Es un estar en movimiento el hecho de apropiarnos de una obra literaria y ponerla en discusión con nuestras experiencias lectoras. En un bello texto sobre el arte de leer, el escritor chino Lin Yutang, dice que “el hombre que no tiene la costumbre de leer está apesado en un mundo inmediato, con respecto al tiempo y al espacio” (1960, p. 423). Esta idea no es menos cierta que decir que el entrar en contacto con un libro es conversar con una época diferente a la nuestra o transitar por lugares que antes no conocíamos. La formación literaria, entonces, se abre como posibilidad para el desarrollo de un gusto lector en términos de participar de una conversación, ser autónomo a la hora de elegir un libro y reflexionar desde el *sí mismo* sobre lo que se ha leído en favor del conocimiento sobre la condición humana o las dinámicas culturales y sociales del mundo.

En nuestra formación como maestros la literatura es un eje primordial, tal vez la base de nuestras prácticas pedagógicas. Sin embargo, otras literaturas han quedado al margen, como el caso de la oriental. De esta manera, cuando hablamos de literatura oriental, ¿qué pensamos?, ¿qué sentimos? Cuando hablo de literatura oriental me quiero referir a la literatura escrita en Japón, China, Corea y la India. Ciertamente, hay literatura propia de Oriente Medio, pero, en este caso, deberemos delimitar el asunto. Esta línea que trazamos está justificada por la filosofía que une a estas regiones asiáticas, donde la literatura surgió a partir de los principios místico filosóficos del Hinduismo, el Budismo, el Taoísmo y el Confucianismo, por mencionar algunos y sin detrimento de otros de igual importancia. Antes hablábamos de que la literatura es la posibilidad del viaje a otras culturas.

Pues bien, la literatura oriental, en nuestro contexto universitario, se nos presente aún como algo desconocido, muchas veces como “exótico”. Sin embargo, lo que queremos plantear es que las tradiciones literarias que han fundado nuestra formación como maestros de lengua y literatura, dadas las demandas de la sociedad moderna, exigen de una cierta expansión de la mirada a otras latitudes planetarias. La apuesta por otras literarias no es una idea romántica o caprichosa, es la humana posibilidad de otorgarle otros sentidos a nuestras vidas en favor de una formación más amplia que pueda llevarse a las escuelas. Con el marco del estudio de la literatura oriental, y con ello el

acercamiento a la filosofía de estos entornos geográficos, advertimos la posibilidad de repensar la manera en la cual nos referimos a nuestra educación, a la manera de habitar el mundo y de habitarlos a nosotros mismos. Lin Yutang plantea que “la búsqueda del conocimiento no debe ser cuestión de nadie **más que de uno mismo**, y sólo entonces podrá ser un placer, y podrá ser positiva, la educación humana” (*ibid.*, p. 412). ¿Podremos llegar a repensar muchos de los modelos sociales de nuestro tiempo al cercarnos a esta otra literatura? ¿Podremos enriquecer lo que hemos construido sobre la formación literaria a partir de los valores estéticos de Oriente?

La estética moderna obedece a un conocimiento sensible de las cosas vinculado con el arte y la belleza. Mario Gennari observa al respecto: “(...) sólo la educación estética puede formar al hombre completamente y sacar a la superficie la humanidad que habita en él” (1997, p. 124). Esa formación estética a la que se hace alusión, es, inicialmente, una búsqueda de identidad al interior de las formas de la naturaleza, fuente toda de belleza arquetípica. Sin el pleno desarrollo de la capacidad de apreciación, esa fuente primordial que vincula a los sentidos, no solo perdemos muchas características de las cosas, sino que nos perdemos de las más preciosas que hay en el mundo (Dewey, 2011, p. 150).

Ahora bien, qué dice oriente, y transitando más al fondo de la situación, qué se vislumbra en la cultura china acerca de la estética. Es correcto advertir que dicha cultura está representada en el agua, las montañas, el viento, el paso del tiempo, la fugacidad de la vida y en los cambios: las estaciones y los estados de ánimo. “Toda estética –dice Chantal Maillard en referencia a China- manifiesta una visión del mundo y, por lo tanto, una determinada concepción de la realidad” (2000, p. 62). En la china se funden dos tradiciones, la taoísta y la budista, manifestadas en las artes pictóricas y poéticas, y fundadas en un principio fundamental que considera al eterno proceso del cambio como ley suprema del universo y la condición efímera de todo lo que existe. Así las cosas, la estética desde este punto de vista se configura en dos principios de la ética taoísta: el no-hacer (*wu-wei*) y la espontaneidad (*Tzu-jan*). El no-hacer supone un estado contemplativo; la espontaneidad exige una mente abierta y despojada.

En la estética china, la noción de vacío, de vacuidad, puede estudiarse como una preparación del estado de espíritu mediante la contemplación, entendiéndose como un acto de aprehensión del movimiento interno de las cosas donde el hombre debe

interiorizarlas, hacer suyo su tiempo y el tiempo del objeto. La contemplación es un acto receptivo y sutil que requiere de la atención y no incide sobre el objeto sin ningún tipo de expectativa o recuerdo (Maillard, 2000, p. 67).

La sabiduría oriental, en el marco de la tradición cultural china y japonesa, funciona como vehículo para recuperar, “una forma de conocimiento que nuestra tradición científica desterró en pro de una eficaz y objetiva disección de los entes” (*ibid.*, p. 74).

En la tradición de la India, la experiencia estética está vinculada con la experiencia mística, pero solo en un punto, a partir del cual se separan. Chantal Maillard anota que: “ambas son estados de conciencia desinteresados en los que se verifica una pérdida de sí y una inmersión del sujeto en el objeto de experiencia” (2014, p. 559). Esta inmersión del sujeto va acompañada de un placer que no resulta de la satisfacción de un deseo, sino de la experiencia de unidad. Ahora, la diferencia más significativa entre una y otra, es que la experiencia estética requiere de las formas del mundo y la contemplación de su entramado (*ibid.*, p. 560). Es preciso decir, que en la India, estos tipos de experiencias se relacionan con un cierto sabor sobre la realidad, que es aprehendida al ser degustado. En las grandes teorías la enunciada por Abhinavagupta, se llama a esta evocación de los sentimientos, con una conciencia libre de obstáculos en la degustación, como *rasa*: el sabor que es degustado (*ibid.*, p. 568).

La estética oriental es diversa como se ha podido anotar. En esta revisión somera y no menos precisa, se evidencian algunos asuntos de orden estético al interior de la formación literaria, ya que nos posibilitan otras maneras de leer, de pensar sobre lo que leemos y de cómo poner en función nuestra concepción sobre la estética que habitualmente hemos aprendido a nombrar como tal.

Algunas anotaciones literarias. Campos de investigación

La imaginación y creatividad del antiguo oriente no están alejadas de nuestra sensibilidad occidental. Nombrar algunos ejemplos, en el plano literario, nos puede dar visos para iniciar una valoración de esa otra literatura, sin olvidar esas otras concepciones estéticas que nombramos anteriormente. Hay algo que recalcar: la producción literaria en Oriente no está desligada de las bases filosóficas de los pueblos

donde esta se originó. Por eso estética, mística y filosofía oriental entran en una sana comunión cuando hablamos de literatura.

El cuento del cortador de bambú, es considerado la obra más antigua escrita en japonés. Tras esta, se nos abre el panorama literario con la muy conocida *Historia de Genji*, escrita por una dama de la corte imperial, quien creó la “[...] historia del Príncipe Resplandeciente con una sensibilidad exquisita y un profundo humanismo mediante el uso de la prosa más bella de la lengua japonesa” (Kayoko, 1998, p. 12). En Corea, de los géneros de la literatura tradicional, el *sijo* fue el que tuvo más difusión. En estas composiciones primaba “[...] el lenguaje sobrio, la estructura lírica que permite la variación controlando el pensamiento, y la conciencia estética elegante y clara, tuvieron fuerza para persistir esta forma como la más vital de la poesía coreana” (Hunggyu, 2002, p. 55). Leyendo algunas de estas composiciones tradicionales es imposible no pensar en una Safo, un Catulo o un Ovidio de nuestro ya cercano ambiente grecorromano.

En China brota como de un manantial la fuerza creativa de personajes que leían su realidad de una manera un tanto particular. La figura de aquel extraño poeta llamado Han-Shan, quien en sus versos representó la imagen de un hombre hijo de campesinos pobres y acomodados, y de quien José Manuel Arango llegó a decir que “[...] era un estudioso, un buscador” (1994, p. 11). Del siglo XVIII aparece una de las grandes obras literarias, *Sueño de las mansiones rojas* de Cao Xueqin. En sus páginas se ilustra la China de la dinastía Qing, Es un fresco total de una época mediada por el desarrollo científico y el cambio ideológico y social de un pueblo aún aferrado a las creencias tradicionales.

Ahora bien, hay una expresión artística que nació en el más mínimo anonimato del pueblo japonés y que hoy en día se ha expandido hasta el mundo occidental, hasta condensar en su forma la figura de lo que significa habitar en este contexto cultural y geográfico de Oriente. El haiku es la forma más breve de poesía existente en la literatura, en sus diecisiete sílabas –regla transgredida en la actualidad- se plasma un profundo sentimiento humano. Precedido por una tradición poética citadina, cargada de ingeniosas imágenes, donde primaba el lenguaje popular, Matsuo Basho convirtió aquellos ejercicios en verdaderas experiencias espirituales. A propósito reflexiona Octavio Paz sobre la figura del gran maestro del haiku: “Para Basho la poesía es un

camino hacia una suerte de beatitud instantánea y que no excluye la ironía ni significa cerrar los ojos ante el mundo y sus horrores” (*ibid.*, p. 94). La huella del haiku se hizo visible gracias a Basho y a sus precursores: la unión sagrada y emotiva con la naturaleza, el viaje como un tránsito que vincula al ser humano en su mayor plenitud, la ordenada experiencia de la contemplación, la belleza de lo finito.

Según Suzuki Daisetz, el haiku es el mayor reflejo de la estética japonesa en compañía del zen. La poesía japonesa, y nos atrevemos a decir que la mayoría de la poesía oriental, el *Ramayana* de Valmiki, las Rubayatas de Omar Kayamm o los poemas chinos de Li Po, tiende a no apresar las formas sutiles de la vida, más bien se deleita en “reparar en las pequeñas cosas de la naturaleza y de preocuparse por ellas” (1996, p. 156).

La lectura y escritura del haiku es una experiencia precedida primero por una contemplación, no abstracta o compleja o rígida, sino libre y feliz, de aceptación, de emoción y de un íntimo vínculo con lo observado. El haiku demarca una senda a favor de la compasión y la resignación, no en la queja o en la maldición como en la mayoría de los occidentales. El haiku se ha unido, en la tradición estética japonesa, al zen, ambos han entretejido un cultivo de la intuición en la consciencia misma, en la medida en que se prioriza la individualidad como camino hacia un reconocimiento espiritual, mediado por la atención, el despertar de los sentidos y la iluminación artística.

Conclusión: pasajes abiertos en un libro por escribir

Hemos entretejido algunos interrogantes alrededor de la literatura oriental como campo de estudio en cuanto a la formación literaria. Las visiones trazadas sobre una estética oriental y algunos ejes literarios, no son más que la puesta en escena de algunas comprensiones iniciales a potenciar en un trabajo futuro. Creemos, eso sí, que una investigación alrededor de estos temas abre la posibilidad un significarse por parte de quien se brinde la oportunidad de leer estas culturas y descubrir en ellas otras maneras de habitar el mundo. El hombre siempre está en un hacerse desde el pensar. La literatura oriental es una cantera para ser explorada, pero también para ser estudiada como una fuente de enriquecimiento para la formación de maestros con una perspectiva mucho más amplia sobre el mundo que habitan. Ese ser *ciudadanos del mundo* en palabras de Marha Nussbaum (2010), o lo que llamó Carl Sagan como ser *ciudadanos del cosmos*

(1985), no son frases retóricas ni puestas al azar, surgen de la plena conciencia de un habitar en medio de las cosas para ser y conocer entre ellas. En estos términos, la literatura oriental se proyecta como un espacio de formación literaria, y me atrevo a decir también, un espacio de formación filosófica y humanista. Estas literaturas de periferia revelan siempre otra manera de leer el centro de lo que hemos aceptado nombrar como lo real. Desde la sugerencia de algunas novelas japonesas, como el caso de Kawabata, o la evocación tersa sobre los fenómenos naturales en relación a un arte vivir como en Li Yutang o Chuang Tzu, Oriente se nos muestra como una senda donde la visión fragmentaria que tenemos de la vida se empieza a percibir desde el lente de la unidad y la coherencia.

Referencias bibliográficas

- Daisetz, Suzuki (1996) “Capítulo VII: el zen y el haiku”, en: *El zen y la cultura japonesa*. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 147-181
- Dewey, John. (2011) *John Dewey. Selección de textos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- El cuento del cortador de bambú* (1998) Trad. y edi. de Kayoka Takagi, Madrid: Editorial Trotta.
- Gennari, Mario (1997) *La educación literaria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Han-Shan (1994) *El solitario en la montaña fría*. Medellín: Intergraf Editores. (Versiones de José Manuel Arango)
- Kim Hunggyu (2002) *Comprensión de la literatura coreana*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lin, Yutang (1960) *La importancia de vivir*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Maillard, Chantal (2000) *La sabiduría como estética: china, confucianismo, taoísmo y budismo*. Madrid: Akal.
- Maillard, Chantal (2014) *India*. Valencia: Editorial Pre-Textos
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Paz, Octavio (1994) *Excursiones / Incursiones: dominio extranjero*. México: Fondo de Cultura Económica.

Navegar hacia la isla desconocida: el cuidado de sí y de los otros desde los encuentros entre la literatura y otras artes en el contexto escolar⁷⁶

Ángela Matilde Arango Arango⁷⁷

Sandra Milena Bedoya Bedoya⁷⁸

Resumen:

La presente ponencia contempla el diálogo entre la literatura y otras artes como escenarios posibles para la configuración de prácticas para el cuidado de sí y de los otros dentro del contexto escolar, desde las dimensiones estética y ético-política, diálogo que se suscita a partir de las reflexiones construidas en nuestro trabajo de grado. Así pues, se pretende dar cuenta de las tensiones y posibilidades que surgieron del vínculo entre dichas manifestaciones artísticas, en donde nosotras como maestras y nuestros estudiantes, trabajamos alrededor de lo sensible, lo cognoscitivo, lo crítico y lo reflexivo; una apuesta que nos permitió confrontarnos con nuestro ser y nuestro quehacer docente, para continuar repensando la idea de que los procesos formativos en torno al lenguaje, la literatura y otras expresiones del arte deben trascender a una perspectiva ética, estética e interpretativa, que posibilite la generación de acontecimientos significativos vitales para la experiencia humana. En este sentido, con

⁷⁶ Esta ponencia se deriva a partir de nuestro trabajo de grado en el que desarrollamos un proyecto de investigación, no solo en aras de optar por nuestro título profesional, sino además como una apuesta fundamental en nuestro proceso de formación como estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, que tuvo lugar en la línea de investigación Arte, literatura y formación, en educación básica (grado 9°); es por ello que elegimos como eje temático, para esta ponencia, la Formación literaria

⁷⁷ Universidad de Antioquia. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Décimo nivel. matilde.arango@udea.edu.co

³ Universidad de Antioquia. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Décimo nivel. sandram.bedoya@udea.edu.co

la presente ponencia queremos enfatizar en la importancia de reconfigurar y resignificar las prácticas de enseñanza de la literatura y su dialogicidad con otras artes mediante espacios que generen la confrontación consigo mismo y con los demás, a partir de las lecturas, interpretaciones, críticas y reflexiones surgidas a través del encuentro con las diferentes obras como también la posibilidad de que tanto maestras como estudiantes nos veamos abocados a recrear nuestra propia existencia, a partir de las diferentes posibilidades que ofrece el lenguaje, la literatura y otra clase de expresiones. De conformidad con ello acudimos a teóricos como Bauman, Foucault, Nussbaum, Leme quienes coinciden que el arte debe ser el medio para que el sujeto logre reivindicar su subjetividad.

Palabras clave:

Literatura, arte, formación, prácticas para el cuidado de sí y de los otros, dimensiones estética y ético-política.

Hacerse a la mar: una apertura

Hacia la hora del mediodía, con la marea, La Isla Desconocida se hizo por fin a la mar, a la búsqueda de sí misma. La isla desconocida, Saramago, 1998.

Nuestro proyecto de grado surgió a partir de diversas motivaciones, entre ellas, la experiencia que desde niñas hemos tenido con la literatura, la cual nos resultó muy poco significativa en nuestros primeros años de escolaridad, tanto así que hasta se nos dificulta rememorar las experiencias literarias vividas durante ese periodo, a tal punto que, cuando intentamos evocar algunos episodios relacionados con los maestros y obras que nos asistieron en nuestro proceso formativo, desafortunadamente son difusas las imágenes e ideas que logran dar cuenta del mismo. Sin embargo, una vez ingresamos a la universidad, otro horizonte literario se abrió ante nuestros ojos, uno más sorprendente, con mayores posibilidades y perspectivas, pues a partir de él fue que empezamos a encontrar el sentido que “encierran” los libros, a descubrir las aperturas a otras maneras de vivir, con la alternativa de cuestionar aquello que se nos impone, como por ejemplo, los tiempos sociales establecidos, que terminan definiendo las acciones de

los sujetos y que les impiden vivir de acuerdo con la condición de humanidad que los debería caracterizar. De este modo, ambas, motivadas ante esta nueva relación con la literatura, decidimos emprender juntas una especie de viaje literario, acompañado de otras artes como la música, el cine y la pintura, que nos permitiera confrontarnos con nuestro ser y quehacer como maestras del lenguaje, para la reconfiguración de nuestra propia existencia y la de nuestros estudiantes, así como para la resignificación de las prácticas de enseñanza de la literatura en el contexto escolar.

El problema que nos situó de frente con la marea: tensiones en la navegación

Al situarnos en el contexto escolar, nos dimos cuenta de diversas tensiones relacionadas con la literatura y su enseñanza, originadas no solo desde la escuela, sino también, desde la misma cultura y el sistema educativo que coartan a los individuos a que hagan de la literatura una posibilidad para el cuidado de sí y del otro y una práctica de vida, donde no sea vista como un hecho insignificante con el que se pierde el tiempo. En el campo de la educación observamos, pues, muchas prácticas donde las artes y la literatura distan de su vinculación con la propia vida, y se alejan además de las dimensiones estética y ético-política, como formadoras de sujetos sensibles, imaginativos, creativos, críticos y reflexivos, consecuencia esta del sentido instrumentalista que se le ha atribuido a su enseñanza.

Cabe decir que las tensiones con las que nos encontramos en el desarrollo de nuestro proyecto pedagógico, no se inscriben solo en la enseñanza de la literatura, sino en su vínculo con otras artes, además del poco acercamiento que nuestros estudiantes han tenido con las mismas, puesto que evidenciamos, a través de interrogantes y actividades desarrolladas en clase, que los estudiantes han sido poco estimulados desde la familia y la cultura extraescolar frente al arte, respecto a lo cual ellos manifestaban, que a partir de estos ámbitos, no han contado, casi nunca, con un acercamiento a obras de teatro, visitas a museos, conciertos, festivales artísticos, entre otros; y en cuanto al currículo escolar, evidenciamos en nuestra práctica que la literatura no se encontraba vinculada a otras manifestaciones artísticas como la música, el cine y la pintura, donde se lograra dar apertura a otros procesos de sensibilización y creación, así como al pensamiento crítico y reflexivo.

A propósito de nuestra experiencia y de estos sentidos asociados a la enseñanza de la literatura en la escuela, nos surgieron diversos interrogantes para ser analizados e interpretados durante el proceso investigativo, a saber, ¿qué prácticas para el cuidado de sí y de los otros se promueven en la escuela desde la enseñanza de la literatura? ¿En qué medida la relación entre la literatura y otras artes ofrece condiciones de posibilidad para la generación de dichas prácticas? ¿De qué manera los maestros de lenguaje reafirmamos el valor estético y ético-político de la literatura en nuestras clases? ¿De qué modo reivindicar el valor de la subjetividad para hacer de la vida una obra de arte?

Cuidar de sí y de los otros o hacer de la vida una obra de arte

La proposición de Bauman (2009) y Foucault (2002) de hacer de la vida una obra de arte, no se constituye en un principio o en una imposición para convertirla en algo bello, sensato y dotado de sentido, sino más bien un hecho como tal, en la medida en que para el primer autor “la vida no puede no ser una obra de arte si es una vida humana, la vida de un ser dotado de voluntad y libertad de elección” (p. 68). Estas son las que configuran, de manera decisiva, cada una de nuestras vidas, desafiando las fuerzas externas donde, según Bauman, impera el “debo” en lugar del “quiero”. Y para el segundo, se debe hacer de la propia vida una obra de arte y una estética de la existencia, frente a lo cual reflexiona acerca de: si una lámpara o una casa son objetos artísticos ¿no podría así nuestra vida transformarse en una obra de arte? Es por ello que, pensar la relación arte y vida equivale a reconocer un estado estético que se permea a través de las prácticas de sí, en las que lo importante no es aprender un cuerpo de conocimientos y contenidos inamovibles, sino más bien, la configuración y reconfiguración reflexiva sobre sí mismo.

Lo anterior equivale para Foucault en nuevas formas de subjetividad que implican en palabras del autor “inquietud de sí mismo” y “gobierno de sí mismo”, actitudes vinculadas no sólo con el propio ser, sino, además, con los otros y con el mundo; algo así como desplazar la mirada desde el exterior hacia el interior, para hacerse cargo de la propia vida, liberarse y transformarse partiendo de una actitud crítica frente a la misma.

“El gobierno de sí” dentro de la concepción foucaultiana está representado por el “ethos”, es decir, la ética, que bajo la misma mirada de Kant, describe la preocupación por nosotros mismos. En este sentido, la ética se constituye desde un plano ontológico, como la práctica crítica y reflexiva de la libertad y de hacerse cargo de sí mismo. Lo que para Sócrates fue el principio de “conócete a ti mismo”, para Foucault se traduce en “ocúpate de ti mismo”, lo que lleva a que el sujeto, a partir de la reflexión ética, configure prácticas de sí que propongan un nuevo tipo de subjetividades. El filósofo, a lo largo de su escritura, nos muestra cómo la práctica de ocuparse de sí implica una actitud de autoformación, que conduce a una transformación del propio ser para hacer de la vida una obra de arte.

Así, el arte de la vida, en consonancia con la postura de ambos autores y con la bella canción *De vez en cuando la vida* de Serrat (1983), implica dejarnos atraer por la invitación que nos hace la vida “a salir con ella a escena”, para ir la pintando a través de nuestro propio pincel, con tonalidades no siempre llamativas, vivas y alegres, que podrían reflejar la total armonía de la existencia, sino además, trazarla y pintarla por medio de matices más tenues, como posibilidad de confrontarnos también desde nuestras sombras y desde aquello que nos inquieta y que no siempre se nos presenta tan nítido, pues tenemos la certeza de que si la vida se compone, en este sentido, de una policromía, estaremos en condiciones de comprendernos y ocuparnos de nosotros mismos, así como de comprender y de ocuparnos también de los otros.

En diálogo con lo anterior, Leme (2010) subraya que la subjetividad como condición inherente al ser humano y, a su vez, el afianzamiento de la individualidad, se constituyen en uno de los asuntos más difíciles de comprender y sobrellevar en nuestro tiempo, pues estamos ante una sociedad alienada donde las acciones de cada persona van encaminadas en función de la obtención de sus intereses inmediatos, como el éxito y el placer, a través de la competitividad basada en la necesidad de superar al otro; lo que para el autor se constituye en una “seudoindividualidad”, en la medida en que el sujeto aparece como un ser ilusorio, pues su individualidad se ve desdibujada ante la homogenización proveniente de los intereses económicos y productivos del sistema capitalista.

Como una forma de controvertir lo anterior, el autor propone una especie de reivindicación de la subjetividad, a partir de las posibilidades que le brindan la literatura y otras artes al ser humano, cuando por medio de estas logra expandir sus pensamientos e ideas, desde una dimensión tanto estética como ética, frente a un mundo que lo reprime; es así que el sujeto, en la experiencia de volver sobre sí mismo, recobra la libertad que tantas veces le ha sido negada.

Para ilustrar lo anterior, queremos compartir un caso particular vivenciado en nuestra práctica, en la cual tuvimos la gran oportunidad de compartir con una joven que, desde muy temprana edad, contó con el privilegio de impregnar su vida de arte, pues alrededor de los diez años ya tenía algunas pinturas de su autoría que llegó a exponer a nivel nacional; ella nos cuenta, en su biografía literaria, que desde muy niña siempre se sintió atraída por el arte y la música, en sus palabras: “ellos se han constituido siempre en mis pasiones, y me han permitido expresar mis sentimientos y mis emociones, me han cambiado la forma de ver el mundo, porque al tocar una paleta y un pincel, me permite pintar sonrisas en un mundo gris y ver el mundo colorido y feliz”.

Así pues, en una de sus tantas exposiciones participó con la obra “Explosión humana”, la cual es considerada para ella su creación más importante, por tratarse de una pintura llena de mucha imaginación que representa, según su criterio, “aquellos momentos en que los seres humanos no exteriorizamos lo que somos en realidad, y explotamos como una granada que nunca planeamos ser”. En nuestro contacto con ella veíamos que durante las clases se tornaba callada, no obstante, leíamos que su silencio no representaba poco interés por las mismas, por el contrario, fuimos descubriendo que se trataba de una joven muy analítica, inteligente, respetuosa y amable, a medida que nos fue haciendo partícipes de sus experiencias respecto al arte, además de que en sus obras y escritos evidenciábamos una gran sensibilidad frente a la vida.

A propósito de lo anterior, señalamos que, en términos generales esta apuesta de trabajo en el aula, resultó un acontecimiento significativo porque descubrimos en nuestros estudiantes una motivación hacia el arte en sus diferentes manifestaciones, pues si bien expresaban no tener a menudo un contacto con él, supimos que contaban con algunos saberes previos respecto al mismo. Cómo nos emocionaba escuchar, desde sus propias voces, las ideas y reflexiones que nos compartían en torno a las diferentes expresiones artísticas como posibilidad de afrontar los miedos y de enfrentar la realidad

para hacer, cada día, de la propia vida una obra de arte; pues según ellos, un artista no es sólo aquel que escribe una obra literaria, pinta un cuadro o compone una pieza musical, sino que cada uno puede ser el artista que crea y recrea su vida.

Al considerar lo anterior queremos volver sobre los planteamientos de Bauman (2009), quien nos habla de que el arte de la vida desde la concepción de la modernidad líquida parece brindar libertad para todos, pero una libertad que se torna falsa en la medida en que la formación de la subjetividad se ve determinada por parámetros y estereotipos externos, que nos impiden actuar de acuerdo con nuestros propios pensamientos, criterios y deseos; ante lo cual se hace necesario que nosotros, como artistas de nuestra propia vida, no nos conformemos con hacer de ella una creación cualquiera, pues según este autor, todos nosotros, en su gran mayoría, estamos abocados a aspirar a una verdadera identidad con la que nos sintamos a gusto con nosotros mismos, sin que ello interfiera de manera arbitraria en la personalidad del otro; así pues, una identidad que supere aquella que se nos impone desde afuera y que contemple un continuo acto de creación.

En el mismo sentido, dentro de otras alternativas que ofrece el arte, encontramos la posibilidad de catarsis, de liberación, como forma de expresar sentimientos, imágenes, hechos, vivencias; así como de representar pero también de controvertir y subvertir la realidad; subrayamos además, que el arte no debe limitarse sólo al carácter de lo bello, sino que debe trascender a la reflexión, puesto que a través de él se recrean también acontecimientos históricos como invasiones, dictaduras, masacres, guerras, etcétera, con el fin de poner en tela de juicio las represiones que ha sufrido la humanidad desde la imposición de regímenes instaurados por los diferentes estamentos gubernamentales, eclesiásticos, entre otros.

Frente a todo lo expuesto hasta aquí, señalamos la relevancia que tiene la labor docente en la configuración de prácticas para el cuidado de sí y de los otros; a propósito de esto, pensar en un rostro de maestro de literatura, nos implica recordar nuevamente la metáfora de la isla desconocida de Saramago, pues a través de ella queremos sugerir la constante y compleja búsqueda de sí mismo mediada por las relaciones intersubjetivas. Es así que acudimos a la figura del navegante, con la cual, podemos reconocernos tanto a nosotras como maestras de lenguaje y literatura, como a nuestros estudiantes; pues al emprender todos, como navegantes, un mismo viaje,

tuvimos que desafiar y sortear las inclemencias y los obstáculos que este trajo consigo; de igual modo, embarcarnos hacia la búsqueda de nuestra propia isla, posibilitó que durante la travesía pudiéramos levar anclas a partir de una nueva relación con la literatura, basada en la reconfiguración de su enseñanza a través de nuestro rol docente.

Este nuevo vínculo con la literatura nos permitió pues hablar de un rostro de maestro con todos sus sentidos, saberes, tensiones y experiencias. Nos detenemos entonces en un maestro navegante que, al reflejar su imagen en medio del agua, no solo se encuentra de frente con sus estudiantes en el aula de clase, sino además con sus saberes, experiencias, concepciones y emociones, lo que lleva a que se confronte no solo a sí mismo, sino, además, con su quehacer pedagógico. Así como los marineros precisan conocer sobre los momentos del año, las estaciones, el cielo, los astros; también al maestro, como navegante, le concierne saber acerca de su arte literario, para configurar sus prácticas, sus experiencias, sus relaciones intersubjetivas y el diálogo de saberes con los otros navegantes, es decir, con sus estudiantes.

Con base en todo esto, seguimos haciendo hincapié en un rostro de maestro que es capaz de reflexionar frente a su ser y su quehacer docente y logra así, constantemente, ir resignificando sus concepciones y metodologías de enseñanza, en este caso de la enseñanza de la literatura; un rostro que, de este modo, se vea en la necesidad de hacer de su práctica pedagógica un espacio en el que los estudiantes tengan la posibilidad de discernir el mundo, no desde la simpleza del lenguaje que se reduce a aspectos netamente descriptivos de una realidad objetiva que se ha posicionado como una verdad absoluta, sino desde la posibilidad de configurar la realidad desde los propios marcos cognoscitivos, subjetivos y experienciales; así pues, nuestro rol como maestros de literatura, y en su relación con otras artes, debe contemplar la creación de ambientes en los cuales el sujeto se vea incitado a expresar sus puntos de vista, los interrogantes e ideas que suscita la obra leída y las relaciones que logra establecer entre ella y otros sistemas simbólicos.

Así, la lectura que hacemos de este rostro de maestro es la de aquel que ha logrado subvertir las prácticas rígidas de la enseñanza literaria, configurando de esta manera, alternativas para cuidar de sí y de los otros o cultivando, en palabras de Nussbaum (2010), los “ojos interiores”, desde la formación de sujetos sensibles y

reflexivos que estén en la capacidad de reconocer al otro y de no ser indiferentes ante lo que le acontece.

Es importante señalar que lo anterior no es tarea solo del maestro, sino que entra a ser parte de los retos que le competen también a las diversas instituciones educativas y a las políticas públicas para el área de lenguaje; es en esa medida que nos resulta oportuno sugerir la idea de un currículo que contemple en un primer plano al sujeto y no los intereses de ciertas perspectivas apegadas a la medición, al rendimiento y a las competencias, hecho que puede ser posible si se reconoce el valor de la literatura y en general de las artes, como bienes espirituales que hacen parte de un legado estético y cultural, al que es fundamental que los seres humanos, en su totalidad, tengan la posibilidad de acceder y justo por ello, que no constituya solo en privilegio de una minoría, sino que lleguen a los lugares más recónditos y desfavorecidos.

En el adentro y el afuera de la isla: legados y proyecciones

Nos situamos en el adentro y el afuera de la isla; a veces en su centro, otras en sus bordes, pues lo propio de la vida es un salir y retornar, un asomarse al exterior y volver a habitarse, pues si bien nos es imprescindible, como seres sociales, permanecer en constante interacción con nuestros semejantes, también lo es encontrarnos con aquello que somos y que nos constituye; es decir, se nos hace ineludible recobrar nuestra subjetividad, nuestro propios deseos e intereses, además de un continuo cuestionamiento frente a la propia vida y a la realidad, que nos permita cuidar de nosotros al tiempo que lo hacemos con los demás.

Con base en todo lo expuesto, queremos aludir al desafío y a la oportunidad de haberle apostado, desde nuestra práctica, a la enseñanza de la literatura mediada por otras expresiones artísticas; es así que este viaje no estuvo acompañado únicamente de palabras y significados orales y escritos, sino que en él nos aventuramos a la formación de lectores de literatura capaces de navegar, también, con versatilidad y soltura, por otros sistemas simbólicos. Hablamos entonces de un lector de literatura que fundamenta su ejercicio interpretativo en una perspectiva hermenéutica y semiótica, es decir, no es solo un hermeneuta de la obra literaria sino un lector que construye sentidos desde las lecturas semióticas de diferentes creaciones artísticas; y es de este modo que se va

cultivando a sí mismo, que va encontrando, en medio de la navegación entre los signos de la cultura, los signos de su propia isla.

Para concluir queremos expresar que desde nuestro acercamiento a diferentes expresiones artísticas, entendimos que la relación dialógica entre lo estético y lo cognoscitivo, desde la literatura y otras artes, se constituye en una posibilidad de que estas dimensiones confluyan de forma armónica integrando diversas visiones de mundo, sensibilidades, experiencias, subjetividades y comprensiones, no solo frente a un saber específico, sino respecto a la vida misma. Y deseamos además sugerir algunas preguntas de investigación que podrían ser foco de atención potente en futuras indagaciones, tales como: ¿De qué modo las comunidades que han sido marginadas históricamente por ciertos poderes hegemónicos y visiones colonizadoras han encontrado en las artes una posibilidad de resistirse ante las imposiciones externas para volver a su esencia? ¿Qué prácticas para el cuidado de sí y de los otros se llevan a cabo en otras comunidades, como las indígenas, por ejemplo? ¿Cuál es el lugar que ocupan la lectura y la escritura como prácticas para cuidar de sí y de los otros en las instituciones formadoras de maestros? ¿En qué medida los procesos formativos le apuestan, de manera decidida, al diálogo entre lo estético y lo cognoscitivo como posibilidad de reivindicar el valor de la subjetividad?

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

Saramago, J. (1998). *El cuento de la isla desconocida*. Madrid: Alfaguara.

Serrat, J. (1983). *Cada loco con su tema*. Alemania: Ariola Records.

La eterna *preguntona*, la literatura. Algunas preguntas fundamentales desde la perspectiva de un lector, maestro en formación.

Johan Sebastián Ochoa Alzate⁷⁹

Resumen

La pregunta por la formación literaria en la escuela, supone cuestionarse, además, o sobre todo, por la manera como nos hacemos lectores, y cómo a partir de la experiencia estética, el acto de leer deja de ser una imposición del afuera, un forzamiento que incorpora la práctica como algo ajeno, y empieza a configurarse como una búsqueda, que acarrea en sí misma una gran cantidad de preguntas sobre lo que somos y lo que hace parte de nosotros, y, para el maestro, sobre su enseñanza, sus motivos y objetivos. El siguiente texto pretende reflexionar fundándose en la experiencia de lectura del autor, proyectada hacia la escuela.

Palabras clave

Literatura – Experiencia - Forzamiento estético – Pregunta - Escuela

Ya se sabe aguardar un poco. No escribe como quisiera pero espera, resignado. ¿Quién eres tú, Jonás? ¿Quién es ese que escribe? ¿Quién el que se torna fatalmente imperturbable? ¿Quién el que, otra noche, yace frente al papel en blanco, hurgándose entre las teclas de una máquina? ¿Quién es aquel que recuerda a hurtadillas, regresa al viejo árbol en la noche de su memoria? ¿Cuántos –y por qué- hacen parte de ti, Jonás? No es posible aceptar tantas distancias; tampoco, ser uno solo, inmutable, o irredimible como la muerte.

De *Jonás Bera el artista*

Introducción

No porque no hubiera surgido antes, sino por la importancia que cobra el lugar donde se volvió a dar, la pregunta fundamental a la que se plegará todo el texto me la hizo un estudiante en una mañana de clase.

⁷⁹ Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana (UdeA, seccional oriente).

-¿Para sé lee literatura?

Sí, lector, yo también creo tartamudear al intentar responderla. Claro que no por el fácil motivo de no tener idea, sino por lo que encubre la pregunta en sí misma, para una persona que cree haberle legado a aquel arte su existencia. Yo, hombre, tuve un largo segundo de silencio. ¿Qué más responderle sino la verdad; mi verdad? Cuando fui consciente de empezar a leer sé que lo hacía para no estar solo, para que no doliera un vacío, para alcanzar *una* felicidad. Fue tan solo luego que supe que lo hacía para preguntarme, y que aquel camino trazado en mí como una cordillera, obligadamente visible, imprevisible (*Aura, La noche boca arriba, Las ruinas circulares, El retrato de Dorian Gray, Opio en las nubes, Si una noche de invierno un viajero, Historia de cronopios y de famas, Cien años de soledad, Rayuela, Farenheint 451, Frankenstein, La invención de Morel*, etc.), estaba para cuestionarme por quién era, dónde y para qué estaba.

Sin embargo, ¿es eso transmisible? ¿Debería ser transmisible? No sé hasta dónde la experiencia individual sea un mediador de este proceso, pero quizá muy cierto sea el dicho popular “nadie aprende por cabeza ajena”, pues una sola es la experiencia o el camino de esa experiencia, como una sola también es esta vida.

¿Para qué deben ellos leer literatura?

La respuesta a esta pregunta está hartamente sustentada en la historia misma de la escuela y de los procesos de formación. Unas generaciones dejan a las demás un acervo cultural imprescindible, un conocimiento sin el cual entender la realidad actual sería sencillamente una locura. Esto se realiza por medio de objetos culturales que bien pueden ser libros, cuadros, instrumentos musicales, máquinas, técnicas, etc., elementos que tan inmediatamente como un ser nace a la cultura, de alguna manera se pliegan a sí, a su hacer y su vivir, a su constante pragmatismo.

De manera que, ya en la escuela, ya en el ámbito social, las prácticas de lectura se convierten en un aspecto fundamental para entrar en el entendimiento de esas dinámicas, y en ciertas ocasiones para participar de ellas. Un ejemplo muy significativo de esto, lo tenemos en el análisis desplegado por Judith Kalman (2003) en *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos*

cotidianos de lectura y escritura. Allí, a través de dos estudios de caso, se pone en evidencia cómo dos mujeres acceden al código escrito mediante la inalienable interacción social, y cómo se desarrollan sus prácticas cotidianas alrededor de la necesidad de comunicarse e integrar parte de la trama de estas prácticas.

La literatura podría verse como parte de lo anterior, y se ha visto ya en distintas épocas, como en el romanticismo con la novela de formación, a base de la cual se construye una idea de sociedad, estandarte único y hegemónico de la identidad nacional. Así mismo, siempre que unos grupos sociales privilegian o rechazan, siempre que un poder establecido en un pueblo censura la lectura de determinados libros, el motivo que se vuelve imperante es el de proteger unas formas de ser premeditadas e incontrovertibles, algo que está constituyendo a los sujetos.

Todo texto literario crea su imagen de mundo (a partir de otras imágenes como bien pueden hacer los poemas, por ejemplo el ya conocido *Amor américa (1400)* de Neruda: *Antes de la peluca y la casaca/ fueron los ríos, ríos arteriales:/ fueron las cordilleras, en cuya onda raída/ el cóndor o la nieve parecían inmóviles:/ fue la humedad y la espesura, el trueno/ sin nombre todavía, las pampas planetarias./ El hombre tierra fue, vasija, párpado/ del barro trémulo, forma de la arcilla,/ fue el cántaro caribe, piedra chibcha,/ copa imperial o sílice araucana...*), consolida su propio universo de acciones y reacciones, sus particulares maneras de entender las dinámicas al interior de los personajes y sus praxis, los fenómenos donde reverbera su fuerza. (De esto podemos entender como ejemplo la configuración de los textos narrativos, donde a partir de la actuación de los personajes –por medio de un ardid, narrado por una voz sin proveniencia visible-, se realizan conflictos coyunturales, como en el cuento, o una trama de ellos como en la novela). En cada uno de esos mundos hay leyes, constructos morales, componentes éticos que afirman una idea de la sociedad de origen del autor, o la niegan u ofrecen otro punto de vista.

Según esto, que es sin duda una idea general de los objetivos de enseñanza, pareciera que el recorrido es unidireccional, y no se vincula a esta perspectiva el aspecto de la sensibilidad y el tacto, el componente estético según el cual “el arte no solo puede encarnar la naturaleza e inspirarse en ella, sino que en realidad es el principal modelo para la sensibilidad mediante la cual, en conjunto, proyectamos las evaluaciones

estéticas sobre la naturaleza.”(1977) ¿Dónde está la experiencia contemplada en la concepción de la escuela, de los maestros, en la formación literaria?

A mi forma de ver, la concepción que Morawsky expone en este fragmento, a cerca de la estética, está fundada en un supuesto, posible supuesto, de que el individuo es sensible a un elemento alternativo de la naturaleza, a partir de su experiencia artística. Como si todos estuviesen prestos a encontrar y hacer suya dicha experiencia, se da por sentado el carácter contrapuesto, el del individuo que aprecia las sombras porque no tiene acceso al mundo real, o porque el mundo real las engendra. Sin embargo, eso no hace más que reafirmar, para mí, el concepto de la experiencia, que se entreteje, se entrelaza, basándose en un lenguaje que nombra a la cosa en sí misma, como ya todos sabemos, y, de la mano, prefigura la enseñanza a otra cosa que la apropiación de mera información. Siguiendo a Hubert Poppel:

En breve: la literatura puede aportar para cambiar estructuras mentales, las cuales, por su parte, desembocarían en nuevas actitudes y nuevas normas de convivencia. Pero también puede aportar para solidificar estructuras mentales, o para reconfirmar lo ya conocido o para reafirmar valores. (2004, pág. 117)

¿Obligar a leer literatura?

¡Qué decir! ¿Sería muy escandaloso afirmar que les han arrebatado el deseo? (Me refiero a los estudiantes de escuela) ¿Será muy mal visto que piense que en ellos no está la apertura suficiente, como para que reciban lo que la literatura podría generarles o de-generarles? ¿Debo ser yo el responsable de que todos sientan desmoronarse de emoción cuando la existencia y las sensaciones, se trastocan con una lectura? Mi experiencia como lector me ha mostrado solo una cosa, y *nadie podrá hacerme mirar con otros ojos lo que no se ha puesto sino ante los míos*: ¡no! Quien se hace lector lo hace porque hay una cesión de sí mismo, porque es la experiencia vital y textual quienes compaginan, no la obligación y el forzamiento. ¿Forzamiento estético? Planteemos cosas descabelladas.

Hablemos de forzamiento estético entonces, y desarrollemos la idea. Todo hombre tiene en sí la suficiente docilidad como para forzarle a que sienta, por ejemplo, que un ave que canta y se posa sobre una rama, desparrama un movimiento de alas temblorosas, recibe el sol que le cae como gota de agua implacable, es la imagen más perfecta que puede ver en un instante, aún ahora como en el romanticismo. Nótese que estamos hablando de docilidad y no de sensibilidad, porque la sensibilidad qué cosa más compleja, todos somos sensibles a circunstancias harto disímiles; por suerte somos dóciles. Imagínese un universo con pura sensibilidad, donde haya poetas pero también veterinarios, donde haya pintores lo mismo que médicos, donde haya abogados y mecánicos, y físicos al igual que futbolistas o así (muy parecido al nuestro). Gente sensible a tantas cosas, ¡tantas cosas! Cuando se habla de los grandes humanistas, esos tipos que gustaban de todas las artes y todas las ciencias, y que no veían la vida sin pintura y anatomía o física al mismo tiempo (yo me imagino a Da Vinci), eso ya no. Formación integral, a eso vamos. Todos deben saber algunas cosas básicas, no saber todo de todo porque es inabarcable temporalmente -¡somos mortales, amigos, o la inmortalidad es una cosa de estirpe, o de sueño quizá!-. Pero no, no pueden querer ser dibujantes o agricultores sin saber la composición del verbo. A ver, sin verbo no habría surgimiento de nada, porque no olvidemos, *en el principio era el verbo, y el verbo con Dios*. De esta manera es. Entonces hay contenidos que ver, irrefutables muchas veces, y hay que leer literatura o leer al menos algo; bregar, dirán los abuelos. Entonces cojamos cualquier obra, sintamos el clímax del final de Cien años de soledad, la frenética odisea de Odiseo. Paladeemos cada frase de Cortázar o de Borges; todos, todos: “y lo que ellos no saben/ es que mientras ruedan en su amarga arena,/ hay una pausa en la obra de la nada,/ el tigre es un jardín que juega”; y “lento en mi sombra, la penumbra hueca/ exploro con el báculo indeciso,/ yo, que me figuraba el paraíso/ bajo la especie de una biblioteca.” ¡Con qué certidumbre todos amamos estos versos, con qué certidumbre las receptividades estéticas se aúnan perfectamente en una sola sensibilidad! Sí, cómo no. Tampoco debiera así serlo.

¡Deben ellos leer literatura

El problema de formular este tipo de preguntas es que se espera obtener un sí o un no. No obstante la intención mía no es esa ni tampoco soy quién para hacerlo, intento

solamente problematizarlo para mí. Al final de toda la pregunta será -puesto que en la escuela hay cosas indiscutibles- por: ¿qué es lo que deben ellos leer?

Como ha quedado claro en la introducción, hablo desde la voz de un lector que ama la literatura, sin afirmar con eso que haya en mí el mejor ritmo de lectura, que haya leído tantísimo, o que sea una camisa de fuerza. La amo quizá a la manera de un Juan Carlos Onetti y no de un Vargas Llosa, quienes ante la escritura y la literatura tenían maneras muy distintas de ser. En una entrevista realizada al uruguayo⁸⁰, esta cuenta la anécdota de una conversación entre ambos escritores, en la que se manifiesta como metáfora que el peruano parece tener una relación conyugal con la literatura, mientras que Onetti la busca como a una amante, cuando el deseo así lo sugiere.

La moraleja, si se me permite llamarla así, no es, faltaba más, que la manera de acercarse a la literatura es la de quien lo hace sin disciplina, más ansioso de placer, o la de quien encuentra ese sentimiento en una rigurosa constancia. Se trata de que en uno y en otro hay una objetivo, una entrega espiritual o vital, o existencial. ¿Deben ellos leer literatura? Parece una broma poner ese interrogante en este contexto, pero es válido, al igual que su respuesta, pues todo surge de unas búsquedas profundas, como expresó Cortázar en sus Clases de literatura en Berkeley, la literatura “no nació para dar respuestas, tarea que constituye la finalidad específica de la ciencia y la filosofía, sino más bien para hacer preguntas, para inquietar, para abrir la inteligencia y la sensibilidad a nuevas perspectivas de lo real.” (2016, pág. 284) Y estos hombres, escritores, para algunos inmortales, habían de cuestionarse tanto para llegar a hacer lo que hicieron, como para poder vivir. La lectura de textos literarios o filosóficos, es una fuga. Lo que les “obliga” a leer literatura proviene como un grito asfixiante, de lo más profundo del recoveco del alma, que quiere salir.

¿Qué diferencia puede haber entre la respuesta para el escritor y para el joven estudiante? Naturalmente el primero no solo busca redimir sus zozobras, sino que lee para enriquecer su creación, su lenguaje, su percepción. Pero, más allá... También

⁸⁰ De la serie de entrevistas *A fondo* de RTVE (1977), del minuto veintiséis con siete segundos al veintiocho con veintiún segundos. Encontrada en la plataforma de video de Youtube bajo la siguiente dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=G8OqacWgG1A>.

muchos de nosotros albergamos dudas intensas, y nuestros estudiantes. De pronto, todo surge. Y a ese fin, la importancia del acompañamiento, de la seducción con las grandes obras literarias. Y a ese fin, la pregunta. Si la literatura es toda una vida en sí misma, si nos habla de un mundo posible, y lo critica y lo sufre, y lo cuestiona, tensiona y pone en duda, ¿no deberíamos hacer lo mismo al leerla, no lo hacemos consciente o inconscientemente?

Esto no es una conclusión; nada más, un poema.

El tipo se levanta de pronto,
y advierte, cuando se mira al espejo,
que algo cambió en ese instante.
No es el mismo que a caminar se levantó,
no es el del paso anterior,
ni siquiera el que pestañeó,
previo a observar el crudo reflejo.

El tiempo suyo,
que en la cabeza es infinito
-¡Oh, Borges, y se bifurca infinitamente!-,
lo deja dudar largo rato.

“¿Qué ha pasado conmigo,
que me siento diferente,
extraño y ajeno al que fui hace un momento?”

¿El tiempo, que corre solo, me arrolló y dejó deshecho?”

No se da cuenta el hombre,
que lo que lo hace otro es el caminar buscando,
y encontrar algo que desconoce suyo.

Bibliografía

Borges, Jorge Luis. (2014). Poema de los dones, en *Obras completas II*. Bogotá: Emecé editores.

Cortázar, J. (2016). *Clases de literatura*. Bogotá: Penguin Random House.

Cortázar, J. (2009). Los amantes, en *Último round*. México: Siglo XXI editores.

Kalman, Judith. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, en *Revista Mexicana de investigación educativa*, enero-abril, Vol. VIII, número 17. (Págs. 37-66)

Morawsky, Stefan. (1977) *Fundamentos de estética*. Barcelona: ediciones península.

Neruda, Pablo. (2010). Amor américa, en *Antología general*. Perú: Real Academia Española.

Poppel, Hubert. (2004). ¿Enseñar literatura?, en *Literatura y educación, la literatura como instrumento pedagógico*. Medellín: Comfama.

Prácticas de enseñanza alrededor de la literatura infantil y juvenil en la formación de maestros de la Universidad de Antioquia

Paola Andrea Fonnegra

Luis Gabriel Mejía Ángel

Resumen:

En la presente ponencia socializamos un enfoque y una metodología para el estudio de la LIJ con maestros en formación. También, mostramos un horizonte que aprovecha el espacio de la recepción de las obras para generar creaciones literarias propias y el diseño de propuestas pedagógicas y didácticas.

Palabras clave:

Enseñanza de la literatura, literatura infantil y juvenil, escritura, creación, formación de maestros.

Introducción

Abordar la literatura infantil desde la pregunta por su existencia puede parecer, en un primer momento, un absurdo, esto debido a la abundante producción editorial, cinematográfica, ilustrativa y la consolidación de bibliotecas para niños. Sin embargo, la necesidad de plantear este interrogante se hace inminente cuando se pretende teorizarla.

De lo anterior, que una de las problemáticas que ha presentado frente al abordaje teórico de la literatura infantil y juvenil está, justamente, en las múltiples disciplinas que se han acercado a ella. La psicología, la didáctica, la ética y el enfoque artístico han estado presentes en la consolidación de la crítica literaria, del desarrollo de reseñas, de recomendaciones para padres y maestros, de manuales y demás documentos, académicos y de difusión, lo que hace que la literatura infantil y juvenil parezca, en ocasiones, un difícil objeto de estudio.

Adicional a la problemática antes señalada, encontramos también la dificultad de la clasificación, ¿a qué debe responder exactamente un libro catalogado como literatura infantil?, ¿es un asunto de edad?, si es así, ¿hasta qué edad es infantil y a partir de cuándo podemos comenzar a hablar de una literatura para jóvenes? ¿Qué significa en sí mismo el concepto de infantil? ¿Acaso presupone el cuidado frente a lo temático, lo que nos llevaría a hablar también de censura? Preguntas que, sin lugar a duda, configuran focos de atención sobre lo que es actualmente la LIJ y el abordaje de misma ya sea en el aula escolar o universitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior consideramos pertinente concebir, enfocar el estudio y la enseñanza de la literatura infantil entendida como toda literatura amorale, en la línea en que Jorge Larrosa define dicho término como:

(...) la experiencia de la literatura escapa a los criterios morales de valor y de justicia que aspiran a regir la vida de los hombres y sus relaciones mutuas. La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su 'non serviam'. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía (p. 56).

Desde nuestra experiencia de acercamiento a la LIJ, la configuramos desde allí. Así, Consideramos que no hay temas prohibidos o vetados puesto que los niños son capaces de entender el mundo y la literatura reconoce esto. Puede asegurarse entonces, que en las últimas décadas la imagen de la infancia se ha ido desmitificando. Los niños no son ingenuos, así como la literatura infantil y juvenil tampoco es inocente, por el contrario, los libros para niños, desde el humor, la poesía, la musicalidad y la ilustración, se preguntan cada vez más por las complejas realidades que habitan la infancia, desde el humor, la poesía, la musicalidad y la ilustración.

Buscando entonces desmitificar el concepto de literatura infantil y procurando acercarla a los espacios de discusión académica, hemos diseñado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, un programa que responda a los intereses de los estudiantes de lengua castellana, en el caso del curso de Proyecto de literatura infantil y juvenil, y a las preguntas de los demás estudiantes en el caso del curso como electiva.

El propósito de este texto es entonces abordar la experiencia de un curso que se ha dirigido desde las múltiples complejidades de su objeto de estudio.

El por qué es necesario un curso de literatura infantil y juvenil y la experiencia de su orientación

El curso Proyecto de literatura infantil y juvenil es un curso de carácter obligatorio, dirigido a estudiantes de la licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana durante su sexto semestre; por su parte, la electiva en Literatura infantil, está dirigida a todos los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Educación que manifiestan algún tipo de interés en este campo literario. Para ambos casos, los estudiantes llegan con expectativas muy diversas, desde quien espera encontrar la posibilidad de diseñar talleres de animación a la lectura, hasta quien ingresa asumiendo que se tratará de un curso sencillo al concebir la literatura infantil como un recuerdo de la infancia, además de pensar en la misma como un área menor.

Uno de los retos del curso está en presentar la literatura para niños y jóvenes desde su complejidad, demostrando que existe una teoría que la sustenta y ayuda a su análisis. Si bien uno de los objetivos es su papel en las aulas de clase y por tanto se aborda desde conceptos de promoción y animación a la lectura, el curso busca que los estudiantes comprendan la importancia de los textos, la evolución histórica de la literatura infantil y juvenil y la necesidad de desarrollar criterios que posibiliten cada vez más una selección adecuada y argumentada en el caso de desarrollar un plan lector dentro de las aulas de clase de la educación básica. Partiendo además, del docente (orientador, mediador, animador), sin caer en la instrumentalización, puede tejer caminos a través de la literatura que posibiliten saberes y experiencias en las personas con quienes la comparte.

Entonces ¿Cómo acercar un grupo de estudiantes, adultos a la literatura infantil y juvenil? Lo primero es reconocer que los adultos suelen disfrutar de los libros para niños y por ello cada estudiante se acerca con intereses e interrogantes propios, cada uno de ellos tiene una memoria lectora en la que incluyen los cuentos descubiertos en su infancia y los que han asaltado sus lecturas a lo largo de sus vidas.

Frente a la pregunta sobre la manera en que los adultos se acercan al mundo literario infantil, el profesor británico Peter Hunt (2011), en la conferencia pronunciada en el marco de la cuarta semana presencial del Máster Internacional en Libros y Literatura Infantil y Juvenil, habla de tres razones para explicar el por qué se produce dicha cercanía. La primera razón, según el autor, corresponde al deleite. Los adultos se interesan por los libros para niños porque les gustan y porque, quizá, encuentran en ellos visiones más positivas del mundo, pues por más inquietante que resulte la temática, la mayoría de los libros para niños posibilitan la esperanza

Los libros infantiles, en cambio, son más seguros, porque la mayoría de autores para niños se sienten en la responsabilidad de presentarles a sus lectores infantiles vulnerables una visión en el fondo optimista del mundo. De ese modo los libros infantiles que tienen más éxito entre los adultos son los que cuentan con finales cerrados, que ofrecen comodidad y satisfacción cuando se termina el libro. Los libros infantiles que no son tan populares entre los adultos son los que ofrecen a los niños finales abiertos, ambiguos o trágicos, que llevan (como debe llevar la infancia) hacia la madurez” (Hunt, 2011, p.6)

La segunda razón está relacionada con los procesos de selección que como padres o maestros debemos realizar al momento de escoger un libro para un niño y, por último, el autor asegura que la literatura infantil es un “campo de estudio académico legítimo e importante. Los libros para niños son en muchos países (aunque no en todos) una parte vital de la historia social y cultural” (Hunt, 2011, p. 6)

Así pues, el curso de literatura infantil que se orienta desde la perspectiva del plan de estudio o desde el enfoque como materia electiva, busca satisfacer las distintas miradas con

las que se presenta el estudiante, para ello ofrece una serie de herramientas para el análisis literario. Pero, la perspectiva de trabajo no pretende quedarse solo desde el espacio de interpretación, , otro de los retos del curso es la creación, entendida como expresión estética de los estudiantes del curso y como la concepción de estrategias para la enseñanza de la literatura y la animación de la lectura con niños y jóvenes.

1. El reto de escribir

Para comenzar este apartado se hace indispensable aclarar que el curso no constituye un taller de escritura, no se dedican clases a técnicas de escritura o se establece dentro del programa un apartado dedicado a la escritura creativa. El proceso de creación que posibilita el curso está orientado desde el reconocimiento de la literatura infantil y juvenil, sus temáticas, su desarrollo histórico y las inquietudes que los estudiantes plantean frente a ejes temáticos y formatos.

Es ya un sitio común la queja constante frente a la escritura de los maestros, solemos establecer como crítica al sistema educativo la poca posibilidad que ofrece para la creación de textos reflexivos, reduciendo la cultura escrita, muchas veces, al diligenciamiento de formatos dentro de los procesos de calidad de los sistemas institucionales, Por su parte, nuestros estudiantes como docentes en formación están acostumbrados a la elaboración de textos bajo parámetros académicos, a través de los cuales, elaboran procesos de investigación y de interpretación que contribuyen a su formación teórica, pero es realmente poco lo que se posibilita, desde el ámbito académico, para la creación de textos propios en los que, además, se propicie la indagación por problemáticas sociales o fenómenos estéticos.

La situación descrita anteriormente ha estado presente a lo largo de los años. Los maestros universitarios nos acercamos muchas veces al texto literario desde perspectivas estructurales, históricas o teóricas, buscando un sustento en el canon o posibilitando la interpretación sustentada en las voces de autores, pero, ¿qué pasa con las propias preguntas?, ¿qué hacer con las ideas que en ocasiones dan vueltas buscando la posibilidad de creación, de materialización? Al respecto, Louise Rosenblatt (2002) expone que:

Indiscutiblemente hoy, en muchas clases de literatura el estudiante funciona en dos planos separados y distintos. En uno aprende las ideas sobre literatura que su maestro o el crítico literario le presentan como tradicionales y aceptadas por la gente educada. En el otro plano lee la obra y reacciona ante ella personalmente, tal vez sin expresar nunca esa reacción o aún sin prestarle demasiada atención. Solo de vez en cuando habrá una correlación de estos dos planos de actividad. Los profesores suelen acercarse a un libro o a un poema como si fuera un manojito pulcramente etiquetado de valores literarios que debe señalarle al alumno. (Rosenblatt, 2002, p. 84)

Por su parte, la escritora argentina Teresa Colomer, en su libro *Andar entre libros*, en el capítulo que titula “Leer, expandir y conectar”, explora la manera en que la escritura se ha abordado en el espacio escolar. Para Colomer el principal problema al abordar la escritura en el aula de clase ha sido la falta de un direccionamiento claro por parte de los maestros.

Por lo general, la práctica de creación es reducida a la indicación de escribir una narración o un poema, sin ningún abordaje que permita anclar este ejercicio de escritura en una experiencia significativa. Uno de los primeros autores que intenta superar ese enfoque tradicional es el italiano Gianni Rodari, quien a través del planteamiento de una serie de ejercicios sobre la escritura, proponía que el juego incentivara la creatividad de los estudiantes. Colomer explora también otros textos como *Los misterios del señor Burdick*, de Chris van Allsburg o *Voces en el parque* de Anthony Browne, textos que desde la propuesta ilustrativa y el juego de voces narrativas, permiten pensar en universos narrativos y abren la puerta para el ejercicio de la escritura.

Partiendo entonces de la presentación de estos textos y después de las indagaciones temáticas, el curso abre la posibilidad de creación para los estudiantes, quienes además de tener libertad frente al texto, escogen también el género y el formato de presentación que más se acomode a sus preguntas e intereses.

Al finalizar el semestre los estudiantes presentan sus textos. Las últimas sesiones se constituyen entonces en un espacio de encuentro donde cada uno de ellos devela cuáles fueron sus principales inquietudes a lo largo del semestre. Con algo de timidez los textos van siendo presentados y analizados en un conversatorio que busca la valoración estética. Es así como temáticas propias de nuestro contexto tales como el desplazamiento armado, la pobreza, la orfandad, la inequidad social han sido abordadas desde una voz que busca acercar estos tópicos a los universos infantiles y juveniles; la pregunta por quién se es, la adaptación de los cuentos clásicos y la imaginación infantil también han estado presentes, permitiendo que los estudiantes no solo exploren el universo literario para niños y jóvenes, sino que en muchas ocasiones se encuentren nuevamente con sus preguntas más esenciales, con sus recuerdos de la niñez y con sus dudas de adolescentes.

A modo de una historia que continuará...

Para concluir, llama particularmente la atención que los textos que abordan las problemáticas sociales se constituyan en los comunes, quizá esto sea una muestra de cuáles son las preguntas que como maestros tenemos frente a la escuela y los contextos institucionales.

La magia, el color, la pregunta por la identidad y el trabajo en equipo a partir del reconocimiento de las propias búsquedas ha sido parte de las ganancias esenciales de la experiencia formativa a partir de la elaboración de un libro para niños y jóvenes.

La LIJ pasa de ser un objeto, a ser sujeto vivo en las relaciones entre maestros y estudiantes. Los imaginarios cambian y el concepto de experiencia estética se resignifica para los maestros en formación de la facultad, donde su área de conocimiento no es principalmente la literatura.

Referentes conceptuales.

- COLOMER, Teresa (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de cultura económica.
- HUNT, Peter. (2011). Bienvenidos a la literatura infantil: Satisfacciones y retos. Semana Presencial de la 4ª edición del Máster Internacional en Libros y Literatura Infantil y Juvenil. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Disponible en <http://docplayer.es/6785534-Bienvenidos-a-la-literatura-infantil-satisfacciones-y-retos.html> (consultado el 15 de junio de 2017)
- LARROSA, Jorge (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de cultura económica.
- ROSENBLATT, Louise (2002) La literatura como exploración. México: Fondo de cultura económica.

Literatura juvenil: del canon a la experiencia estética⁸¹

David Arcila Romero⁸²

Víctor Hugo Cárdenas García⁸³

Juan Fernando García Castro⁸⁴

Ana Karina Muñoz Guerra⁸⁵

Resumen

La presente ponencia se enmarca en el eje temático *Formación literaria* y centra su atención en la literatura juvenil en el contexto educativo a través de una revisión documental de autores como Gerardo Meneses, Gemma Lluch, Lawrence Stenhouse, entre otros, que se han ocupado de estudiar temas como el establecimiento de un canon literario, la tradición, la experiencia del profesor, la investigación curricular y el gusto por la lectura. Esta revisión sirve al propósito de aportar insumos para una práctica pedagógica que se lleva a cabo del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Desarrollaremos esta ponencia con la discusión sobre la posible relación entre la literatura juvenil, el canon literario y el contexto juvenil con la necesidad del establecimiento de un Currículo, en relación con tópico *currículum oculto*.

Palabras claves

⁸¹La siguiente ponencia hace parte de los avances del trabajo de grado *Literatura juvenil: del canon a la experiencia. Experiencia pedagógica en el grado 9° del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín)*, dirigido por el profesor Juan Fernando García Castro, y realizado en la Universidad de Antioquia para optar el título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

⁸²Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia (Medellín).

⁸³Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia (Medellín).

⁸⁴Candidato a PhD. en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín), profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e integrante del Nodo de Lenguaje de Antioquia.

⁸⁵Estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia (Medellín).

Literatura juvenil, canon literario, currículo oculto.

Introducción

La escuela es un lugar donde cada día surgen nuevos aprendizajes vitales que posibilitan encuentros y desencuentros entre estudiantes y profesores, dejando frutos que trascienden los muros del aula de clase como son el desarrollo y la puesta en escena del pensamiento crítico o el gusto por la lectura. Esta última se entiende como una práctica sociocultural que se desarrolla enriqueciendo al estudiante en relación con las lecturas y visiones del mundo que tienen los otros, esos que por ser externos a él, le aportan aquello que le falta. En este sentido, la lectura es uno de los medios a través de los cuales la escuela posibilita dicho encuentro de subjetividades.

Se lee a partir de la realidad que cada lector vive, en este caso, la del lector juvenil. De aquí se desprende la necesidad de una relación vital entre el docente y sus estudiantes, en la que este docente sea un referente lector, un lector voraz, capaz de inspirar y animar, de conectar con el mundo juvenil y atento a las nuevas lecturas en sus géneros y formatos, para que las posibilidades que potencia la lectura tengan lugar en el estudiante.

El contexto y la estructura de la organización escolar le proponen al docente un orden y unos límites que regulan e inciden en la práctica pedagógica, tales como los que impone el cumplimiento de metas, indicadores, el desarrollo de un PEI y la preparación de estudiantes para pruebas censales. No obstante, el factor primordial que determina el éxito y el aprendizaje en la escuela, es la relación pedagógica docente-estudiante, que se da al interior del aula de clase. Es el docente quien, a partir de una intención pedagógica y un plan que le sirve de brújula para su práctica e investigación al interior del aula, direcciona el sentido de dicha práctica educativa. Tales temas se desarrollarán a lo largo de esta ponencia a través de la discusión sobre la posible relación entre literatura juvenil, canon literario y currículo.

1. Mundo juvenil y canon literario

Definir qué es la literatura juvenil implica conocer qué leen los jóvenes y los factores variables que la afectan. No en vano las editoriales invierten sus esfuerzos en comprender e

interactuar con ellos a partir del estudio de las motivaciones y criterios que los llevan a elegir ciertas obras. Con respecto a este particular,

Elena Gómez, directora general de Penguin Random House Colombia, argumentó que el crecimiento de esa editorial en el país también ha sido relevante y considera que eso radica en que “hay dos factores importantes a resaltar, el primero es la producción de autores nacionales, especialmente autores de novelas, crónicas periodísticas y de actualidad que han tenido muy buena respuesta de los lectores, el segundo factor es la tendencia en la venta de libros juveniles como sagas, literatura fantástica, lo que indica que los jóvenes están leyendo libros de papel. (Garzón Ortegón, 2015, párr. 6).

Tal situación se ha visto apoyada por políticas públicas que han fomentado el crecimiento de algunas editoriales y engrosado el corpus de libros en las bibliotecas, en las que son los bibliotecarios y profesores actores vitalmente importantes en las elecciones de material literario, lo que evidencia el complejo entramado entre canon, mercado, profesores y estudiantes, que se esconde tras las elecciones de los jóvenes.

La literatura juvenil es la literatura que tiene que ver con la vida de los jóvenes, quienes, como afirma Gerardo Meneses (2010), “leen lo que les interesa” (p. 177). Igualmente enfatiza en que los libros que interesan a los jóvenes son esos que van a encontrar en sus propias vidas: sus experiencias y reflexiones, sus historias de aulas y pasillos de escuela... -lo que los eruditos considerarían literatura menor, según él por el desconocimiento sobre cómo sienten los jóvenes y sobre sus intereses-.

Así, los textos y los libros que les interesan son aquellos en donde los jóvenes logran una identificación, que les permite sentir que es la vida la que pasa por sus manos y que “el libro” pasa también por sus vidas. La lectura juvenil es aquella que conecta sus significados con los significados que portan los textos.

La literatura juvenil se constituye entonces en como una herramienta y recurso generador de múltiples sentimientos por medio del cual tanto el joven lector, como la obra

literaria, viven una constante deconstrucción y reinención y permite encontrar puntos en común con las necesidades de la adolescencia.

En esta etapa, el hábito lector se constituye como recurso y posibilidad de acceder a otras formas de pensar y ver el mundo. Muchas veces lo que se trata en la escuela es instruir al joven con los textos clásicos que son parte del canon literario y que no representan para ellos un asunto de interés. Este primer acercamiento se convierte en un asunto frustrante y molesto, por lo que hay que permitirle a los jóvenes que traigan sus textos a las aulas.

El universo mediático del que participan los jóvenes implica unas lógicas de aceleración, actualización, masificación, estandarización, saturación y simplificación que otorgan un carácter desechable a la información que se consume. Estas dinámicas sumergen especialmente a la población juvenil en una cultura de la inmediatez, la claridad y la eficacia del lenguaje.

En esa medida, tal situación se constituye como uno de los posibles factores que explican la aversión de los jóvenes por algunos libros históricos o clásicos que solo en escasas ocasiones corresponden con las dinámicas en que se desenvuelven. Así, no es sorprendente que un joven prefiera una saga o un *thriller* por encima de un clásico, ya sea por la afinidad con la oralidad, la liquidez de sus contenidos y/o la apertura de reflexiones y experiencias con las que se identifican.

La escuela, en su afán por responder a las normativas nacionales, que a su vez están supeditadas a unas pruebas de carácter internacional que miden las competencias de los estudiantes, obedientes a un mercado que reclama individuos competentes en diversas áreas, fuerza las inclinaciones o disposiciones naturales de los jóvenes hacia unos textos canónicos, olvidando que los textos a los que tienden los jóvenes conducen a reflexiones tan vitales como las que se podrían esperar de los textos canónicos por los cuales no siempre sienten aprecio o conexión.

2. Currículo y labor docente

Desde el Ministerio de Educación, el currículo se han propuesto como guías sujetas a modificaciones, puesto que uno de los deberes esenciales del profesor es propiciar el

desarrollo de procesos de pensamiento en sus estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Según los lineamientos curriculares, “a los educadores especialistas corresponde elaborar y asumir los programas curriculares como transitorios, como hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignificar, suprimir o incluir”. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 3)

En ocasiones, el currículo se ha entendido como una camisa de fuerza que limita la labor de los docentes, por lo que algunos han desechado esa herramienta, apoyados en un discurso que supone el distanciamiento de ella como la oportunidad para establecer criterios propios a la hora de elegir obras literarias. No obstante, dicho discurso puede ocultar la falta de compromiso o la evasión de resultados trazados a través del currículo y la falta de preparación de la clase. Esto sumado a la prolongación de un currículo oculto: el deseo del profesor de asumir la posición cómoda de la transmisión para elegir obras bajo los mismos criterios en que han sido educados. Repiten así curso tras curso los mismos textos, talleres y preguntas mientras transitan años de labor rutinaria que esperan los conduzcan indolentemente hacia su jubilación. (Lluch, 2010)

Si se supone que el rechazo al currículo les brinda autonomía para proponer sus propios criterios, pero no los proponen, la formación queda al azar. Un currículo utilizado adecuadamente se presta para el planeamiento de la clase, y en los casos en que no se ejecuta como se tiene previsto, sirve como laboratorio para comprender por qué no se ajustó a las necesidades espontáneas que surgen en la clase y cómo se puede transformar y aplicar.

El currículo debe entenderse como herramienta para desarrollar destrezas, tener unos criterios para llegar al aula de clase y direccionar el sentido de la misma. El currículo, como posibilidad de indagación, es ideal para la labor del docente porque le permite aprovechar el conocimiento acumulado por la cultura; pensamientos y experiencias ajenas sobre ciertos temas que se unen y entran en diálogo con su saber pedagógico. La vitalidad del currículo radica en la decisión del profesor, para utilizarlo y desarrollar sus habilidades.

El currículo es un laboratorio de experimentación de ideas educativas en la práctica, que permite constatar la efectividad del capital cultural y presupuestos teóricos, así como enriquecer la teoría y por tanto reinventar el currículo que recibe su aporte de la praxis en la

relación profesor- estudiante. Así, el currículo también se convierte en medio para la investigación docente y el perfeccionamiento del “arte del profesor”, incrementando el poder docente y dando a su conocimiento un status distintivo. El nuevo currículo logrado por el ejercicio docente se convierte en camino y legado cultural para ser transitado y recibido por los futuros docentes.

Tiene sentido entonces que quienes desarrollen estos currículos sean lectores voraces apasionados, capacitados para elegir obras que generen entusiasmo entre los jóvenes estudiantes. En este sentido, Stenhouse plantea que esto solo es posible para un docente que reevalúa y piensa la aplicabilidad del currículo sin anteponerlo a la realidad, docente capaz de sensibilizarse con el contexto y pasiones de sus estudiantes, docente conectado con el mundo de la vida, capaz de permear las subjetividades de sus estudiantes y de atraerlos con cantos de sirenas hacía mundos de ficción literaria. (Stenhouse, 1991).

En el proceso de prácticas que se lleva a cabo como equipo, hemos iniciado una etapa de contextualización, en la cual hemos tenido la oportunidad de observar justamente el Proyecto Lector en la etapa de la primera mitad del año académico de los estudiantes del grado Noveno-2. Las reflexiones compartidas en esta ponencia han madurado o se han asentado a partir el caso mencionado, la experiencia con los estudiantes. En los diálogos con algunos estudiantes encontramos que el resultado del Proyecto Lector contiene ciertos problemas. La mayor dificultad de los jóvenes para adherirse al proyecto versa sobre las obras elegidas, que no les gustan por varias razones. El primer obstáculo para disfrutar las lecturas se encuentra en el enrarecimiento del lenguaje, que se traduce en la dificultad para comprender las historias. El segundo es que la extensión para la que se dispone la narración de una historia, podría distribuirse para historias distintas⁸⁶. El tercero es la poca identificación con los autores y sus historias, ya que, si bien tratan temas comunes como el amor, no los abordan a partir los modos en que se viven y conciben actualmente.

⁸⁶ Los jóvenes lectores muestran preferencia hacia aquellas novelas que se conforman a partir de microrrelatos: obras como las de Chaparro Madiedo (Opio en las nubes) o las de Andrés Caicedo (Que viva la música), novela negra y relatos de ciudad. Lo anterior deja entrever la relevancia de novelas y lecturas que hibridan entre el cuento y la novela y que además dibujan una ciudad y espacios ficcionales cercanos y familiares al entorno en que vive y se relaciona el lector juvenil.

Esta razón dada por algunos estudiantes, ofrece pistas para cuestionar si la característica por la cual ciertos textos se constituyen como clásicos, a saber, la suficiencia para hablar de temas que atraviesan la condición humana en toda época, realmente tiene aplicabilidad en el presente. Robert Darnton ha advertido patrones de pensamiento para ciertas épocas, y Zygmunt Bauman ha observado cambios estructurales en las concepciones que adquiere el hombre moderno y aquel que cruza la liquidez de la modernidad. No son iguales, por ejemplo, la concepción del amor romántico que unía a las parejas ideales del siglo XIX, que las múltiples formas de amor o de relacionarse que construyen algunas parejas en la actualidad.

No obstante, el hecho de que algunos temas como el amor, la amistad, entre otros, tratados en todos los textos, cambien en sus dinámicas y modos de entenderse, no es suficiente para explicar la aversión hacia ciertos clásicos. De hecho, la atracción de algunos jóvenes por ellos podría deberse al extrañamiento y el redescubrimiento de otras formas de entender sentimientos, relaciones y reflexividades humanas. En síntesis, los clásicos literarios no pueden escapar a la historicidad de sus contenidos y hoy se enfrentan o compiten con textos más familiares a los contextos y modos de vida en que se desenvuelven.

Elementos para la discusión

El joven lector será atraído hacia las lecturas y propuestas pedagógicas llevadas al aula de clase, si recibe antes que un canon preestablecido, el reconocimiento de su subjetividad y humanidad por parte del docente. De este se espera que favorezca el diálogo y la reflexión en medio de la labor formativa.

En este sentido la enseñanza de la literatura juvenil se presenta como un reto, debido a que dicho propósito requiere desaprender y actualizar constantemente los conocimientos adquiridos por el profesor en el tránsito de su carrera. Por último, mediante el uso del currículo el profesor se encuentra en la capacidad para direccionar las prácticas lectoras de acuerdo a unos fines pedagógicos concebidos de manera previa a su intervención en el aula, pero siendo replicables y re-evaluables.

Bibliografía

- Garzón Ortegón, D. (21 de abril de 2015). El sector editorial movió \$900.000 millones en Colombia durante el año pasado. *La República*. Recuperado de http://www.larepublica.co/el-sector-editorial-movi%C3%B3-900000-millones-en-colombia-durante-el-a%C3%B1o-pasado_246056
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Investigación en la Escuela*, 15, 9-15
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Asturias, España: Trea.
- Meneses Claros, G. (2010) *¿qué leen los jóvenes hoy?* Hojas Universitarias (63). [p. 176-179].
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

¿Enseñamos literatura?

*“Somos seres tan alimentados de vida
como de literatura”*

Carmen Martín Gaité

Alejandro Serna López⁸⁷

Deisy Marín Buitrago

Resumen:

La literatura hace presencia en el contexto educativo como una alternativa para visualizar un camino de relación con el conocimiento y la cultura y esto, no propiamente desde el acercamiento a la práctica de lectura literaria, sino desde su concepción como una oportunidad para comprender el mundo desde el plano real que otorga la experiencia de cada sujeto inmerso en su contexto. De esta manera nos permitimos compartir, la reflexión que surgió como fruto del cuarto encuentro con la esfera escolar, en la que consideramos pertinente hablar de la *enseñanza de la literatura*, ya que en las prácticas pedagógicas como en nuestra formación, tiene un gran significado.

Palabras claves: Literatura, enseñanza, lectura, maestro.

No existe mejor escenario, cómplice de encuentros y desencuentros para un maestro, como lo es el ámbito educativo. Aquel lugar es pues, la médula de un quehacer, de una práctica diaria donde no se tiene certeza si lo propuesto o planeado por el maestro tendrá una respuesta de aceptación o de rechazo. La escuela es la voz alterna a la voz de muchos autores, concepciones y paradigmas; es la realidad que nos exige, que nos da respuestas y deja preguntas. Es ella quien nos recuerda que, después de todo somos responsables de lo que brindamos como sujetos de acción política.

¹ Estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Ahora bien, tomando como puntos principales el marco de nuestra práctica en secundaria y nuestra formación como *maestros en lengua y literatura*, recogemos algunas experiencias con respecto al proceso que llevamos a cabo durante el semestre 2017-1 en la Institución Educativa Técnico Industrial Jorge Eliécer Gaitán del municipio de El Carmen de Viboral con estudiantes del grado 8°.

Este escenario educativo fue testigo de dinámicas donde el pensamiento crítico comenzó a gestarse y donde la palabra, la literatura, fueron ese motor que impulsó la imaginación y la creación por parte de nuestros estudiantes.

De igual modo, centraremos la mirada en eso que nos concierne y que nos es vital para nuestra formación como maestros, y es, el debate sobre la didáctica de la literatura y la pregunta por el cómo provocar a los estudiantes a leer. Es así, como desarrollaremos en el presente escrito estas dos vertientes conectadas a la propuesta de creación de escritos por parte de los estudiantes.

A modo de reflexión:

En el génesis de esta reflexión, nos planteamos el ¿cómo debe ser el maestro de literatura? y ¿cómo debe enseñar este campo del saber? o ¿Si esta se enseña o se siente? El maestro ha de ser esa figura o ese mediador para incitar a los estudiantes a que se acerquen, se sumerjan y exploren esos mundos que se desentrañan al abrir un libro; a que descubran obras, a que sean provocados e iniciados a una nueva comprensión del mundo desde la lectura.

Por otro lado, abrimos la pregunta sobre aquellas elecciones que hace el maestro respecto a las propuestas literarias que lleva al aula, de cómo las aborda, las despliega pedagógica y didácticamente en su clase; o si logra propiciar en sus estudiantes un sentimiento de provocación más de no obligación ante la lectura. O ¿será que, el maestro impone o lleva libros a su amaño y no toma en cuenta los intereses de los estudiantes? O ¿el maestro sigue fielmente las sugerencias curriculares anudadas al canon? En cuanto a esto, Matute (2007) nos dice que: “No hay que darles a los alumnos la impresión de que la lectura es una obligación. Ese es uno de los grandes errores de la enseñanza hoy en día. La literatura no se enseña ni se aprende, se descubre” (p 13).

Asimismo, las intervenciones que hacemos en el aula de clase son comprometedoras acciones que vinculan a un sujeto, a un ser que piensa, siente y se relaciona, por ello es tan importante acercar a cada uno de estos sujetos que convergen en el aula, al mundo de ficción, la poesía y la metáfora que nos regala la literatura. Pero para ello, debemos

adentrarnos al contenido que muchas veces se oferta desde las sugerencias de lectura, y tal oferta, parte principalmente de la experiencia que va obteniendo el maestro con relación a ese objeto del conocimiento.

El acercamiento a ciertos contenidos, la afectividad con ciertos temas y la afinidad que se tiene con un “algo”, es el eje central del cual se puede partir a la hora de proponer y compartir en un aula de clase, para luego ponerlo en tela de discusión o de diálogo con las necesidades e intereses de dicho contexto. Por esto, Bueno (2013) describe que “Aquél que enseña, muestra un objeto, un modo, una interpretación del mundo, pero también muestra, al mismo tiempo, su experiencia con ese objeto, ese modo y esa interpretación del mundo”. (p,56).

En esa oferta debe considerarse también lo que creamos necesario, pertinente, adecuado y significativo para los estudiantes, donde se puedan crear conexiones entre el saber, el mundo y el mismo sujeto. Así, el propósito no sea propiamente *enseñar*, puesto que es complejo hablar de un verbo como este en algunas líneas, por ejemplo, *enseñar literatura*, o por lo menos lo es cuando nos referimos a *enseñar a leer literatura*, porque dentro de ella sí está la presencia de ciertos elementos que se pueden encaminar propiamente desde estrategias de lectura, pero enseñar a leerla como tal, toma un carácter arduo.

Habría que mencionar también, ¿qué es enseñar? Si lo estamos haciendo ¿cómo lo hacemos? y ¿cómo extrapolamos esta palabra al aula de clases?

No es viable hablar de una literatura que se enseña, más bien, que se muestra, se contagia; no se enseña, porque la experiencia que tiene cada sujeto frente a ella es individual, singular. No es lo mismo que aprender a manejar bicicleta, o aprenderse las tablas o el abecedario. Con la literatura, de alguna manera, no se cumple a cabalidad un tipo de instruccionismo, igual que no se enseña a vivir, puesto que no podemos abarcar todas las visiones, por ejemplo, de muerte y de amor que hay en ella.

Tal vez lo que debemos enseñar es la experiencia de leer literatura como una experiencia singular, específica. Una experiencia que requiere de un trabajo, un esfuerzo peculiar y también, de un tiempo puro donde el presente es una franja que se ensancha y ralentiza la marcha del mundo (Bueno, 2013, p. 16).

En la escuela se hace necesaria la presencia de la literatura, ya que es un universo de representaciones que brinda una proximidad con lo estético y con el mundo del arte, en la cual circunda una infinidad de símbolos y lenguajes que pueden tener una gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, haciendo de estos sujetos más creativos y críticos.

Asimismo, se debe ir desprendiendo de nosotros la idea de que la literatura es solo entretenimiento o un pasatiempo. Es una obra de arte colmada de metáforas para descubrir; un estímulo de vida que desborda las emotividades, sentimientos y generan estados en el alma que provocan la contemplación y la catarsis; que a su vez se hilvana con la realidad. Abril (1993) afirma que “El arte es siempre útil de alguna manera: educa la sensibilidad” (p. 97).

Pero el arte no solo educa la sensibilidad, sino que permite crear relaciones entre ellas; con la vida, además se vincula con ese acto imaginativo y creador que puede despertar en el estudiante luego de leer; sin embargo, lograr, iniciar, provocar, incidir a que el estudiante se sumerja y cree conexiones en la imaginación, es una tarea que requiere de tiempo. Pero se puede hacer un intento por llegar a ello, diversificando la manera de envolverlo y a la hora de hacerlo, es de suma importancia tener en cuenta, en primer lugar, los temas con los cuales puede identificarse, los que pueden ser de mayor agrado, más semejantes a su vivir y de una mejor comprensión; este último, toma un carácter ambiguo, ya que, si para un sujeto x , se hace comprensible, inteligible leer literatura de terror, novela policial, entre otras, para un sujeto y , quizá se dificulte o irradie un matiz problemático.

En segundo lugar, se debe tener presente abordar la lectura literaria dentro del aula de clase, es decir, no dejarla como una tarea o un compromiso externo a la escuela, sino brindar el espacio y tiempo suficiente para que el estudiante pueda compartir con otros sus apreciaciones y también manifestar algunas conexiones o diálogos con otros textos, los cuales no tienen que ser solo escritos. Igualmente, se puede optar por elegir textos que no sean muy extensos, puesto que esto en muchas ocasiones actúa como un elemento distractor y poco atractivo para ellos.

En tercer lugar, es grato aspirar a la construcción de nuevos textos por medio de la lectura, de modo que lo sugerido en clase, llámese un cuento, una fábula, una novela u otro texto, no se pliegue a la mirada de que dicha expresión está al alcance únicamente de los expertos, sino que, por el contrario, cada estudiante tiene la capacidad de aventurarse a inventar algo nuevo.

La praxis:

En ese orden de ideas, presentamos nuestros sentires durante el proceso en el último ciclo de nuestras prácticas tempranas ⁸⁸ desarrolladas con estudiantes de grado octavo. Esta praxis se cargó de muchos significados por el hecho de ser una doble experiencia, ya que

⁸⁸ Curso de Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria.

estuvimos compartiendo con dos grupos en los que se manifestaron diferentes reacciones y comportamientos, haciendo del ambiente del aula algo muy diverso, pero a su vez muy enriquecedor.

A rasgos generales, podríamos decir de ellos que, son grupos con diversas dinámicas y comportamientos. Además, percibimos que unos cuantos de ellos han tenido cercanía con la literatura y dedican tiempo fuera de clase para degustar de algunas novelas, cuentos y poemas, que no son impuestas o llevadas al aula por el maestro, sino que, por el contrario, son acercamientos libres, provocaciones o búsquedas personales que van desde los best seller, hasta novela policiaca, cuentos de terror y de horror y poemas de José Manuel Arango. Lo cual, se enlaza con la propuesta discutida y realizada dentro de nuestra estrategia de proyecto, que, por ende, tenía como objetivo: abordar desde el género narrativo, algunos cuentos de terror y horror, los diferentes elementos que convergen para la realización de una radionovela.

El proceso que se tuvo con ellos partió de la lectura de varios cuentos de terror y horror de diferentes autores reconocidos en este género y luego, se abordaron cada una de esas lecturas junto con los referentes teóricos que íbamos articulando en las clases, para encaminarlo a un ejercicio de escritura literaria por parte de los estudiantes y así convertirla en una radionovela.

Esta puesta en escena desde la sonoridad y la voz representó el resultado final del proyecto, y a su vez, el medio de evaluación del mismo. Es de aclarar, que el proyecto deviene de un tema que se venía trabajando con el maestro cooperador que era el romanticismo, de ahí surgió la idea de enlazarnos también con el compromiso curricular y desplegar las acciones y con ellas, la reflexión.

Es así, como se trabajó arduamente con la lectura de las obras de terror y con la escritura de las propuestas, elaborando a la par, un guion en el que también se fueron gestando procesos para la mejora de asuntos formales como la ortografía. Finalmente, se realizó la grabación de los escritos literarios creados para compartirlos colectivamente durante una sesión de cierre. Cabe mencionar, que fue una experiencia en la cual se evidenció el compromiso y el aporte de cada estudiante desde sus capacidades en la elaboración del escrito, que, luego de ser plasmado en un papel, se logra llevar al audio con efectos, ambientaciones, sonidos, diferentes voces, entre muchas otras. De tal experiencia surgieron textos muy valiosos donde se resalta la creación de nuevos personajes y espacios con relación a los escenarios ficcionales que leímos en clase.

Es de suma importancia resaltar también, el trabajo en equipo que se gestó entre los estudiantes, allí, cada uno aportó desde sus múltiples posibilidades dando lugar a sus conocimientos y la oportunidad de mejorar otros aspectos de la escritura, por ejemplo, la ortografía, que, por cierto, al iniciar cada sesión de acompañamiento en el centro de prácticas, se desarrollaba una exposición de una regla ortográfica por parte de un grupo de estudiantes. Evidenciamos cómo se hace necesario esa confrontación y puestas en común mediante el trabajo en equipo y colaborativo.

La radionovela, más allá de ser una estrategia para acentuar las características reflexionadas a partir de los cuentos de terror, fue un reto que evidenció la capacidad de imaginación que hay en ellos y esto se hizo más significativo cuando los estudiantes escucharon lo que habían construido sus pares, desvirtuando así la idea de que ese mundo de metáforas, de lenguaje cargado de sentidos y de estética, es algo lejano, al cual sólo se pueden aproximar desde la lectura y no desde el proponer y el hacer.

Conclusión:

En esta Práctica IV, queda claro que no enseñamos literatura, pero sí hubo un intento por incitar al estudiante con cada palabra, sonido e imagen que se refugia en ella y que a su vez se cohesionan con el mundo, su mundo. Mostramos una manera de recordarla aproximándola a lo que somos cada uno y a lo que podemos decirle y ella nos puede decir, después de haber escuchado semejantes imaginaciones, voces y creaciones que se extienden para la manera de ver el mundo.

Por otro lado, la literatura va siendo ese espacio de sosiego, de levedad y de carácter imprescindible en el aula, puesto que, con ella nos alejamos a otra realidad y nos centramos en un mundo que lo llenamos a través de la experiencia vida, de la poiesis (como lo nombra Platón) y que el maestro va a intentar lograr sus propósitos de formar desde lo literario, desde la manera en la cual ofrezca el menú del día para deleitar con el banquete.

Bibliografía y Cibergrafía:

- Abril.M (1993). Enseñar literatura, tal vez soñar, *comunicación lenguaje y Educación*, La Laguna, p 91-99
- Bueno.M (2013). ¿Por qué enseñar literatura?, *Abehache*. Argentina
- Matute, A (2007). “La literatura no se aprende, se descubre” *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2007/05/16/andalucia/1179267741_850215.html
- Seco.M (1966) Metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas, *Publicaciones de la Dirección General de la enseñanza Media*, Madrid, p 41

CURRÍCULO Y FORMACIÓN

Vida y Formación: La vida como un proyecto estético individual en los tiempos de la información

David Lozano Cartagena⁸⁹

El arte es una especialidad que está reservada a los expertos, a los artistas. ¿Por qué un hombre cualquiera no puede hacer de su vida una obra de arte? ¿Por qué una determinada lámpara o una casa pueden ser obras de arte y no puede serlo mi vida?

Michel Foucault

Resumen

Esta es una reflexión que surge de la inquietud que suscita el problema de la formación en nuestra sociedad. En un tiempo como el nuestro, que pareciera arrojarnos ciegamente al goce inmediato y fugaz de los medios, en el que los ideales del mercado y el entretenimiento instalan concepciones vertiginosas de vida, se hace necesario volver la mirada sobre el concepto de formación, para buscar posibilidades y aperturas, que permitan irrupciones de la vida en nuestros ámbitos educativos.

Palabras claves:

Formación - *Bildung*, medios de comunicación, vida como obra de arte.

Vivimos en la época de la in-formación. Para nadie es un secreto que en este tiempo los flujos informativos se han acelerado. Nuestras últimas tecnologías nos permiten realizar actividades como comunicarnos a distancia y en tiempo real con nuestros semejantes, o alojar y descargar infinidad de contenidos en la web. Además, estamos siendo arrollados por una avalancha caótica de influjos de todo tipo, que suponen una alerta roja en cuanto a la verdad, la ética y la comunicación. De este modo, queda la preocupación sobre ¿cómo entendemos nosotros los maestros la formación, en el marco de este tiempo y de las prácticas educativas?

⁸⁹ Estudiante del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia, Seccional Oriente.

Si bien, la cuestión anterior podría ser interpretada como obvia e inocente desde un planteamiento técnico curricular que en su enfoque formativo se limite a hacer un recorrido por determinados objetos culturales desde la memorización y operatización de la información, no tiene la misma resonancia si es asumida desde la vida entendida como una obra de arte, tal como lo plantea Michel Foucault (1985) en su última entrevista. Bajo esta lógica, la noción de vida se actualiza porque comprende que el acto formativo, no solo está basado en la relación que el sujeto hace con la cultura desde el hacer, sino que atañe también a su dimensión ética y estética. Veamos cómo se entiende tal articulación a continuación.

Arqueología del concepto de formación

En su texto *Historia de los conceptos*, Koselleck (2012) presenta la *Bildung* como un constructo conceptual de origen alemán, en el que se fueron depositando ideales socioculturales que respondían a los agites espirituales de su época. Por lo tanto, la *bildung* es concebida en sus inicios con una impronta innegablemente teológica, ya que la palabra activa *bilden*, que se traduce como dar forma o crear, hace alusión directa al momento en que Dios formó el mundo. Esta primera acepción que surge a principios del siglo XVIII, se evidencia mejor en la doctrina mística de la *Imago Dei*, que en sus fundamentos promovía que el cristiano debería moldearse a sí mismo con base a la imagen (*bild*) perfecta e incólume de lo divino; muy en el sentido neoplatónico que busca que la réplica se parezca cada vez más a la idea original.

Años más tarde, con el advenimiento de la Ilustración, el concepto de formación asumiría nuevos significados y dejaría de lado otros, como por ejemplo, el de la imagen de Dios, la cual sería remplazada con otra de carácter más secular como la del ciudadano trabajador de la república emergente. De este modo, la *bildung* fue institucionalizada y puesta en favor del nuevo régimen nacionalista, porque se le comenzaron a atribuir dimensiones como la enseñanza y la instrucción.

Por ende, la formación ya no se daría de afuera hacia adentro, es decir, como anteriormente se pretendía con la imagen externa de Dios, por el contrario, esta vez se partiría desde la

mismidad del yo para llegar a insertarse adecuadamente en los propósitos generales de la sociedad; como nos dice Koselleck en este apartado:

Después de la incesante marea de escritos destinados a la instrucción, formación y educación publicados por instancias estatales, literarias, teológicas, pedagógicas y económicas en nombre de la Ilustración, solo quedaba –como exigió Kant- una salida: tomar el control de la propia ilustración. El nuevo lema para eso era: *Bildung*. El camino de la ilustración vulgar, que iba de arriba hacia abajo o de fuera hacia dentro, debía recorrerse al revés: crear desde dentro hacia fuera, mediante la autonomía e incluso mediante la *Bildung*, las condiciones en las que la mismidad se hiciese realidad en la sociedad. (Koselleck R, 2012, p. 59)

Finalmente, nos encontramos con una concepción más reciente de la *bildung* que aflora en el seno de las teorías críticas y que pone la formación en una relación particular que hace cada sujeto consigo mismo y con la cultura. Esta concepción última, recupera el vínculo vida y educación, pues entiende que lo formativo no está supeditado a un currículo escolar, o al paso por ciertos objetos culturales como lo dije lo inicio, sino que asume al sujeto en su devenir, y su relación directa con el mundo de la vida (*lebenswelt*)⁹⁰.

Esta *autoformación* es entonces, un conjunto de fuerzas que atraviesan y fecundan el cuerpo y el espíritu, para transmutarlos constantemente. De esta manera, el sujeto está abiertamente determinado por lo que se le vuelve significativo, lo que hace que no sea el mismo; pues el río no es el único que cambia, sino también el sujeto que se sumerge en él.

Es importante aclarar que, actualmente las tres construcciones que hemos mencionado conviven imbricadas en el cotidiano, destacando por momentos una más que otra, dependiendo cuál sea el contexto. Existen por consiguiente múltiples imágenes de *anthropos* que apuntan hacia diferentes búsquedas morales, éticas y estéticas frente a la vida.

Los medios de comunicación en el marco de la formación: Una reflexión desde el seno de mi práctica.

⁹⁰ El *lebenswelt*, es un concepto de Husserl, que se refiere al instante tempo-espacial en el que discurren las acciones humanas de orden espontaneo o irreflexivo

La escuela de nuestros tiempos es un nodo, un lugar para el encuentro, es decir que está conformada por un gran número de esferas sociales donde los discursos convergen, discurren, se imbrican o se repelen. Bajo esa lógica los medios de comunicación juegan un papel importante al fomentar o marginar, prácticas discursivas que determinan la vida y al hombre. Concebir el mundo contemporáneo, por fuera de los *mass media* resultaría ilusorio e improbable, pues al reflexionar sobre los artefactos digitales que nos rodean en nuestra cotidianidad, nos damos cuenta como ellos determinan muchas de nuestras prácticas actuales; lo que hace pensar que el problema no radica en el objeto tecnológico en sí, sino en el planteamiento ético que sobre él implica el sujeto. Muy en el orden que propone Umberto Eco:

Creemos que si debemos trabajar en y por un mundo construido a la medida humana. Esta medida se encontrará, no adaptando al hombre a estas condiciones de hecho, sino a partir de estas condiciones de hecho. El universo de las comunicaciones de masa, reconozcámoslo o no es nuestro universo; y si queremos hablar de valores, las condiciones objetivas de las comunicaciones son aquellas aportadas por la existencia de los periódicos, de la radio, de la televisión, de la música grabada y reconocible, de las nuevas formas de comunicación visual y auditiva. (Eco, U. 1986, p.15)

Pensar la formación en estas prácticas tempranas debería, remitirnos a asuntos que tienen que ver directamente con nuestra vitalidad y la de nuestros estudiantes, para entender cómo el currículo se inserta en nuestro devenir y en el de nuestros estudiantes, y no al revés, como me sucedió al inicio de mis prácticas en este semestre.

Ávido de comenzar mi actividad como maestro, llegué a la Institución Educativa Rural Santa María, un colegio ubicado en la vereda Aguas Claras del municipio de El Carmen de Viboral. Apenas pude entrevistarme con el coordinador, me asignaron trabajos con el grado noveno A, un grupo de carismáticas personas que me llenarían el espíritu enseguida, y a quienes recuerdo hoy con gran simpatía.

Tras la bandera de trabajar por proyectos para este semestre, hice en la primera clase un sondeo sobre las actividades que realizaban mis estudiantes en su tiempo libre. De inmediato, fui embestido por un sin número de intereses que contemplaban desde leer y escribir, hasta montar en bicicleta o interpretar un instrumento. Hablamos un momento

más, preguntándonos cómo vincular todas esas prácticas a nuestro proyecto escolar, hasta que surgió la idea de hacer una revista que hablara de diferentes tópicos de la vida cotidiana, para que así pudiéramos conocernos un poco más, y establecer relaciones con aquello que nos pasaba a diario.

Consideré que, inicialmente, sería pertinente hacer una reflexión ética sobre los medios de comunicación, pues si íbamos a realizar una revista, esto implicaría posicionamientos críticos ante las problemáticas que se abordarían en los diferentes artículos.

Puse todos mis esfuerzos en realizar actividades que tuvieran que ver con la lectura de textos visuales, audiovisuales y escritos, con el fin de proporcionar herramientas pertinentes, que nos ayudaran a ser más incisivos a la hora de leer y escribir sobre algo. Por ende, fue necesario hacernos cuestiones acerca de la recepción, producción y reproducción tales como ¿Qué es lo objetivo y subjetivo de un texto? ¿Qué son los juicios de valor? ¿Qué es lo falaz y lo verdadero? ¿Cómo aparecían enunciadas argumentativamente las ideas en los textos?, entre muchas otras, que en el transcurrir de nuestros encuentros servirían para tejer la reflexión sobre lo que vemos o alojamos a diario en la internet, lo que miramos y escuchamos en la televisión u otros medios.

Pronto noté que el ímpetu e interés con el que habían iniciado mis estudiantes en las primeras clases había desaparecido, pues algunos de ellos, comenzaban a responder mecánicamente ante las actividades que se planteaban. Aunque me esforzaba por llevar textos que tuvieran relación con sus intereses, no conseguía “engancharlos” totalmente. De esa manera, me di cuenta que aquello que tanto les gustaba, se había convertido en una exigencia académica. Mi afán formativo-curricular sobre una ética de los medios se había tornado en una cuestión meramente instruccional, que poco trastocaba sus espíritus.

Estuve durante unos días reflexionando sobre lo que estaba aconteciendo. En medio de la crisis que todo esto me suscitaba, me di cuenta que mi despliegue didáctico resultaba desarticulado. El vínculo entre la teoría y la práctica estaba roto. Había dado por hecho que para elaborar nuestra revista efectivamente, necesitábamos enfocarnos en conceptos

abstractos como la semiótica de la imagen de Pierce, la teoría de la comunicación de Jakobson, la imagen en movimiento de Gilles Deleuze; por lo que los trabajos que había llevado hasta ese momento, poco se vinculaban con nuestras proyecciones y tendían más a una fundamentación teórica que se quedaba sin aplicación al mundo de la vida.

Decidí invertir el proceso, ya que me quedaba muy poco tiempo. Trabajaría en los textos que publicaríamos en la revista, y en la medida que avanzáramos iría resolviendo las dudas que resultaran, de esta manera la ética de los medios devendría en una praxis vital que no se estancaría en lo abstracto de los conceptos, algo que de seguro olvidarían rápidamente si seguíamos trabajando bajo la lógica anterior.

La respuesta fue maravillosa, pues apenas comenzamos a escribir, noté que estábamos abocados a hablar sobre nosotros mismos. Estos son algunos de los temas que se trataron: *UEFA Champions League*, el ejercicio, la identidad en la música, la preocupación por el medio ambiente y hasta la muerte. Como podrá apreciar el lector, los temas son bastante diversos y encierran desde prácticas cotidianas, hasta reflexiones metafísicas. Así, la vida irrumpía salvajemente, pues algunos de mis estudiantes habían terminado por plasmar en un papel, aquello que los llamaba a vivir, o inclusive a manifestar su escozor existencial.

Terminamos nuestro trabajo exponiendo los artículos entre nosotros, con preguntas que buscaban hacer un repaso por ese proceso de creación. Analizamos las fuentes que habíamos buscado, la tipología textual a la que pertenecía lo que habíamos escrito, o inclusive el valor informativo que tendrían nuestros artículos en la recepción. Lo más interesante de todo, fue darme cuenta que lo formador no está regido por un cúmulo ordenado de saberes que se articulan sistemáticamente en la cabeza de nuestros estudiantes, sino por lo que tiene implicaciones en su vitalidad, en tanto cada sujeto adhiere a su experiencia, lo que resulta significativo.

Estética de la existencia. La vida como obra de arte: Apertura a nuevas reflexiones.

Si la *Bildung* se instala en el campo de la decantación que hace el sujeto sobre sí mismo y su relación con el mundo, queda latente la cuestión, acerca de ¿Qué hace el sujeto con eso que lo determina, lo transforma, lo transmuta?

Si tomamos la formación como imagen o instrucción, el sujeto queda reducido a formas arquetípicas que responden estrictamente a las exigencias de los engranajes sociales. Esto promueve la reproducción y perpetúa los modelos económicos y sociopolíticos imperantes en la coyuntura. En cambio, desde una visión *autoformativa* la relación mundo - sujeto es recíproca, ya que no solo se asumen roles, o funciones, que sostienen la vida en sociedad, sino que por momentos se producen tensiones, rupturas o fracturas, que hacen que la vida se manifieste y mantenga su continuo movimiento.

Bajo esta óptica, la vida deviene en obra de arte, al ser un proyecto individual, en el que el sujeto trabaja contantemente, que devuelve siempre preguntas sobre la ética del yo y de los otros y sus prácticas diarias.

Muy en el horizonte que plantea Michel Foucault:

Creo que de la idea de que el yo no nos es dado solo se puede extraer una consecuencia práctica: debemos constituirnos, fabricarnos, ordenarnos como una obra de arte. (Foucault, M. 1984)

Valdría entonces recordar la imagen del *dandy* que plantea Baudelaire, como alguien que adorna su cuerpo con artilugios de valor y la “alta cultura” para sobresalir entre todos. Una estética de la existencia está vinculada a la imagen del *dandy*, solo que en esta ocasión no propende hacia una exaltación de los otros a partir de prótesis tecnológicas que ayudan a dar visibilidad, sino que va a una formación ética y estética del yo. O sea, el sujeto ve en sí mismo su mayor proyecto, por lo que construye estéticas ínfimas y divergentes que lo diferencian y lo colocan en una relación con el otro, lo que deviene en una ética para habitar el mundo. De esta forma, el sujeto se modifica así mismo y asume posturas ante los discursos que coaccionan su actuar. Protesta, se revela y crea. Deviene novedad, fresca, re-creando movilidad ante lo instituido.

Referencias

- Eco, U. (1986) Apocalípticos e integrados, España, Lumen.
- Koselleck, R. (2012) Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social, Madrid, Trotta.
- Foucault, M. (1984) Michel Foucault: "El sexo es aburrido". España. -El País.

Recuperado de:

http://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204_850215.html

Reflexiones de un joven maestro en formación sobre la escuela en la que se prepara y la academia que lo instruye.

Luis Carlos García Agudelo⁹¹

*“No olvides nunca lo que sentiste
el primer día de escuela como maestro”*

Martha Yanit Cuevas

Resumen

El maestro en formación de La Licenciatura, está atravesado por dos principales escenarios que le brindan la oportunidad de formarse y experimentar, para en un futuro no muy lejano, ser un maestro de la lengua y la literatura en propiedad; la escuela, entendida como aquel lugar donde adquiere la fuerza necesaria, para ir en un proceso de formación desde la experiencia, intervenida por distintas fuerzas que se relacionan entre sí, siendo el tiempo de la escuela una de ellas y determinante para mí; y está la academia, como aquel lugar donde el conocimiento se configura de forma teórica y palpable, para ir al primer lugar nombrado y aplicar lo aprendido. Todo ello deviene, en un conjunto de experiencias y significaciones para el joven maestro, que lo posiciona ante su educación profesional y su quehacer docente. Así pues, este texto pone en cuestión las reflexiones que suscitan estos dos lugares, que aunque están encaminados a un mismo propósito, que es la educación, están en discordancia en cuanto a lo que se aprende y lo que se debe hacer.

⁹¹ Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Palabras Claves:

Escuela, academia, maestro en formación, tiempo de la escuela, teoría, práctica.

El programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, tiene dentro de sus cursos de formación docente las prácticas tempranas. Ellas han traído consigo mismas, un conjunto de reflexiones, experiencias y conmociones que han hecho de estas prácticas, algo cargado con mucho significado para mí como maestro en formación y como ser humano. Por este motivo mi ejercicio de escritura, se construye como un lugar de reflexión sobre todo lo que de una u otra forma, ha generado un cambio en mi pensamiento y en mi quehacer; no es más que un puñado de reflexiones sobre ciertos aspectos de la escuela, a la que visito como un simple practicante, y sobre la academia que me instruye en la labor de ser maestro de Lengua Castellana y literatura. De cualquier manera, también es una invitación para que nos pensemos sobre esa escuela a la que vamos a enseñar, la cual está atravesada, de polo a polo, por distintos mundos, la que está cargada de ideologías, en la que el tiempo es un pequeño soplo de viento leve y pasajero, donde hay maestros que escuchan, otros que oyen y otros que ensordecen ante la voz de un estudiante; esa que día a día mueve seres humanos, pero que nunca ha dejado de ser la misma.

La Escuela

A través de puertas y ventanas, se observan chicos que se encuentran sentados frente a un tablero. A la hora del descanso todos salen en una estampida inevitable, como si huyeran de lo que aprendiesen; odian ir al restaurante escolar y se ocultan en los baños, no hacen caso al profesor y en ocasiones lo desafían con actos y palabras, que hieren el espíritu tolerante de él; pero hay algo en común, son lienzos dispuestos que se preparan para enfrentar la vida. Esta es mi escuela, con tantos problemas y pocas soluciones, esta es su realidad, a la que muchas veces nos vemos enfrentados y, más que todo, por el tiempo efímero y mal acompañante, aquel desesperado carruaje que se lleva los minutos y horas, aquel que nos acorta lo que habíamos proyectado como importante para la clase.

En repetidas ocasiones, la academia nos inculca responsabilidad por nuestras prácticas; nos forma para llevar sesiones de clase interesantes, completas y organizadas, pero no tiene en cuenta las limitaciones de la escuela, una realidad afectada por la temporalidad que perturba nuestro desempeño para el desarrollo de una propuesta didáctica, que por más dedicación que le otorguemos siempre se verá fragmentada; por ello, más que una propuesta, esta se convierte en una meta para alcanzar, y lograr los objetivos esperados en nuestras prácticas tempranas, y siendo aquella una excelente herramienta pedagógica para recoger resultados, no contempla los imprevistos que en muchas ocasiones -por no decir siempre-, generan traspies para llegar a lo esperado; ya lo decía **Sergio Martinic** en su texto *El tiempo y el aprendizaje escolar*:

Hoy día se requiere de cambios profundos en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas para responder a las exigencias de las transformaciones en el conocimiento; pedagogía e institucionalidad de los sistemas educativos. (Martinic, 2015, pág. 4)

Contrario a esto, el tiempo en la escuela se ve fragmentado por múltiples circunstancias, que de una u otra forma, alteran lo que nosotros como maestros en formación hacemos allí, además los estudiantes no realizan adecuadamente el proceso que llevan con nosotros, puesto que constantemente las cosas se quedan a medio hacer; ¿esto no debería ser así!, pues la escuela debe apoyar y permitir que lo que se hace en el aula de clase se lleve a buen término; por esto cuando Martinic hace mención a organizar y gestionar el tiempo en las escuelas, se refiere a buscar los espacios, en los cuales las reuniones de profesores, o eventos que se hagan en las instituciones, tengan otra intención que no sea interrumpir las clases. Es curioso estar en el aula y observar el reloj avanzar, y que cada vez estuviera más cerca de terminar la sesión; es frustrante en ocasiones, porque podríamos llevar algo novedoso y llamativo para hacer, pero al final de la clase parte del trabajo habrá quedado mutilado por el tic-tac de aquella máquina. Es triste e incierto el tiempo de la

escuela, aquel *tajador* de los procesos académicos que se realizan en las aulas, restringiendo el aprendizaje y la motivación del maestro en formación.

Por último, es necesario reconocer y respetar el valor de la enseñanza de la Lengua, como motor de las relaciones que se establecen, en los procesos de enseñanza, no solamente la lectura y la escritura, si no el valor argumentativo, descriptivo y exponencial de la palabra, la capacidad de análisis y relación con el otro y con lo otro. Nuestra tarea como maestros del lenguaje, es regocijarnos en la Lengua como nuestra mayor fuente de aprendizaje, por el cual proyectar nuestras ideas y conocimientos al mundo, siendo capaces de discutir y llevar a otros planos, las tensiones entre lo vivencial y el juicio ante la vida misma, la Lengua como puente entre el cuerpo individual y el cuerpo social.

Tic tac el reloj ya no corre más.

Te levantas temprano con el ánimo de ir a la escuela, y estar un rato con tus estudiantes compartiendo un corto lapso, donde maestro y alumno se encaminan hacia la experiencia del aprender y el conocer. Llegas y sobrepasas aquella puerta que se convierte en el estandarte del colegio, aquella portería por la que día a día, entran y salen las almas y las voces que llenan aquel espacio que llamamos escuela, aún sigues con ánimo de ver a tus chicos y hacer todo lo que preparaste la noche anterior o quizás semanas atrás, porque si bien muchos maestros se han cansado de sorprender, el maestro en formación está lleno de ideas para impresionar, para hacer de las clases algo novedoso.

Procuras que los silencios sean momentos para pensar qué decir, cómo decirlo, cómo hacerte entender, allí tocan la campana y aquel susto que siempre atormenta al joven maestro, aparece y te hace sentir un vacío en el fondo del estómago, atraviesas la puerta del salón y poco a poco las cabezas van llenando aquel cuadrilátero, el cual hace un momento se hallaba vacío, se encontraba sin vida; das los primeros pasos y comienzas tu clase, el tic-tac va corriendo y con ello la sesión; sientes que no vas a alcanzar a realizar tu tarea, que los chicos se quedarán cortos y que no harán bien el trabajo, peor aún te recortan tiempo porque hay una reunión de profesores, los estudiantes deben salir rápido, cinco minutos antes porque deben asear el aula, miras tu brazo y ves el reloj, el cruel tic-tac y la clase ha

terminado. Nuevamente el salón está triste, está vacío, y tú te hayas ante una triste verdad de la escuela, no hay tiempo para aprender, sin embargo se lucha para que los estudiantes aprendan algo, pero ¿cómo hacerlo?, sales cuestionando aquel edificio, aquella guardería, aquel garaje, simplemente el tiempo de la escuela no existe o si existe ¿por qué es tan efímero?

La realidad de la escuela permite develar que más que una circunstancia es una problemática, pues no puedes pedirle al panadero un pan en cinco minutos, cuando el pan necesita veinte para estar en su punto; así mismo no se le puede exigir a los chicos unos resultados positivos acerca de lo que aprenden, cuando la misma escuela mutila el tiempo, y cada vez lo limita más. Aquí la cuestión no es del maestro, el problema es del sistema que busca economizar tiempo, dejando de lado la importancia por el maestro para enseñar y de los alumnos por aprender, el tic-tac no para, obstaculiza. En este sentido me remito nuevamente a Sergio Martinic (2015) cuando dice:

Diversos estudios demuestran que las prácticas de los profesores siguen estando prisioneras del tiempo al desenvolverse bajo un sistema rígido de clasificación, secuencia y de orden. Los estudios demuestran que no existen grandes cambios en la forma de organizar y gestionar El tiempo en las escuelas, lo que afecta el logro de mejores aprendizajes. (pág. 4)

Así mismo, pasa cuando acudimos a las aulas en calidad de practicantes, pues nos volvemos prisioneros del tiempo en la escuela, ya sea porque en la universidad se nos exige un “producto” final, o porque nuestras planeaciones no lograrán tener el efecto esperado, o simplemente porque no estamos en la capacidad de enfrentarnos, a la cruel y efímera condición del tiempo escolar; es ésta pues una reflexión sobre el sistema educativo en el que nos encontramos involucrados, y en el cual, es debido poner en cuestión el tiempo de la escuela frente al libre desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde el tiempo sea un proveedor de espacios adecuados, donde los anteriores procesos se puedan llevar a buen término; es indispensable dejar de pensar en una clasificación rígida de orden y secuencia de eventos escolares, donde siempre terminan siendo últimas las prácticas

docentes dentro del aula, es de gran valor académico, respetar los espacios dedicados a la enseñanza, y procurar otros espacios donde eventos u otros ejercicios escolares se puedan llevar a cabo, sin interrumpir las sesiones de clase y el quehacer del maestro, así mismo del maestro en formación. Sin embargo, aunque el tiempo sea corto, se pueden lograr avances que den cuenta de un buen trabajo realizado, porque es así como el docente en formación adquiere destrezas, que le permiten luchar contra los obstáculos de la escuela, combate con el tiempo para demostrar que con buena voluntad y esmero, se pueden lograr avances en el aprendizaje con los estudiantes, y consigo mismo.

La academia

Los programas de formación docente, tienen una particularidad que en mi concepto constituyen la esencia de la academia, esa particularidad se remite a la estrecha relación que existe entre teoría y práctica; este vínculo es para mí algo conflictivo, pues si bien la academia de forma organizada, semestre a semestre, planea lo que será el plan de estudios a trabajar, presenta una discordancia en cuanto a lo que teóricamente aprendemos, y lo que realizamos en nuestras prácticas tempranas. Es así como en muchas ocasiones me he sentido, contra la pared, cuando me dicen “ve al aula y aplica lo que trabajamos en clase”, pero no encuentro una forma adecuada de articular lo que aprendo en la academia, con lo que se requiere en la escuela, o qué estrategias debo usar para que todo pueda lograr surtir el efecto esperado. Para sustentar un poco la idea anterior, me remito a Elida Giraldo Gil (2009) quien en su texto *“Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros”* nos presenta un breve esbozo, sobre la discusión que se genera alrededor de la formación docente, con respecto a los conceptos de teoría y práctica.

Aunque la teoría es, usualmente, relacionada con asuntos abstractos y complejos necesitamos conectarla a experiencias concretas y prácticas del día a día (Darder, 1991). “Todo lo que hacemos en la vida tiene sus raíces en la teoría” (Hooks, 2000, p. 19). Seamos conscientes o no de la justificación para nuestras perspectivas, puntos de vista y acciones, hay todo un sistema que moldea y dirige nuestro pensamiento y nuestra práctica. Por lo tanto, las

prácticas de enseñanza y el quehacer docente reflejan lo que creemos, hacemos y somos. (Giraldo Gil, 2009)

Por esta razón, pienso que aunque los programas de formación docente contienen un plan de estudios bastante completo, es contradictorio con las prácticas que se dan en las escuelas, pues se genera un conflicto para el maestro en formación, en cuanto debe ir a otros lugares a buscar información, con la cual pueda conectar teoría y práctica, lo que no está mal, pero si se debiera de tener en cuenta un énfasis didáctico en la articulación de los conocimientos con las prácticas educativas. Por lo tanto se debe tener en cuenta las dos en el mismo nivel de la balanza, dicho de otra forma, establecer un diálogo continuo entre el hacer y el quehacer, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se nutran y se retroalimenten recíprocamente. Por eso, no solo basta con tener un plan de estudios completo y rico en conocimientos, también se necesita que la academia, se involucre con los maestros en formación en las prácticas tempranas, cooperando y aportando ideas que mejoren las experiencias de aprendizaje dentro de las escuelas, y provean a los jóvenes maestros de herramientas, con las cuales se puedan defender en un futuro, cuando ya sean unos maestros en propiedad, a la par que la misma experiencia adquirida dentro del aula, ayuda a establecer nuevos cuestionamientos frente al qué hacer y cómo hacer.

Por último y a modo de conclusión, el maestro en formación está situado en dos lugares que aunque son semejantes, no son parecidos. Uno es la academia donde se forma continuamente y adquiere conocimientos sobre su quehacer profesional, y otro es la escuela como ese laboratorio donde aplica todo lo que ha aprendido, y se nutre de muchas cosas más que adquiere por medio de la experiencia con aquel lugar y con las personas que lo habitan; por ello las reflexiones que hace un joven maestro son el resultado de un proceso de evolución, donde no se sitúa como un actor pasivo, al contrario es un personaje que va tomando protagonismo en las narrativas de la escuela; poco a poco, va adquiriendo la fuerza y la voluntad por ser mejor que los maestros de antaño. Es un ser que se cuestiona, se moviliza y se inquieta por todo aquello que entra en relación con el contexto escolar, a partir de allí, es cuando reconocemos que el maestro en formación puede transformar la educación, solo se necesita una breve receta donde con un toque de teoría, una porción de

práctica, unas cucharadas de esperanza, y unas pizcas de motivación se logre cambiar el curso de lo que ha venido siendo la educación; de esta manera no solo se forman docentes, también se preparan maestros para la transformación de vidas, porque recordemos que el papel del profesor no solo es educar, también es enseñar para la vida misma, para ser mejores de lo que un día soñamos ser.

Referencias

- Gil, E. G. (2009). Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. *Pontificia Universidad Católica de Chile*, 4.

Prácticas docentes que favorecen la permanencia en la Universidad de Antioquia

Marisela Guapacha Romero⁹²

Sara Rodríguez Londoño⁹³

María Alexandra Ruiz Mosquera⁹⁴

Resumen

El presente trabajo busca reconocer, mediante un estudio múltiple de casos, las prácticas docentes de cuatro maestros de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia que han posibilitado la permanencia en la carrera de muchos estudiantes.

Indagar sobre las propuestas pedagógicas, didácticas, disciplinares e investigativas de dichos maestros permite considerar la cuota de su aporte a los esfuerzos que realiza la Universidad por la permanencia, en estos casos, dirigidos a quienes se enfrentan a una nueva cultura académica en la que hay otras formas de leer, escribir y relacionarse con el saber. Igualmente, evidenciar los alcances de estas prácticas hace posible su emulación en otros escenarios, lo que puede ayudar a aún más a contrarrestar los altos niveles de deserción.

Hasta ahora, en el desarrollo de esta investigación, las voces de estudiantes y egresados, como también las observaciones de esta prácticas docentes dan cuenta de su potente capacidad para generar condiciones que posibilitan el diálogo de los

⁹² Egresada del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Docente de la Fundación Marina Orth.

⁹³ Estudiante de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.

⁹⁴ Egresada del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Docente de aula, Institución Educativa de Simón Bolívar-Itagüí.

nuevos saberes con los previos, que suscitan experiencias de aprendizaje enriquecedoras a nivel personal y colectivo, que asombran con su caudal creativo, que invitan a la reflexión, que inspiran la acción crítica del maestro en formación, que amplían horizontes culturales, que reconocen y valoran el potencial humano.

Por tales razones, las prácticas docentes de los maestros Pedro Agudelo Rendón, Edison Cuervo Montoya, Yamile Eugenia Ríos Sánchez y Pablo Andrés Osorno Osorno, en perspectiva de muchos de los que han pasado por sus aulas, se afirman como sensibles a la permanencia estudiantil.

Palabras clave

Prácticas docentes, permanencia estudiantil, deserción estudiantil, cultura académica.

Hay quienes dicen que no es fácil ingresar a la Universidad de Antioquia, pero muchos coinciden en que es más difícil permanecer. Diversas causas hacen que la deserción sea hoy día uno de los principales problemas que el sistema de educación superior tiene que afrontar, reconociendo entre las múltiples causas las de índole académica asociadas a los altos niveles de exigencia.

El ingreso a la universidad supone el encuentro con una nueva cultura académica, muy distinta a la del colegio. Para muchos estudiantes esto representa un enorme desafío, que en algunos casos ha puesto en riesgo o ha costado su continuidad en la carrera. Ante esta realidad, las prácticas docentes de algunos maestros universitarios, de manera intencionada o no, han logrado contribuir a la disminución de la deserción estudiantil. Su quehacer en el aula ha constituido una cálida bienvenida a la cultura académica universitaria, una invitación a aceptar el rigor intelectual como un reto que es inherente a la formación profesional, un despertar a la realidad de que somos artífices de nuestro devenir en cualquier circunstancia, una inspiración para la profesión que se ha elegido.

Por esta razón, algunas prácticas docentes merecen ser exaltadas, como las de los cuatro maestros del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana que en 2016, en el marco del presente trabajo investigativo, fueron reconocidas por estudiantes y egresados como posibilitadoras de la permanencia en el programa. De esta manera, en este escrito nos proponemos hablar un poco acerca de dichas prácticas, las cuales constituyen nuestros casos de estudio, pero antes ahondaremos en lo que implica la permanencia estudiantil y el acceso a una nueva cultura académica.

La permanencia estudiantil

Hablar de permanencia en la educación superior supone el reconocimiento de una de las problemáticas más fuertes que se viven en el contexto universitario: la deserción estudiantil, lo que implica comprender las múltiples causas por las que los estudiantes abandonan sus pregrados. Por esto, este asunto se ha venido erigiendo como uno de los principales focos a intervenir en las universidades del país en conjunto con organismos estatales como el Ministerio de Educación Nacional, poniendo en evidencia la deserción como una problemática que está atravesada por una cuestión más allá de lo económico y que incide notoriamente en la vida del estudiante y de su familia (MEN, 2015).

En los últimos años ha aumentado la cobertura y el ingreso de nuevos estudiantes al sistema educativo superior, pero también el número de quienes no concluyen sus estudios, notándose una más alta tendencia en los primeros semestres. Como lo enuncia Ordoñez (2016), En Colombia la educación superior no ha estado al mismo nivel y desarrollo de la educación preescolar, básica y secundaria:

Se estima que la tasa de cobertura en el 2013 fue solamente del 45,5%². Estos datos son más preocupantes si se tiene en cuenta que de ese porcentaje, el 44,9% de colombianos no culmina sus estudios. Esto quiere decir, que los recursos docentes, monetarios y físicos invertidos por las universidades –públicas y privadas- se pierden, principalmente en los primeros cuatro semestres (Ordoñez, 20176, p. 2).

Estadísticas que han generado la creación de diversas estrategias por parte del Gobierno y de las instituciones universitarias enfocadas en contrarrestar dicha situación en la que influyen factores económicos, sociales, culturales, ideológicos, entre otros. En este sentido, la deserción sigue representando un enorme reto para el Estado respecto a la formación de sus ciudadanos y el progreso del país.

Pese a que la definición de deserción estudiantil sigue en un constante debate, hay un consenso en puntualizarla como un abandono que puede darse por causas muy variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Teóricos como Tinto (1989) consideran que el análisis de la deserción en la educación es sumamente complejo, ya que no solo involucra una diversidad de puntos de vista, sino, igualmente, un espectro de distintos tipos de abandono.

A nivel estatal y universitario encontramos que la pérdida de estudiantes desemboca en problemas de tipo financiero provocados por la inestabilidad en la fuente de ingresos. Asimismo, ocasiona el incumplimiento de políticas y metas estatales y produce altos costes sociales asociados a la reducción de productividad laboral (MEN, 2009).

Por las implicaciones personales, administrativas y académicas que tiene la deserción, los centros de educación superior que como la Universidad de Antioquia se inquietan por este gran interrogante no escatiman esfuerzos en la búsqueda de la permanencia con equidad de sus estudiantes, esto es, en trabajar para que los alumnos matriculados logren concluir satisfactoriamente sus estudios (MEN, 2015).

En la Universidad de Antioquia, desde el año 1995 aproximadamente, se empezó a manifestar el interés por el asunto de la deserción y la permanencia, pero solo con ánimo investigativo. Una década más tarde el tema fue incluido en el Plan de Acción 2005-2012, logrando así un reconocimiento directivo y un espacio en la agenda institucional que fija recursos, responsabilidades e indicadores de impacto (MEN, 2015). Luego de estas medidas, se comenzó a reconocer paulatinamente el tipo de población vulnerable que acude a la Universidad y se incorporó en el Plan de Acción el Programa de Permanencia con

Equidad, en el que ya se logra trascender la visión administrativa para entablar diálogos con las unidades académicas y así afrontar dicha cuestión.

Reconocer esta evolución es crucial porque da cuenta de que la deserción no solo está ligada a circunstancias externas (laborales, económicos, familiares), sino que también el encuentro del estudiante con la cultura académica propia de la universidad presupone unos riesgos y unos impactos en dicha permanencia, dado que las exigencias y las dinámicas son distintas a las de la educación secundaria. Paralelo a esto, vale la pena resaltar que la Universidad de Antioquia no solo ha vinculado instancias institucionales que atienden asuntos de carácter económico, psicológico y alimenticio, sino también académicos, puesto que desde este lugar también se logra influir en un proceso de aceleración o freno de la permanencia o la deserción.

La cultura académica en la universidad

El ingreso a la universidad implica un encuentro con una nueva cultura académica, puesto que son otras las formas de leer, escribir y relacionarse con el saber. Los estudiantes se encuentran con diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje, lo cual se vuelve un desafío para ellos, poniendo en riesgo su permanencia y la calidad de su proceso formativo, pues son muchos los vacíos que se encuentran en ese paso del colegio a un ámbito universitario:

la educación superior, independientemente del tipo de profesión y de las disciplinas que la conformen, implica siempre un proceso de formación en una cultura académica. Es decir, se espera (...) que el profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento privilegiadas en estas instituciones educativas, dada su especificidad y su propia naturaleza (García, 2001, p. 118).

En esta línea de sentido, los docentes universitarios cumplen una función primordial respecto al encuentro que tienen los estudiantes con esta cultura académica, pues son ellos quienes vinculan al estudiante a dichos procesos y dinámicas institucionales que hacen parte del contexto universitario. De ahí que su labor pedagógica sea fundamental para favorecer

la permanencia de los mismos y la apropiación de los diversos espacios y saberes que allí se configuran.

(...) la solución al problema de abandono escolar a nivel de educación superior requiere de la constante reflexión de las instituciones sobre sus propios procesos, y esto involucra, entre muchos otros aspectos, el quehacer pedagógico, la manera como el docente se relaciona con el educando y lo vincula en sus prácticas de investigación e innovación y las acciones que emprenda la institución para favorecer el enriquecimiento y modernización de sus prácticas, de manera que permitan al docente reinventarse ante las distintas necesidades históricas y sociales de sus educandos (Pineda, Pedraza & Moreno, 2011, p. 127).

Es así como las diversas prácticas que ellos realizan para favorecer dichos procesos no se enfocan únicamente en la enseñanza de contenidos específicos para el curso, sino que van más allá, en la medida en que se ponen en escena propuestas pedagógicas, disciplinares e investigativas que tienen como fin involucrar a los estudiantes en esa apropiación del saber, pero también, que contribuyen a mejorar y potenciar sus conocimientos y capacidades, generando en ellos ese sentido de pertenencia a una institución y ese compromiso con su carrera y los requerimientos que la misma conlleva.

Por esto, se vuelve indispensable un trabajo colectivo en el que directivos, maestros, estudiantes y demás agentes educativos, preocupados por la permanencia, logren implementar estrategias que posibiliten la reducción de las brechas que se generan entre la cultura estudiantil del colegio y la de la universidad.

Prácticas docentes

Las prácticas docentes pueden ser factores que inciden en la deserción o que favorecen la permanencia. En nuestro trabajo hemos puesto interés en las segundas, con el ánimo de presentar al lector unos hallazgos con los que pueda dialogar y tomar elementos

que le sirvan para ajustar sus propias prácticas, a fin de apostarle a procesos formativos con resultados en términos de la graduación de un mayor número de estudiantes.

Cuando hablamos de “práctica docente”, de la expresión latina *practicus docens-entis*, que significa 'acto de enseñar', nos remitimos a la realización de la enseñanza; al hacer de quien enseña, de quien guía en el aprendizaje; a la acción generadora de posibilidades de transformación humana en la interacción con el saber; o, en términos de Dussel, a “la actualización de la proximidad” maestro-estudiante, a “la experiencia de ser próximo para el prójimo”, con la intención de contribuir a su formación como persona (2016, p. 12). De esta manera, se entiende que la esencia de la praxis docente no es en sí la razón ni la producción técnica, sino más bien el potencial de interacción en el encuentro del maestro con el estudiante, en el que el primero genera oportunidades de diálogo, reflexión y cambio en el acercamiento a distintos saberes, inquietudes, aconteceres, etc. que tienen cabida en un determinado espacio formativo.

En el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, a finales de 2016, en el marco de nuestro estudio múltiple de casos, las prácticas docentes de los maestros Pedro Agudelo Rendón, Edison Cuervo Montoya, Yamile Eugenia Ríos Sánchez y Pablo Andrés Osorno Osorno fueron reconocidas por estudiantes y egresados como favorecedoras de su permanencia en la carrera. Dichas prácticas, en términos generales, fueron valoradas por su rigurosidad, manifestación de dominio conceptual y bagaje cultural, compromiso con la propia formación, creatividad, capacidad para despertar el interés, claridad y recursividad en la exposición temática, puntualidad, disposición para la escucha, calidez humana, sensibilidad frente a la realidad circundante, aptitud para la transversalización con la escuela y otros campos formativos, entre otros atributos particulares que no hacen parte de este avance investigativo.

Para los estudiantes y egresados de la Licenciatura que fueron entrevistados, estos maestros lograron contribuir notablemente en sus procesos formativos al brindarles un constante acompañamiento en los procesos de lectura, escritura, expresión

oral y diversas formas de relacionarse con el saber; al ofrecerles reflexiones a partir de sus propias experiencias; al extenderles una invitación para la construcción del ser en dimensiones múltiples; y al servirles de referente en el camino de su transformación como futuros maestros; con lo cual, lograron darles la más cálida bienvenida a su nueva cultura académica.

En este sentido, se puede decir que los cuatro maestros consiguen una destacada contribución a la permanencia estudiantil al promover la autonomía en los procesos formativos sin someter al estudiante a la sensación de abandono, sin negarle su proximidad en las búsquedas y encuentros con el saber, lo cual generalmente se da en los espacios de asesoría presencial y virtual; asimismo, al exponerse con humildad como ejemplos de sujetos intelectualmente activos y apasionados con los saberes propios de su campo, partícipes de las dinámicas de la academia. Por último, al generar experiencias que trascienden la dimensión cognitiva y se sitúan en las dimensiones ética y estética de ser, que se vinculan a los proyectos de vida de los estudiantes.

Finalmente, la presente investigación permite visibilizar las prácticas docentes de algunos maestros de la Licenciatura, que son sensibles al tema de la permanencia y cuyo valor, en este sentido, reside en la capacidad de introducir al estudiante en su nueva cultura académica.

Referencias bibliográficas

Dussel, E. (2016). *Ética comunitaria*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/330197972/Enrique-Dussel-Etica-Comunitaria-PDF>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702_libro_desercion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844_pdf.pdf
- Ordoñez, C. (2016). “Deserción estudiantil: las universidades pasan al tablero”. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11881/Deserci%C3%B3n%20estudiantil.%20Las%20universidades%20pasan%20al%20tablero.pdf?sequence=1>
- Pineda, C., Pedraza A. & Moreno I. (2011). *Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente*. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833>
- Tinto, V. (2011). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf

Evaluación y prácticas pedagógicas, una mirada a la formación de maestros

Leidy Johana Rivillas Arbeláez⁹⁵

Resumen

Este trabajo surge de varios interrogantes con respecto a la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento no visible en el desarrollo de mis prácticas pedagógicas en el marco de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, preguntas como: ¿por qué en el desarrollo de las prácticas pedagógicas la evaluación se ha invisibilizado y no se ha tomado como un elemento central para guiar el desempeño docente? ¿Es posible, dentro del marco de la licenciatura, crear espacios para reflexionar sobre la evaluación en la enseñanza de la literatura, para visibilizarla? ¿Cómo debe ser la evaluación en la enseñanza de la literatura, de modo que vaya más allá de la apreciación estética, del valor que se le da a la interpretación y de la valoración subjetiva del docente?, se presentan como pretexto para la indagación y el acercamiento a los otros, a sus concepciones y prácticas, y al modo en cómo éstas influyen en su forma de ver el mundo, de enseñar, aprender y, por supuesto, evaluar.

Palabras clave:

Evaluación, enseñanza de la literatura, prácticas pedagógicas, formación de maestros.

Introducción

A veces, muchas veces, se toman decisiones importantes en la vida llevados por la pasión, por el anhelo, por las ganas, en mi caso, fue así; después de recorrer una tecnología en administración y de iniciar una carrera de Trabajo Social, llegué a la Licenciatura en

⁹⁵ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Diverser. Formadora en el Programa Todos a Aprender el Ministerio de Educación en convenio con la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: leidy.rivillas@udea.edu.co

Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, por la pasión por la literatura, por el anhelo de compartir con otros todo aquello que la literatura ha compartido conmigo, por las ganas de contagiar, de mostrar; y, al llegar allí, me encontré con espacios de formación y modos de enseñanza que iban más allá de lo imaginado, que buscaban formar de manera intencionada al sujeto no sólo en lo relacionado con la literatura sino también en lo relacionado con la pedagogía y la lingüística, dado que el objeto de estudio iba más lejos de aquello que yo concebía inicialmente, estaba referido a:

La licenciatura en educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana tiene como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de los procesos comunicativos, lengua y literatura, en la educación básica. Dicho objeto de estudio se fundamenta en el saber pedagógico y a su alrededor se conciben los procesos de investigación, producción y aplicación de este saber para cualificar la enseñanza de la lengua castellana. De esta forma se consolida la formación de los futuros maestros en las áreas de la lengua y la literatura para que a través de su práctica docente intervengan en el desarrollo de la sociedad.”⁹⁶

Para mí, este objeto de estudio se evidenciaba demasiado amplio, demasiado extenso e inabarcable, porque “cualificar la enseñanza de la lengua castellana” me sonaba más a instruir que a reflexionar, a hacer que a pensar, aunque la misión del programa, expresada en Proyecto de formación de la licenciatura (2013), dijese lo contrario:

En coherencia con la misión de la Facultad de Educación, la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana forma maestros críticos y propositivos para los niveles de la Básica, la Media y otros contextos en los que opera la relación formación y lenguaje en sus dimensiones ética, estética y lógica, mediante la investigación como eje articulador que propicia la comprensión y acción en diferentes contextos socioculturales para aportar a los procesos educativos en el departamento y el país. (4)

Así pues, comprendí que la educación a la que apuntaba la Licenciatura estaba organizada, desde sus documentos fundantes, hacia la formación de licenciados que puedan generar transformaciones en el ámbito en el que se desempeñen y que tiene una proyección social que busca aportar a la sociedad maestros críticos y reflexivos, como se menciona en

⁹⁶Tomado de:

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion/C.EstudiarFacultad/A.ogramasPregrado>

el Documento maestro de la licenciatura (2013): “el Programa responde a un encargo social que lo compromete con la formación de sujetos críticos que reflexionan constantemente en torno al papel político y pedagógico del lenguaje y la literatura en los diversos contextos educativos” (14), lo cual se concreta principalmente a través de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en diferentes instituciones educativas de la ciudad y que buscan generar espacios de afianzamiento de la formación docente.

De este modo, se busca “la formación de maestros con excelencia tanto académica como humana que les permita participar activa y creativamente de las dinámicas sociales, educativas y culturales como escenarios posibles de desempeño” (Documento maestro de la licenciatura, 2013:2), para lo cual:

El Programa mantiene vigentes las discusiones nacionales e internacionales en cuanto a formación de maestros, formación de maestros en lengua castellana y, desde luego, aquellas propias de la Literatura y la lingüística sobre las cuales reposa fundamentalmente el saber particular de la licenciatura. Así, la formación implica no solamente un sólido conocimiento pedagógico y didáctico, sino también un amplio saber lingüístico y literario a través de una formación investigativa y participativa, donde lo humano, lo cultural y lo social, en general, son aspectos centrales. Por su parte, la formación en investigación atraviesa el currículo del Programa, en la idea de que sólo a través de la observación, la reflexión, la crítica, la escritura y re-escritura del quehacer docente, éste realmente actúa como escenario y como objeto, doble relación que todo maestro ha de atender con rigor. (Documento maestro de la licenciatura, 2013:2).

Con lo que se espera que los maestros que egresen del programa tengan una formación sólida desde dos horizontes:

En primer lugar, desde la interioridad propia de la pedagogía, no pensándola como un simple procedimiento, o como un cúmulo historicista de autores y teorías descontextualizadas, sino como un campo conceptual y práctico, constituido históricamente por una trama de conceptos que le definen su estatuto de saber autónomo y relacional. En segundo lugar, y en estrecha relación con el primer horizonte, desde la construcción de relaciones entre el saber pedagógico y la enseñanza de los saberes específicos, desde un conocimiento profundo de las disciplinas y las artes, en este caso, la lingüística, las ciencias

del lenguaje, la comunicación y la literatura. (Documento maestro de la licenciatura, 2013: 3)

Como fruto de esta idea de formación en dos vías, todo el plan curricular de la Licenciatura se organiza en tres campos relacionales, quienes, a su vez, comprenden un grupo de núcleos determinados, presentados en el Proyecto de formación de la licenciatura (2013), de la siguiente manera: el Campo de Humanidades: cultura, lenguaje y sociedad, comprende dos núcleos a) Ciencias y teorías del lenguaje y b) Literatura; y el Campo de Saber pedagógico en el que convergen otros dos núcleos: a) Diálogo de saberes y Práctica pedagógica y b) Comprensión histórica y epistemológica de la pedagogía.

Sin embargo, durante mis años de formación descubrí que existen algunos cursos y espacios de formación que promueven estos elementos, que buscan la participación de los estudiantes, la consolidación de una mirada crítica y reflexiva, el interés por la observación y la investigación, pero, en su mayoría, los promueven hacia afuera, es decir, para usarlos cuando vayamos a la práctica, cuando nos graduemos, cuando “salgamos al mundo”, como respuesta al compromiso social asumido por la Facultad, pero no se evidencia un interés de que seamos ese tipo de sujeto dentro de la universidad, mientras somos estudiantes y estamos matriculados en los cursos. Esto, por ejemplo, lo evidencí con más fuerza al cursar los seminarios de prácticas pedagógicas en las que me encontré con el “hacer” más allá del “ser” y el “saber”, lo que se aleja de la propuesta de formación de maestros dentro de la integralidad que se propone en la presentación del programa.

Las prácticas pedagógicas están comprendidas dentro del Campo de Saber pedagógico, específicamente en el núcleo de Diálogo de saberes y Práctica pedagógica, allí todos los seminarios de práctica pedagógica se organizan en tres nuevos ciclos que buscan una interrelación “no de carácter propedéutico o laboral, sino de carácter dialógico en el cual los saberes se relacionan, mantienen tensiones, se superponen, en fin, generan un campo de saber y hacer.” Por esto, “los ciclos de formación están organizados en torno a la práctica pedagógica como columna vertebral de la transformación curricular, en vista de que propicia un encuentro entre teoría y experiencia” (Documento maestro de la licenciatura, 2013:7).

De este modo, durante el desarrollo de las prácticas cursadas, tuve la oportunidad de interactuar con niños y niñas de segundo y tercer grado, y con chicos y chicas de noveno, adicionalmente, participé activamente de los talleres del ciclo de iniciación y de los seminarios de práctica correspondientes al ciclo de contextualización y proyección; sin embargo, aun teniendo en cuenta lo que plantean los documentos de la Licenciatura y los programas de los seminarios de práctica, en estos espacios de conversación y escritura las herramientas que se nos brindan en cuanto a “ser” y al “saber” son pocas, se va a los centros de práctica con toda la intención y la disposición, con las ganas, pero se hacen las cosas como se puede, como salgan, usando, más que todo, las concepciones que durante años de estudiantes tenemos de la educación, las metodologías y las estrategias que casi inconscientemente hemos absorbido de los procesos de formación en los que hemos participado, es decir, reproduciendo ideas, discursos y metodologías.

Planteamiento del problema

Dentro de este contexto, uno de los elementos que más reflexión y cuestionamientos me generaron es la evaluación, pero no la evaluación que mi asesora de práctica impartía sobre mi participación y trabajo, en la que se centra la atención y la poca conversación que, en mi experiencia, se tiene sobre evaluación en los seminarios de práctica, sino la evaluación que debía desarrollar en mi práctica pedagógica como tal: de las actividades que proponía, de la participación de los estudiantes, entre otros, porque en los seminarios de práctica a los que asistí no se habló, en ninguna momento, de concepciones de evaluación, de estrategias y propuestas evaluativas aplicables a la cotidianidad de las aulas que visitábamos; lo que me llevó a explorar los documentos del programa y a encontrar que todo esto se daba a pesar de que en el Proyecto de formación de la licenciatura (2013) se dice que la evaluación dentro del programa es un elemento esencial y es entendida como “la posibilidad de potenciar la autonomía, la reflexión y la investigación”, así:

Siguiendo la propuesta de Lineamientos curriculares para lengua castellana (MEN, 1998), pensar la evaluación como un camino de investigación le permite al maestro y al estudiante formarse desde la autonomía y la responsabilidad; es por ello que hablamos de evaluación

formativa, es decir, aquella que permite la autoevaluación, la deliberación, la decisión, la creatividad. (17)

De este modo, surgieron muchas preguntas frente a la formación en evaluación, preguntas que inician luego de ver el único curso que dentro del pensum de la Licenciatura se relaciona directamente con la evaluación, llamado “Evaluación Educativa y de los Aprendizajes”, y se consolidaron durante mi participación como Joven investigadora en el Proyecto DevalSimWeb -Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web- ALFA III (2011)-10, y en el Diplomado EDECOM –Evaluación y desarrollo de competencias profesionales-, los cuales me acercaron de manera significativa a las características de la evaluación para el aprendizaje, a los conceptos de participación, modalidades, criterios e instrumentos de evaluación, tareas de aprendizaje, retroalimentación, proalimentación, actividades auténticas y prácticas significativas; cambiando mi visión de la evaluación y, con ella, de la educación y de la enseñanza.

Así, al comprender que en los documentos del Ministerio de Educación y en los de la Licenciatura aparece la evaluación como un elemento relevante e imprescindible para la formación de maestros, y que, a pesar de esto, en las prácticas cotidianas de formación llevadas a cabo en la Facultad no se nos forma realmente en evaluación (como se presentará en la metodología de este trabajo), surgió la idea de formular el proyecto de investigación *Más allá de los imaginarios: la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento invisibilizado en las prácticas pedagógicas*⁹⁷, que apuntaba a encontrar posibilidades de indagación y reflexión, tanto individual como colectiva, frente a la formación en evaluación recibida o no en la Licenciatura, y a generar espacios donde los cuestionamientos, el análisis y las propuestas frente a este tema tuvieran un lugar central.

Dado esto, desarrollé el proyecto de investigación paralelamente con el ciclo de proyección, el último ciclo de las prácticas pedagógicas, y configuré unas preguntas que lo guiaron, tales como: ¿por qué en el desarrollo de las prácticas pedagógicas la evaluación se ha invisibilizado y no se ha tomado como un elemento central para guiar el desempeño

⁹⁷ Aprobado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas –CIEP- el 13 de agosto de 2015.

docente? ¿Es posible, dentro del marco de la licenciatura, crear espacios para reflexionar sobre la evaluación en la enseñanza de la literatura, para visibilizarla? ¿Cómo debe ser la evaluación en la enseñanza de la literatura, de modo que vaya más allá de la apreciación estética, del valor que se le da a la interpretación y de la valoración subjetiva del docente?

Por esto, encontré en los seminarios de práctica III y IV, enfocados en la enseñanza de la lengua y la literatura, desarrollados dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, un espacio propicio para hablar de evaluación, para mostrar lo necesario que es hablar de este tema, llevarlo a la discusión, poner en evidencia los elementos que lo conforman y las falencias que tiene la Licenciatura frente a él; es preciso explorar esas otras formas de evaluar y, a su vez, de enseñar, esas que apuestan por el aprendizaje, las actividades significativas, los procesos de enseñanza y la construcción colectiva de conocimiento, porque la evaluación es uno de los ejes más relevantes de la vida en la escuela, porque tiene que ver con las prácticas democráticas, con el respeto a la diferencia, con el reconocimiento del otro y de sí mismo, lo cual implica que transformar las prácticas evaluativas, implica a su vez transformar la escuela y la educación.

Diseño metodológico

El objetivo principal del proyecto apuntó a reconocer la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento esencial para el desarrollo significativo de las prácticas pedagógicas; en relación con tres objetivos específicos: a) identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes y estudiantes de la Práctica III y VI: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria, del ciclo de contextualización de la Facultad de Educación; b) promover espacios de discusión y reflexión frente a las características de la evaluación para el aprendizaje, y de construcción de criterios e instrumentos de evaluación; y c) reconocer cómo las concepciones que se tienen de la evaluación influyen en la forma de enseñar y evaluar, de relacionarse con el conocimiento, con los entornos académicos, con los estudiantes y con los demás docentes; que guían, a su vez, el diseño metodológico del proyecto. En busca de lograr los objetivos propuestos se definieron cinco fases de investigación, las cuales son:

- Primera y segunda fase. Diseño y aplicación de la encuesta, análisis de datos: en esta primera fase se diseñó y aplicó una encuesta que sirvió como base para la recolección de datos. Esta se aplicó a 36 estudiantes de los seminarios de práctica III y IV: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria, con la intención de identificar las concepciones que estos sujetos tienen sobre evaluación.
- Segunda fase. Análisis de datos: después de la recolección de datos se realizó un análisis categorial que apuntó a la identificación de concepciones, terminologías y descripciones que se presentaron sobre la evaluación.
- Tercera fase. Planeación y desarrollo de grupos focales: teniendo en cuenta lo hallado en el análisis categorial se planearon y desarrollaron cuatro grupos focales con los estudiantes que sirvieron como muestra inicial, con la intención de promover espacios de discusión y reflexión frente a las características de la evaluación para el aprendizaje, sus elementos básicos y sus aportes a la práctica docente.
- Cuarta fase. Análisis de información: luego del desarrollo de los grupos focales se procedió a realizar un análisis tanto temático como teórico de información encontrada allí, con la intención de reconocer cómo las concepciones que se tienen de la evaluación influyen en la forma de enseñar y evaluar, de relacionarse con el conocimiento, con los entornos académicos, con los estudiantes y con los demás docentes.
- Quinta fase. Presentación de resultados: en esta última fase, se presentaron los resultados obtenidos a través del análisis de los datos arrojados por las encuestas, las reflexiones y construcciones logradas en el desarrollo de los talleres prácticos.

Conclusiones

Al finalizar el proyecto, pudo evidenciarse que la evaluación es un elemento esencial dentro de la formación y la práctica docente, los documentos del Ministerio de Educación y los documentos de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, ratifican esta idea, así como la encuesta diligenciada y los grupos focales desarrollados con los docentes en formación matriculados en los seminarios de práctica III y IV. Sin embargo, a pesar de la importancia de la evaluación como

elemento transversal a todo el sistema educativo, ésta no es abordada en los espacios reales de formación de maestros. Sus recomendaciones de abordaje, reflexión y práctica se quedan recopiladas en los archivos de la Licenciatura, sin pasar por las propuestas de los asesores, sin mencionarse en las aulas, sin llevarse a las prácticas pedagógicas.

Todo esto, muestra que lo planteado en el Plan de formación, específicamente en el Ciclo de Contextualización que comprende los semestres 4, 5, 6 y 7, y referido a lo que proporciona este ciclo, no se cumple en la práctica cotidiana: “proporciona los elementos necesarios para que los estudiantes en tanto sujetos partícipes de realidades socio-culturales, interactúen de forma crítica con contextos escolares”, porque, como ya se dijo, realmente no se presentan todos los elementos necesarios.

La evaluación, que de acuerdo a los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014) es uno de los elementos más importantes dentro de la valoración y certificación de los programas de formación de maestros, no es un elemento al que se le preste real atención en las aulas de la Facultad. La intención de formar a maestros que estén en capacidad de evaluar las enseñanzas y aprendizajes de sus estudiantes, de evaluarse a sí mismos y de evaluar los procesos, proyectos y espacios en los que habite, se pierde en el camino que hay entre la documentación presentada por el Ministerio, los documentos marco de la Licenciatura, los programas de los seminarios de enseñanza de la lengua y la literatura, las prácticas pedagógicas, y la realidad en la que los maestros en formación transitamos día a día en las aulas de la Facultad y en los centros de prácticas.

La palabra evaluación solo surge en las aulas de clase de la Facultad, sea en un curso de lingüística, de pedagogía o de literatura, para hacer referencia a la manera en como los docentes en formación seremos calificados durante ese semestre, se utiliza para informar sobre las actividades que se realizarán y para proponer los porcentajes de valoración. La formación en y para la evaluación recae en el único curso que tiene la Facultad enfocado en evaluación, llamado “Evaluación educativa y de los aprendizajes”, en el cual no se alcanzan a abordar todos los elementos concernientes a la evaluación, ni se realizan ejercicios y propuestas prácticas y contextualizadas que le den herramientas a los docentes en formación para transformar sus ideas preconcebidas sobre evaluación, esas que la asocian solo a la medición, el control y la calificación.

Por todo lo anterior, recomiendo, de la mano con la recomendación que hicieron una y otra vez mis compañeros al conversar con ellos sobre su experiencia con la evaluación, sobre sus conocimientos alrededor del tema, sobre las prácticas evaluativas que desarrollan, que en la Licenciatura se visibilice la evaluación más allá de la calificación, que se hable de su historia, de la carga que el concepto trae consigo, pero también de las nuevas propuestas, de las nuevas metodologías y experiencias alrededor de ellas. Retomo el llamado que hacen mis compañeros para manifestar la necesidad de establecer procesos de formación en evaluación desde los primeros semestres; de mejorar la estructura, los contenidos y la metodología del curso Evaluación Educativa y de los Aprendizajes; y de incluir la formación en evaluación dentro de los seminarios de práctica.

Referencias bibliográficas

Consejo de Facultad. (2012). Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Facultad de Educación. (2013). Documento maestro Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Medellín: Universidad de Antioquia.

Facultad de Educación. (2013). Proyecto de formación programa Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Medellín: Universidad de Antioquia.

Facultad de Educación. (2014). Prácticas pedagógicas humanidades, lengua castellana. Consultado en: <http://humanidadespractica.wix.com/humanidadespractica#!ciclos-de-formacin/c8zt>