



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**VOZ EN OFF: EL PLACER DE LO NARRADO. UN ACERCAMIENTO A LAS  
RELACIONES ENTRE LA ESCRITURA, LA NARRACIÓN Y LA EXPERIENCIA  
DEL MAESTRO DE LENGUAJE**

**Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación**

**CATALINA HIGUITA SERNA**

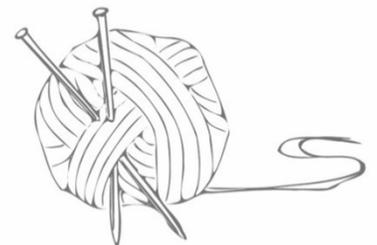
**Asesora**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**María Nancy Ortiz Naranjo**

1 8 0 3  
**Medellín**

**2017**



## TABLA DE CONTENIDO

### PRESENTACIÓN

#### **1. UNA MAESTRA REGRESA A LA UNIVERSIDAD**

- 1.1. Inicio del tejido. Reescribir desde los hilos de la memoria
- 1.2. Tejiendo el problema de investigación
- 1.3. Estado de la cuestión. Lo que se ha tejido sobre la investigación narrativa
- 1.4. Propósitos de tejer y destejer
- 1.5. Albergando el placer de escribir. Discusiones entre el deseo y el placer

#### **2. LOS HILOS DEL DISCURSO: TENSIONES, RELACIONES, DISTANCIAS**

- 2.1. Dimensiones metodológicas para entender la investigación
- 2.2. Hacia la construcción de una caja de herramientas. Modos de leer y comprender
- 2.3. El discurso como tejido vivo. Entendiendo la concepción de archivo
- 2.4. Criterios de análisis discursivo

#### **3. UNA MAESTRA OBSERVA. EL OFICIO DE TEJER COMO EL OFICIO DE ESCRIBIR**

- 3.1. Entre voces y miradas. Escritura, narración y experiencia del maestro de lenguaje
- 3.2. Los maestros que regresan a la universidad. Entre la pregunta por el lenguaje y la experiencia
- 3.3. Líneas de sentido emergentes. Los dispositivos de formación: Saber, Poder y Subjetivación



#### 4. UNA MAESTRA QUE SE NARRA. LA INQUIETUD DE SÍ

4.1. De la experiencia de los otros al yo

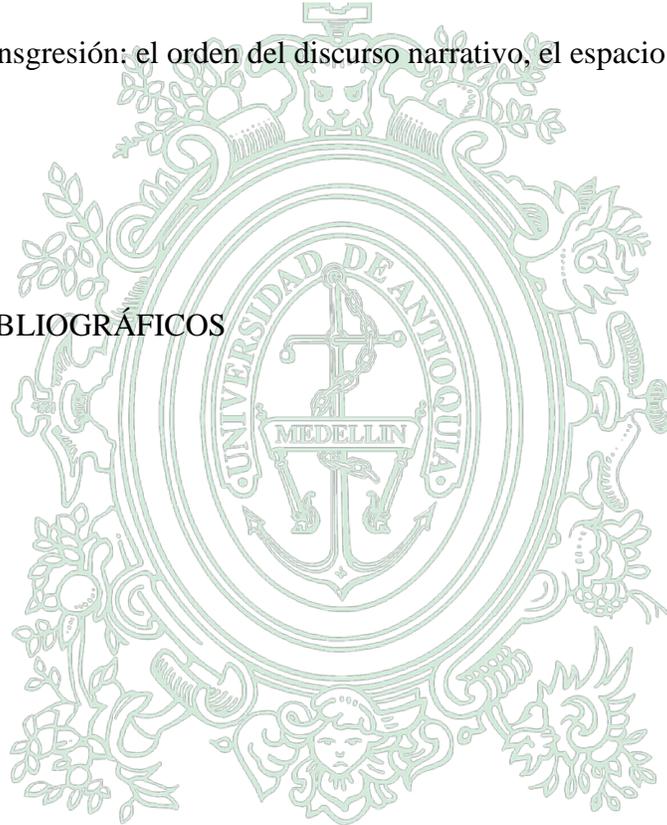
4.2. La narrativa como mirada retrospectiva: el maestro como investigador de su práctica

4.3. De serendipias o experiencias significativas (memorias autobiográficas)

4.4. Narración y transgresión: el orden del discurso narrativo, el espacio a lo impensable

EPÍLOGO

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## PRESENTACIÓN

*Tejer para guardar los hilos de la memoria, tejer para esperar, tejer para encontrar.*

Con la idea de tejer como un acto que involucra materiales precisos, pues no se teje de la nada, se teje con herramientas que permiten la unión ordenada de hilos que darán formas, se pretende para esta *ocasión* entender el tejer no como un oficio textil, sino como la metáfora viva del oficio de construir sentidos, y en este caso para tejer sentidos, se utilizarán las palabras del tiempo y la memoria que afloran de la experiencia, y el lenguaje como la manera de dejar marca de esa experiencia, se teje entonces con las palabras y su marca es la escritura.

Con la metáfora del tejido quiero clarificar la forma de entender este ejercicio investigativo, María Zambrano (2000) menciona en su texto, “Hacia un saber sobre el alma”, que la metáfora se suele entender como una forma imprecisa de pensamiento, sin embargo, más adelante plantea que la metáfora ha desempeñado en la cultura una función más honda y anterior desde la raíz de las metáforas poéticas, y esta es la de definir una realidad inabarcable por la razón, para ser captada de otro modo, una realidad que no puede ser captada directamente, porque no puede expresarse directamente o ser visible desde la ciencia y la técnica, por ello se recurre a la representación como una revelación de lo inefable.

Por lo tanto, inicio este tejido permeada por la escritura narrativa, que luego de haber presentado mi trabajo de grado de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana en la Universidad de Antioquia, me permitió comprender la investigación de forma distinta. No por casualidad, regreso a la universidad y me vinculo al proyecto “Investigación y prácticas de escritura: emergencias de lo narrativo en la formación de maestros/as” enmarcado en la línea de investigación “Narrativas, subjetividades y contextos” del grupo de investigación



Somos Palabra: formación y contextos. A partir de esta investigación articulo ideas e intereses propios de mi formación y experiencia como maestra e inicio estudios de Maestría en Educación, para seguir tejiendo con los materiales de mi experiencia y con el asombro de descubrir y comprender otros discursos.

Es así como vinculada al proyecto antes mencionado -que pretende rastrear los dispositivos de formación y regímenes de verdad sobre investigación y escritura en los cuales se inscribe un corpus de trabajos de grado y tesis de maestría en educación, no con el ánimo de evaluar los textos, sino de comprender las prácticas en medio de las cuales se producen y que son portadoras de enunciación, fuerza y subjetivación de los dispositivos de formación de maestros/as, -me inquieto por las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje, tomando como referente un corte del corpus seleccionado para la investigación, el cual consiste en seis tesis de Maestría en Educación, de tres líneas de investigación de la Universidad de Antioquia; Didáctica y nuevas tecnologías, Diverser, y Enseñanza de la lengua y la literatura.

Por consiguiente, las construcciones presentadas en este trabajo de investigación se derivan de las lecturas de este archivo vivo de discursos desenmarañados con el cuidado y el tacto para ser apreciados y comprendidos en sus formas. Y desde otro ángulo, la mirada a la propia experiencia, a la maestra que se observa a sí misma como otra, para analizar y comprender las experiencias vividas a través de sus relatos. En cuanto a la *voz en Off*<sup>1</sup> tomada

1 8 0 3

---

<sup>1</sup> Voz que se escucha de fondo, sin que se vea al hablante. En la imagen se ve reflejada la coherencia de lo que se cuenta. Hay pausas para la intervención de los personajes. El concepto de voz off en analogía con el discurso cinematográfico permite entrever que mientras la voz narra y se desdobra, las imágenes construidas desde la palabra toman fuerza y se justifican, sirven de activaciones entre lo que se ve y lo que se dice. “La voz en off que fuerza la imagen, intimida la mirada, es uno de los modos privilegiados de la propaganda en el cine”. (Daney, 2013, p. 20)



como la incidencia entre la palabra y el cuerpo, entendiendo que, “el cuerpo es a la vez un hecho del mundo y el organismo de un sujeto que no pertenece a los objetos de los que habla” (Ricoeur, 1996, p. 36), “el cuerpo como fragmento de la experiencia del mundo”. La voz en off se entenderá entonces como un recurso narrativo que, tomado del lenguaje cinematográfico, permitirá dar voz a la maestra adentro y afuera, una unión sonora desde la visualización en tercera persona, como una manera de apreciar la experiencia en ese espacio dialogado entre el placer, el saber y las prácticas pedagógicas. La voz se instaura aquí, como la milimétrica reacción a lo que pasa; a lo que se ve, a lo que se toca<sup>2</sup> con los ojos, con todo el cuerpo. La voz en off<sup>3</sup>, como la forma de tomar distancia del “yo” desdoblado; ese que se observa y se limita a sí mismo, como si fuera una emisión permanente e invisible.

El texto está organizado en cuatro capítulos: el primero, *Una maestra regresa a la universidad*, pretende mostrar los hilos iniciales (puntos de partida) y el reencuentro con la academia, así mismo aborda la construcción del problema de investigación que orientará los propósitos de tejer y destejer, y consecutivamente se procede a explicar el concepto de placer a partir de las discusiones entre Foucault y Deleuze, con el fin de aclarar desde qué mirada se tomará la imagen del placer de lo narrado.

El segundo capítulo, *Los hilos del discurso: tensiones, relaciones, distancias*, aborda las dimensiones metodológicas en las que se entenderá la investigación (genealógica, hermenéutica) y, que serán clave para la construcción de la caja de herramientas, es decir los modos de leer y comprender, entendiendo así el discurso como un tejido vivo desde la

---

<sup>2</sup> Entre sus diferentes acepciones el verbo *tocar* significa revolver, curiosear en algo; alterar o modificar algo; importar, afectar, ser de interés; experimentar una cosa, tener conocimiento cercano de ella.

<sup>3</sup> Introduce la tentación del metalenguaje y su discurso protegido.



concepción de archivo de Michael Foucault. Finalmente se presentan los criterios de análisis discursivo, y las líneas de sentido emergentes que se profundizarán en el siguiente capítulo.

El tercer capítulo, *Una maestra observa. El oficio de tejer como el oficio de escribir*, busca presentar la multiplicidad de los discursos que permean la escritura de las tesis de maestría seleccionadas, expone además las líneas emergentes que derivan de su lectura y análisis para reconocer sus formas y entramados discursivos, visualizando así las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje.

El cuarto y último capítulo, *Una maestra que se narra. La inquietud de sí*, procura retornar la mirada a la investigadora, que afectada por su experiencia, exhibe memorias autobiográficas, para revelar el lugar de la narración que permite investigar la propia práctica, al mismo tiempo se indaga sobre el orden del discurso narrativo como un espacio a lo impensable con la reflexión sobre cerrar la brecha entre la narración y la transgresión, se presenta aquí la idea de la narración como un acto de resistencia.

Para concluir se ofrece un epílogo, que más que cierre implica apertura, busca recoger y sintetizar los hallazgos de la investigación no como resultado de un proceso sino como un ejercicio de pensamiento que involucra también al cuerpo, se escribe con el tejido que recogen las palabras, con la sensibilidad del cuerpo que experimenta, con la intuición y la revelación del acontecimiento, con la discontinuidad más que con la secuencia.

1 8 0 3



# 1. UNA MAESTRA REGRESA A LA UNIVERSIDAD

## 1.1. Inicio del tejido.

### Reescribir desde los hilos de la memoria<sup>4</sup>

**Relato de memoria. Hilos iniciales o puntos de partida.**

Uno

**CAELUM... cielo**

La timidez no es su fuerte, pues todo un mundo teatral es su principal característica. Un sinfín de personalidades yace como expresión de lo sugerido durante toda la investigación. Su medio mundo laboral nunca se fusionó con ese otro espacio académico, más bien salían a flote rebeldemente un torbellino de antifaces al momento de quitarse la máscara de números y cuentas encerradas en cuatro paredes.

He descubierto una palabra compuesta que la denomina: una entrecuerdaloca que es consciente de lo que experimenta, y mantiene un miedo terrible a la inconsciencia de esos toques locos en este mundo seudocuerdo.

Cuando el arte y la expresión juegan a adoptar cuerpos, encuentran en éste el mayor resguardo a sus ínfimas posibilidades, la sonrisa, el gesto, el abrazo. Una tez cargada de viajes, sueños, recuerdos y añoranzas, carreras de tiempo, prisas de llegar, pasión de aprender e ilusiones de permanecer.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

\*\*\*

1 8 0 3

---

<sup>4</sup> Se presenta en relación con el primer fundamento y andamiaje “Investigar desde nuestras mochilas de historias” propuestos en el texto “Escucharnos. Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles” de la Doctora en Artes y Educación, Noemí Durán Salvadó. Importante porque a la luz de este texto se intenta vincular e interconectar los conceptos allí planteados para ir descifrando, de alguna forma, las implicaciones epistemológicas y metodológicas de reconsiderar la presencia dentro de la investigación.



\*\*\*

### **Relato de memoria. Hilos iniciales o puntos de partida.**

#### **Dos**

Cábala veinticuatro<sup>5</sup>,

Voz en off...

La hora se aproximaba, el día se tornaba algo ansioso y pretencioso, el deseo de expresar lo que por tanto tiempo se había experimentado, narrado, discutido y hasta imaginado, salía del escondite cavernoso e impaciente atrapado por el afán de entrega, el encuentro, las horas tardías y los días sin noche.

La costumbre de verse y “cabalarse” debajo del conjunto de escalas, al lado de la bodega mal oliente y el corredor repleto de miradas, cigarrillos, confites y café, saltaban de esa monotonía y ese mercado para definirse en una recopilación de letras clausuradas en resultados inéditos y sueños estigmatizados por el poder de narración.

Los vi marchar entonces vestidos de negro, con esa profundidad e íntimo aire que solo el cine promete, con los zapatos atados al recuerdo y golpeando en punta talón el piso universitario. Esta vez trazaban una ruta premeditada al aula 9 - 109, para algunos tan académica, pero para ellos la representación de la total entrega de su viva experiencia presentada ahora en un trabajo de grado.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

---

<sup>5</sup> Hace referencia al trabajo de grado de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana finalizado en el año 2010 cuyo título fue “Kinos a través del lente. La experiencia estética del cine”. Este estaba organizado en capítulos llamados Cábala, numeradas secuencialmente, se definían como formas de descifrar, entre la palabra y la memoria, el significado de la experiencia estética. Escribir a partir de los indicios y acontecimientos vividos con la idea de comprender y comprenderse. El cabalarse como el momento de coalición entre Caelum, Tinto, Lira y Genos, (personajes centrales de la trama) quienes participaban del encuentro con la palabra cedido por el lente vigilante que los narró durante más de dos años de experiencias.

Se traen a colación estos relatos con la finalidad de continuar el hilo narrativo a partir de la observación de un lente de cámara, que esta vez se enfocará en Caelum, la maestra que regresa a la universidad, quien, permeada por la experiencia con su trabajo de grado, desde una perspectiva narrativa, desea profundizar, ahora en estudios de maestría, las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro del lenguaje.



Era como el eterno despertar del telón negro y cerrado de ese sitio numerado y conocido que ahora se pronunciaba con la armonía del tiempo y el palpar estimulado.

Se miraron, pero no como la primera vez, el gozo del momento se demostraba en la media luna acostada de sus rostros, el respirar profundo y marcado se esparcía con el viento apresurado. Parados frente a la puerta, esperando el rito final decidieron dar vía libre a la función.

Uno a uno llegaban fieles espectadores con boleta en mano, mientras Caelum, Lira, Tinto y Genos, perforaban los pasillos oscuros con sus linternas de mano, ubicándolos en las sillas cuyos números coincidían con el pedazo de papel que les permitió el ingreso.

Lo que comenzó en un simple choque de miradas, ideas desordenadas y atadas por una intención, termina ahora en un solo cuerpo, en una cábala real...

### **Relato de memoria. Destejiendo caminos: el regreso del lente.**

#### **Tres**

He intentado reencontrarlos, llamarlos al espacio que por tanto tiempo habitamos, donde nos conocimos, pero no logro enfocarlos, los siento perdidos y desconectados uno del otro y se me han salido del plano general, busco sus miradas, sus pensamientos y locas ideas, y aunque las memorias son eternas el cuerpo y la palabra se han ido segmentando.

Con el trípode algo inclinado por la nostalgia, observo como cada uno se ha convertido en isla. Luego del viaje a Foz, y de haber compartido experiencias inolvidables, se han encerrado en sus propios proyectos, en su familia, en sus nuevos amigos. Creo que no me sirve un sólo lente para hallarlos, las fronteras se han dilatado, sin embargo, puedo describir algunos recónditos movimientos...

*Genos* ha formado un nuevo recinto amarillo familiar, se volvió casi famoso en un programa de televisión, y está próximo a iniciar sus estudios de Maestría en Hermenéutica Literaria. Perdura aún su afición a la velocidad de las motocicletas y a la lentitud de la poesía. Tal vez



puedan contarse menos pelos en su frente, pero los meses vienen cargados de años y las apariencias en casi todas las ocasiones son visibles.

La bella *Lira* continúa con su rutina jardinera aunque ya ha acompañado grupos de primero, segundo y tercer grado, y quizá para refrescar un poco sus inspiraciones ha buscado refugiarse en la montura de dos ruedas ecológicas, al paso que pedalea y toma fuerzas para seguir construyendo ideales. Las predicciones de su amiga *Caelum* ya dieron frutos y está a punto de convertirse en tía por segunda vez.

Por su parte *Caelum* sigue trabajando como maestra en el mismo lugar, continúa con sus visitas al psicoanalista y ha logrado la independencia familiar que tanto quería. Creó su espacio lógicuerdo con rocas desbordadas por toda la casa, fragmentos literarios pegados con cinta transparente y adornados con recortes de revistas. Ella, la de sonrisa y gesto payasístico, se ha visto enredada en la más dolorosa tragedia amorosa, momento, es una larga historia, el caso es, que los dibujos indescifrables que una noche visualizó en medio de una chuma no fueron tan irreales y más parecían predicciones de un momento dramático y caótico, la casi pérdida del amor.

Y, en definitiva, el plano más difuso intenta mostrarme algunos rastros de *Tinto*, pero su lejanía es tal que no descifro sus movimientos. Aunque puedo deducir que su pasión por el cine no ha cambiado, más bien se convierte aun en el respiro necesario que lo dispersa de su ajetreada agenda empresarial y de su incomprensible abandono del mundo a cambio de los besos de su amada.

Y así, con cada uno en su cuento, empiezo a envejecer mientras algunos problemas oculares menores y efímeros aparecen con el tiempo, sólo espero que no causen la pérdida de la visión permanente.

(...)



Transcurridos dos años, y con el lente borroso y síntomas de destellos de luz, logro captar imágenes sin preparación previa, se posan poco a poco movimientos inconclusos y mientras intento conseguir la objetividad total e integral en la captación de imágenes, aparece ella, en primer plano, después de eliminar el contorno del encuadre. Aprovechando el plano invado su conciencia afectando un poco su intimidad, examino su tensión nerviosa y sus obsesiones. Sí, es *Caelum*. Abro el plano y logro identificar que tiene en sus manos un libro de texto y algunos documentos y talleres en su escritorio, tal vez está preparando alguna clase o calificando evaluaciones, intento seguir visualizando su ceño fruncido y cansado, exactamente está iniciando el segundo semestre escolar y al parecer sus vacaciones no fueron precisamente para descansar. A pesar de sus tensiones observo atentamente el brillo de sus ojos, cuando se muestran de esa manera es porque alguna idea loca ronda en su mente, su memoria sensitiva e imaginación planean algo más persistente.

Vale ahora situar al espectador, año 2014, tercera semana de marzo. Se abre una convocatoria para participar, en calidad de estudiante de Maestría en Educación, en el proyecto “Prácticas de escritura: emergencias de lo narrativo en la formación de maestros” a cargo del grupo de investigación Somos Palabra: formación y contextos, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la investigadora principal de este proyecto es la misma que tiempo atrás había asesorado el trabajo de grado de mis personajes favoritos, los mismos que involucrados en la trama narrativa dieron vía libre a su proyecto y de paso a mi voz.

A través de correos y llamadas telefónicas fue convocada *Caelum* a la primera reunión informativa sobre el inicio de este nuevo proyecto. Con esta información se puede entender porque “*Cae*”, por nombrarla un poco más cercana, atesoraba ese brillo en sus ojos a pesar de que su rostro reflejara las tensiones del diario laboral de una institución educativa privada en proceso de recertificación.

Podía sentir las ganas de esta joven por regresar a la universidad, aun después de haber regresado de Paraná -Brasil y haber terminado una Especialización en Literatura Latinoamericana. Volver a la Universidad de Antioquia representaba para ella algo más



sagrado que el rito de cruzar los pasillos y traer a la mente los bellos recuerdos de su etapa estudiantil, el acto de regresar no como la estudiante sino como la maestra cargada de experiencias, de ideales desmoronados de la escuela y con objetivos, no tan claros, pero con aires de transformación, se convertían en un conjunto de razones por las cuales debía aceptar y consolidar su participación en el proyecto.

Lista para iniciar valiosos y necesarios cambios en su vida, y con mi lente interesado en perseguir cada uno de sus movimientos, soy testigo de las diligencias de inscripción y recolección de documentos, de los seguidos trasnochos para construir una propuesta que se acogiera algunos términos de la convocatoria, y pasado este primer filtro, presentarse a la Maestría en Educación para obtener los beneficios del proyecto, así mismo como la preparación y aprobación de las pruebas de competencia lectora en lengua extranjera, que no coincidían en un inicio con la fechas de la maestría. En fin, con su intensa pero llamativa forma de afrontar las adversidades *Caelum* fue sorteando cada contingencia y logró el objetivo de iniciar sus estudios de maestría vinculada al proyecto de investigación en curso.

A continuación, dejaré que su voz a través de los rangos dinámicos de la cámara, ahora renovados por la inquietud, posibilite el encuentro con la construcción de las preguntas y con todo el ejercicio de pensamiento que fue necesario para la elaboración de esta trama investigativa durante su estadía en la Universidad de Antioquia semestres 2015/II a 2017/I

\*\*\*

## 1.2. Tejiendo el problema de investigación

Escribir no sobre el mundo, sino en el mundo, como una forma de estar en el mundo. Escribir no sobre la educación, sino en la educación, no sobre la experiencia, sino desde la experiencia, en la experiencia.

Larrosa, J.

Crear que la educación es un diálogo permeado por la teoría y la práctica, donde no hay cabida a las historias de vida, a los malestares constantes, a la experiencia y a la



resistencia, es negar la subjetividad y pasar por alto los contextos cambiantes en los que maestros de lenguaje y alumnos están inmersos.

Desde mis primeros acercamientos al aula, tanto en la escuela regular como en la educación superior, y permeada por la experiencia del trabajo de grado<sup>6</sup> de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana, he venido observando las relaciones maestro- alumno- escuela- contexto, que emergen en un diálogo con los maestros en formación, ligado a sus prácticas tempranas y a su inmersión en la escuela. En algunos estudiantes se evidencia temor, no sólo cuando se habla de intervención en el aula, sino cuando se invita a escribir sobre las experiencias de la práctica y a configurar proyectos. Pareciera que la palabra hablada fluye fácilmente, gracias al gesto y la emoción de esos encuentros anhelados, pero cuando se intenta escribir las evidencias, para no sólo ver a los otros, sino verse a sí mismos través de la escritura, y construir identidad de maestro, las condiciones cambian, por un lado, la práctica de la escritura se ve opacada por vacíos lingüísticos, y por otro, el deseo es inmovilizado por los diseños y formatos que involucran la elaboración de los proyectos. Con todo esto, empieza a inquietarme, por un lado, cuál es la relación entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje que se construye en un proceso de formación de maestros, cómo el maestro de lenguaje *hace* con el lenguaje y sobre todo como se apropia de su saber.

Ahora bien, desde otros ejercicios de escritura, no alejados del todo de la escritura parametral, logra entreverse una práctica de escritura que, desde una dimensión estética,

---

<sup>6</sup> “Kinos a través de lente... la experiencia estética del cine”. En este se evidencian las hazañas y hallazgos de cuatro jóvenes, quienes, narrados en tercera persona por un lente de cámara, transmiten sensaciones y experiencias durante la producción de su trabajo de investigación. Esta experiencia narrativa ha atravesado, sin duda, el cuerpo de “la maestra”; mi cuerpo expuesto, alterado, impregnado de voces, que no logra alejarse de la memoria de sus días y de su rutina para intentar comprender las relaciones que allí irrumpen.



permite que la palabra hecha memoria fluya sin restricciones. Ellos, los futuros maestros ven abocados y provocados por la narrativa, que posibilita contar desde la experiencia y con todos los sentidos, ya lo decía María Zambrano, “Al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja... más las palabras dicen algo (...). Hay cosas que no pueden decirse, y es cierto. Pero esto que no puede decirse, es lo que se tiene que escribir”. (Zambrano, 2000, p. 38)

A partir de la preocupación por las prácticas de escritura de los maestros en formación, en la investigación del grupo Somos palabra (2010), bajo la Línea de “Narrativas, subjetividades y contextos” se desarrolló el proyecto “La formación de maestro/as investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes”, en él se llevó a cabo un análisis discursivo de los documentos que soportan la creación de la licenciatura, en relación con el componente investigativo y las imágenes que lo articulan. Este análisis permitió dar cuenta de las maneras en que se elaboraba investigación, enfocada en la intervención desde estrategias que buscaban llenar las carencias de un grupo de estudiantes o de alguna problemática hallada en las aulas. Con esto se capta la necesidad de vincular la narración como posibilidad de comprensión y producción de saber pedagógico, ya que emerge, a partir del análisis de esos discursos, un vínculo con la narración como posibilidad, más que demostración de una verdad, es decir una realidad circundante que abre camino para comprender que el lenguaje es más que un instrumento que media un proceso de conocimiento, citando a José Luis Pardo, “las palabras tienen muchos significados- y por eso notamos que nunca dicen todo lo que podrían o que dicen más de lo que desearíamos-,



pero sólo es posible emplearlas en un sentido cada vez” (Pardo, 2004, p. 9), ahí, quizá, está la posibilidad.

En las experiencias narrativas entonces pueden aflorar también las dimensiones lógica y ética, es decir no un relato que sólo hable de un sujeto en tiempo, espacio, situaciones, sino que reconozca, a través de “eso que me pasa”<sup>7</sup>, diferentes perspectivas enunciadas en el marco de lo lógico, aquello que es fundamentado y válido dentro de los procesos, incluso investigativos.

Esto es, recuperar la voz del maestro como una posibilidad de la experiencia<sup>8</sup>, desde una narrativa pedagógica que permita a los maestros hacer visible y expresable su propia práctica. Ahora, en consonancia con las preguntas que hace Óscar Saldarriaga en su texto, “Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia”, cuando se refiere a la angustia de los maestros para hablar de la materialización de su práctica, “¿En qué lenguaje se escribirá su experiencia?, ¿en el lenguaje que de nuevo, y reactualizando su secular condición subalterna, les será provisto por los altos expertos?” y vienen las preguntas...¿habrá que construir un lenguaje para hablar de la vivencia en la aulas, de la interacción constante con esos otros?, o ¿en qué medida mezclar esos lenguajes; el de las teorías, el cotidiano de las aulas, el narrativo – experiencial de los propios maestros? ¿Qué es lo significativo para ser enunciado? ¿Cómo guardar y recuperar lo repetible de esas experiencias irrepetibles? (Saldarriaga, 2003). Recuperar la voz de la experiencia, narrar nuestro saber para comprender aquello que acontece en las aulas,

---

<sup>7</sup> Jorge Larrosa dice que la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Para explicar el término experiencia recurre a comprenderlo desde la alteridad “como eso otro” proponiendo "principios de la experiencia" tales como: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.



**Facultad de Educación**

Es así como la narrativa constituye una forma privilegiada de articular y comunicar el saber pedagógico que se elabora y reelabora a diario en diversos contextos educativos. Narrar nuestro saber es, también, no resignarnos frente a la idea de que sean otros, ajenos a la cotidianidad de la escuela, quienes puedan teorizar y decir verdad sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación y los/las mismos/as maestros/as; esto abre la puerta para una discusión no solo de índole epistemológica, sino además pedagógica y política. (Ortiz, 2015, p. 10)

Desde otro punto de vista, centro la atención sobre los temas y enfoques bajo los cuales los estudiantes universitarios, próximos maestros, construyen sus trabajos de grado, y cómo, en algunos casos, se alejan de las propuestas de pura intervención<sup>9</sup> para abrir la pregunta por sí mismos como maestros de lenguaje entendiendo que los maestros en el aula no sólo intervienen, a partir de unos contenidos establecidos y unas rutas didácticas, sino que también se enfrentan a un contexto que les exigirá posturas, crítica y responsabilidad social. Llegado a este punto el desarrollo de propuestas investigativas, desde una perspectiva narrativa, aflora cada vez más en los procesos de formación de maestros. Un discurso que aparece representado inicialmente desde lo sensible para luego conceptualizarse desde la construcción de preguntas vitales.

Por ello, y vinculada al proyecto “Investigación y prácticas de la escritura: Emergencias de lo narrativo en la formación de maestros/as”<sup>10</sup>, se pretende hacer un rastreo de diferentes trabajos de grado; fuentes principales en recolección con la que se inicia el proceso de investigación, y del que tomo distancia para elaborar construcciones propias con la idea de hallar y comprender las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro

---

<sup>9</sup> Referido a la implementación de proyectos o planes, sin lugar a la reflexión o lectura de las necesidades propias del contexto. Se busca el mejoramiento de aquello catalogado como deficiente.

<sup>10</sup> Proyecto financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI)



de lenguaje, conectándolas con la concepción propia de maestra que he venido construyendo desde mi formación y práctica, para comprender que,

De manera que se producen distintos cruces de relatos, porque se invita a que cada participante busque, en su propia mochila de historias vitales, fragmentos que le permitan conectarse y explorar la pregunta de investigación acordada. Estamos atentos a cómo nuestras historias personales están presentes en la investigación. Reescribimos sobre la cuestión que indagamos y al mismo tiempo reescribimos sobre nosotros mismos. (Durán, 2015, p.21).

Es decir que, del corpus general del proyecto decido tomar seis tesis de Maestría en Educación de tres líneas de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, porque si bien, anteriormente, hacía mención a los procesos de escritura que elaboran los estudiantes en su camino por la Licenciatura en Lengua Castellana, me interesa retomar las preocupaciones iniciales que me permitieron el reencuentro con la academia, razón por la cual me surge la pregunta sobre cuáles son los argumentos que presentan aquellos maestros que desean regresar a la universidad a iniciar estudios de posgrado, sin bien entre los requisitos para obtener el título de licenciados se encuentra la elaboración de un trabajo de grado, en ocasiones estos contienen ideas sujetas a los propósitos de un asesor y de investigaciones en curso o, tal vez por el afán y los pocos recursos de escritura no conectados a la experiencia real de ser maestros, se convierten en ideas nacientes o imágenes flotantes que no pasan al plano escritural superando las intenciones personales.

Sin entrar en contacto directo con estos maestros, pero sí teniendo como referente sus tesis de maestría, puede que afloren indicios que den cuenta de las razones por las cuáles elaborar un trabajo investigativo en relación con la experiencia del maestro de lenguaje. Ya decía Walter Benjamin “¿Qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta



con ella?”, y que en mi caso particular, la experiencia real de ser maestra es la que me permite reencontrarme y pensar, desde una manera distinta, los fenómenos existentes y cambiantes en las aulas, pretendiendo comprender para luego transformar las prácticas pedagógicas.

**Archivo<sup>11</sup>:**

Corpus de seis tesis de tres líneas de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, realizadas entre los años 2005 y 2015.

**1.3. Estado de la cuestión. Lo que se ha tejido sobre la investigación narrativa**

Es así como a raíz del interés por revelar e interpretar las reflexiones de la práctica pedagógica, se hace necesario trazar una mirada con referencia a los alcances de la Investigación Narrativa en los últimos años. Actualmente, La investigación Narrativa y Biográfico Narrativa es reconocida como un enfoque válido dentro del giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas (Bolívar, 2001,2002), y la revisión de distintas fuentes sobre trabajos investigativos evidencian la fuerza académica que ha venido tomando en los ámbitos educativos internacionales, nacionales y locales.

Dentro del contexto latinoamericano países tales como: Brasil, México, Argentina y Colombia han desarrollado diversas investigaciones bajo este enfoque, a continuación, se mencionan algunas:

---

<sup>11</sup> El concepto de archivo tomado de Foucault, pues según el autor este no se reduce a lo documental, sino que se toma la palabra como discurso que aflora bajo unas condiciones históricas de posibilidad. “El archivo es ante todo la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (...) “ Los enunciados como acontecimientos poseen una regularidad que les es propia, que rige su formación y sus transformaciones”



**Facultad de Educación**

En Brasil, por ejemplo, la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica congrega a profesionales brasileiros que investigan (auto) biografías, memoria, historias de vida y prácticas de formación, entre sus grupos de investigación se destacan: GRIFAR – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia e Representações Dir. Maria da Conceição Passeggi, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. GRAFHO - Grupo de Pesquisa Autobiografia e Formação e História Oral. Dir. Elizeu Clementino de Souza, Universidade do Estado da Bahia.

En el texto “Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación”(2011), la autora Maria da Conceição Passeggi, rastrea el espacio biográfico en la investigación educativa y en la formación de maestros, presenta una definición de investigación (auto)biográfica en educación, y sus grandes ejes de investigación, para finalmente discutir los cuatro direccionamientos que surgen del uso de las fuentes (auto)biográficas utilizadas como método de investigación y como práctica pedagógica de formación.

Por otro lado, Elizeu Clementino de Souza, en la pesquisa “Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación- formación”, presentada en el IV congreso Internacional de Investigación (Auto) biográfica, realizado en julio del año 2010 en la Universidad de San Pablo, expone la conexión entre el concepto de acompañamiento y la mediación biográfica como terreno fértil para el trabajo de formación de formadores. El autor resalta la necesidad de efectuar estudios sobre formación de maestros en la vertiente de investigación (auto) biográfica, tal como se ha venido adelantando en Brasil, en este caso con la perspectiva de sistematizar reflexiones teóricas sobre las investigaciones con historias de vida. Desde este punto, es interesante observar dentro del



escenario colombiano, cómo en los trabajos de grado, del programa de formación de maestros de lenguaje y literatura, que se pretenden analizar, se evidencian reflexiones sobre la práctica pedagógica que demuestren la necesidad de pensar formas de escritura que permitan ligarse a las historias de vida.

En el contexto argentino se destacan los trabajos de Leonor Arfuch (2014), quien en sus diferentes investigaciones ha tomado como referente principal las narrativas, especialmente para mostrar cómo a partir de ellas se reconstruye la subjetividad. En su texto “(Auto)biografía, memoria e historia”, explica las conclusiones de una investigación sobre las narrativas del pasado reciente en Argentina ligadas a la experiencia de la última dictadura militar (1976-1983), indagando sobre algunos registros testimoniales y (auto)ficcionales de la literatura, las artes visuales y el cine, enfatizando la importancia de las narrativas (auto)biográficas para reconstruir hechos marcados por la violencia de la época y establecer sentidos frente a la relación con el espacio biográfico, la memoria y la historia. Aunque el interés del proceso de investigación no tiene que ver directamente con recolección de testimonios, enmarcados en un contexto de violencia, se hace presente el trabajo de Arfuch, con el fin de rescatar la construcción de la subjetividad desde la narración autobiográfica, ahora, podría darse el caso de, que a través del análisis de los trabajos de grado del programa de formación de maestros de lenguaje y literatura de la Universidad de Antioquia, se reconstruya la identidad profesional de un grupo de maestros.

Por su parte, Daniel Suárez, junto con otros investigadores argentinos y académicos brasileiros; como la Dra Carmen Sanches Sampaio con su tesis doctoral “Universidades e Escola Básica: narrativas, experiencias e a (re)construção de saberes y fazeres alfabetizados em redes de formação docente” entre otros trabajos de investigación, abordan el tema de las



narrativas docentes y prácticas escolares, como una forma de reconstrucción del saber profesional de los docentes. Suárez (2014) también publica una documentación de narrativas de experiencias pedagógicas, en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar, coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA. En el texto se fundamenta teórica y metodológicamente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia válida para la formación y el desarrollo profesional de docentes, para luego proponer una serie de sugerencias e indicaciones operativas dirigidas a instalar y gestionar, en las instituciones formadoras, dispositivos y procesos de reconstrucción narrativa del currículum escolar en manos de docentes o aspirantes a la docencia. Podría examinarse en este proceso los aportes del estudio de los trabajos de grado a la legislación o política pública.

Graciela Flores y Luis Porta, luego de su investigación, “La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfica- narrativa en la Educación Superior”, afirman que, a partir de la perspectiva biográfico-narrativa se recuperan narraciones en donde pueden identificarse los valores morales inherentes a la dimensión ética constitutiva de su pasión por enseñar. La propuesta de investigación tiene relación con este trabajo, ya que se refiere al campo de la educación superior, y lo que se pretende es analizar un corpus de trabajos del programa de formación de maestros de lenguaje, pueden aflorar también allí los valores morales ligados al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para hablar de Narrativas en Educación en el contexto colombiano, específicamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nos remitimos a la década de los 80, en donde inicialmente las reflexiones en torno a la narración y sus usos se mantuvieron sobre todo en el campo de la extensión y en el desarrollo de algunos cursos aislados. El uso



sistemático del enfoque en un programa académico para culminar estudios, se da en el año 2005, con la línea de investigación de la Maestría en Educación, “Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural”.

Y, como se había mencionado anteriormente en el año 2010 surge la Línea de investigación “Narrativas, subjetividades y contextos” del grupo de investigación Somos Palabra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a partir del desarrollo del proyecto de investigación “La formación de maestro/as investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes”.

Es así como esta revisión de antecedentes permite ampliar la mirada sobre el papel de las Narrativas en Educación, además de caracterizar diferentes propuestas investigativas que, tomando como referencia la necesidad de que los maestros problematicen y reflexionen su práctica pedagógica, le aportan a la comprensión de los fenómenos presentes en el campo educativo, con el propósito de transformar las prácticas y vincular más al maestro a partir de la voz que emerge desde la experiencia como marca a dejar en la escritura.

#### **1.4. Propósitos de tejer y destejer**

Este trabajo investigativo permitirá comprender las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje que tienen emergencia en el corpus de trabajos analizados y en las memorias autobiográficas, al tiempo que cotejará dos formas de investigación confluyentes en las tesis de maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. La primera, una tradición de trabajos de grado centrados en la lógica de la “intervención”, y la segunda, trabajos de carácter narrativos, generando así discusiones en



torno a la validez de la investigación narrativa, y priorizando los avances de la misma en el campo educativo.

Dentro de la legislación o política pública educativa podría suscitar inquietudes acerca de la investigación narrativa como punto de partida para comprender las problemáticas de la escuela actual.

Además vinculados a la Facultad de Educación, que le apuesta a la formación crítica de maestros y maestras, en este caso de lenguaje y literatura, se hace necesario comprender las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia que se van construyendo, el pensarse como maestros; un asunto ético, estético y político, más allá del saber que se adquiere en los semestres de formación desde lo conceptual y pedagógico, debería también hacer emerger una práctica de escritura que vincule la experiencia, el contexto y las historias de vida.

### **Objetivo del tejer**

Comprender las relaciones que emergen entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje en un corpus de 6 tesis de tres líneas de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia; Didáctica y Nuevas tecnologías, Diverser, Enseñanza de la lengua y la literatura, elaboradas entre los años 2005 y 2015.

### **Acerca del preguntarse para tejer la investigación**

¿Qué relaciones emergen entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje en un corpus de seis tesis de tres líneas de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia elaboradas entre los años 2005 y 2015?



### 1.5. Albergando el placer de escribir. Discusiones entre el deseo y el placer

A partir de lo enunciado en el título de esta investigación como “El placer de lo narrado”, me parece importante aclarar aquí cómo será entendido este concepto a propósito de las discusiones entre Michael Foucault y Gilles Deleuze sobre las concepciones de deseo y placer.

Si pensara qué significa escribir, tendría que recurrir a mi práctica de escritura, entendida como la forma de dejar la marca, el gesto, la consigna; una realidad que necesita ser expuesta para poder ser comprendida, incluso por mí. La marca de la escritura como la ilación de los pensamientos, la traducción de las formas leídas del mundo, de los textos. Es como si luego de leer el capítulo cinco sobre el uso de los placeres y técnicas de sí, parte del libro la inquietud por la verdad de Michael Foucault, publicando antes en el tomo II Historia de la sexualidad- El uso de los placeres, hubiese sentido la necesidad de analizar las prácticas que me empujaron a prestarme atención a mí misma, a descifrarme, a reconocermé y a confesarme como sujeto de deseo. Todo esto después de conocer los diferentes desplazamientos teóricos desde los enfoques del poder y el saber, que llevaron a Foucault a concentrarse y averiguar las formas y modalidades de la relación consigo mismo por las que un individuo se constituye y se reconoce como sujeto, y esto ligado a la pregunta por el poder y la verdad ¿A través de qué juegos de verdad se reconoció el ser humano como hombre de deseo? (Foucault, 2013, p. 163).

Deleuze y Foucault difieren en la noción de placer puesto que cada uno a partir de la concepción de subjetividad, que es algo común en los autores, vinculan esta construcción, Deleuze desde la teoría del deseo y Foucault desde el análisis de formaciones subjetivas históricas. Es así como Foucault a partir del estudio de las prácticas éticas y morales desde



la antigua Grecia hasta el cristianismo encuentra las rupturas de la comprensión del deseo, cuando este se reduce a algo propio del sujeto mientras que el placer está condicionado por la ley moral. El placer entonces se esconde, es oscuro, pecaminoso y no obedece a los principios heredados de la moral, sin embargo, Foucault planteará desde la idea de ética de los placeres la manera como el sujeto puede tomar decisiones y orientar sus conductas no por simple cumplimiento sino por la problematización de sus prácticas constitutivas en el entorno social. Ahora bien, con estas justificaciones se halla la diferencia, no sin antes clarificar que cuando se dan las discusiones críticas sobre el uso del placer en Foucault por parte de Deleuze aún el primero no había presentado el tercer desplazamiento hacia el eje ético, por ello Deleuze en el artículo “Deseo y placer” enuncia,

La última vez que nos vimos Michel me dijo (...) no puedo soportar la palabra deseo; incluso si usted la emplea de otro modo, no puedo evitar pensar o vivir que deseo = falta, o que deseo significa algo reprimido. Michel añadió: lo que yo llamo placer es quizá lo que usted llama deseo (...) evidentemente no es una cuestión de palabras (...) porque yo mismo no soporto apenas la palabra placer (Deleuze, 1995, p. 12).

Puede entenderse el quiebre, puesto que para Deleuze deseo está representado en otra cosa que más adelante aclarará así,

Deseo no implica ninguna falta; tampoco es un dato natural; está vinculado a una disposición de heterogéneos que funciona; es oposición a estructura o génesis; es afecto en oposición a sentimiento; es haecceidad (individualidad de una jornada, de una estación, de una vida), en contraposición a subjetividad; es acontecimiento en oposición a persona (Deleuze, 1995, p. 12).

Deleuze entonces, toma distancia a partir de este planteamiento en cuanto concibe el poder en Foucault como mecanismo o dispositivo no solo regulador sino constitutivo, por tanto, aparece la pregunta sobre cómo combatir el poder si es constitutivo de una realidad,



aquí la respuesta sería con la resistencia o con la manera de agenciar las dinámicas establecidas por el poder. No obstante, con la figura de dispositivo de poder emerge también la concepción del sujeto libre en cuanto es activo y configura procesos de subjetivación. Por ello la perspectiva del placer en Foucault posibilita comprender cómo el sujeto puede elaborar actos de resistencia “quizá los hombres no inventan mucho más en el orden de las prohibiciones que en el de los placeres” (Foucault, 2003, p. 32). Albergar el placer de escribir, de narrar, como acto de resistencia que permite crear condiciones de libertad, de prácticas de sí, como una manera entre las maneras de conducirse moralmente, actuando como sujeto moral de tales acciones y no simplemente como agente. (Foucault, 2003, p.27). Esto es hallar el punto de fuga o divergencia para ser fiel a uno mismo, implicado aquí el cuidado también del otro. Si la narrativa como práctica me ha permitido, aparte de observarme y descubrirme afectada, en cada acontecimiento de la vida, convirtiéndose así en una forma de encontrar al otro, además a la maestra, ha sido también la manera de dominar y entender mi propio deseo, y hay en definitiva placer en el ello como posibilidad de creación y elaboración. Por tanto,

no hay un deseo por descubrir, sino unos placeres por crear, y creando placeres el deseo podría continuar su movimiento. El placer, además, puede posibilitar una nueva relación del sujeto con la verdad, ya no una verdad a descubrir, sino a construir, a partir del ejercicio de invención de uno mismo, creándose uno a “sí mismo” por medio de una experiencia de los placeres. (Cadahia, 2006, p. 70)

Así las cosas, este ejercicio y trama investigativa no es más que un derecho por explorar mi pensamiento, para mostrar un saber que no es ajeno a mí, ni a la maestra, la búsqueda por comprender el propio deseo, no desde el desbordamiento, sino desde las certezas que empiezan a quedarse para mostrarme y permitirme descubrir el uso del placer. Esto es, el placer de narrar es el producto del deseo de escribir sin que haya renuncia del yo.



## 2. **L**OS HILOS DEL DISCURSO: TENSIONES, RELACIONES, DISTANCIAS

### 2.1. Dimensiones metodológicas para entender la investigación

Más de dos años habitó en la pradera, bajo toldos de cuero o a la intemperie. Se levantaba antes del alba, se acostaba al anochecer, llegó a soñar en un idioma que no era el de sus padres. Acostumbró su paladar a sabores ásperos, se cubrió con ropas extrañas, olvidó los amigos y la ciudad, llegó a pensar de una manera que su lógica rechazaba.

Jorge Luis Borges- El etnógrafo

Siguiendo este pasaje del cuento de Borges, y antes de nombrar la metodología propuesta para este trabajo, logro rescatar algunos indicios que me llevan a pensar esta investigación, tratando de resolver la duda sobre cuándo inicia... ¿En la escritura de la tesis?, sin duda, y con algunas sospechas y síntomas de preguntas no sólo a partir de la palabra sino también desde el cuerpo, me he dado cuenta de que para preguntar-me, y por eso hablo de síntoma, pero no en términos específicamente médicos, sino en su segunda acepción como “indicio o señal de una cosa que está ocurriendo o que va a ocurrir”, hay un detonante o motivación que me inclina desde la carencia a llenar o comprender un vacío interno. Ya mencionaba que finalizando la licenciatura y permeada por la escritura del trabajo de grado desde una perspectiva narrativa, continuaba la inquietud por pensar las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje que atraviesan los procesos de enseñanza- aprendizaje, y es cuando adelanté los estudios de maestría que empecé a habitar los espacios y las lecturas que me permitieron enfocar la mirada; proceso que fue



*como soñar en otro idioma y acostumbrar mi paladar a sabores ásperos, cubrirme con otras ropas y olvidar a los amigos y la ciudad...y con lo anterior se sitúa lo siguiente:*

Las dimensiones metodológicas en las que se piensa esta investigación son la hermenéutica y la genealógica; la hermenéutica como perspectiva interpretativa que propició la comprensión de los fenómenos sociales, tomando como referencia el pensamiento de Ricoeur quien ha insistido en la mediación de la interpretación, no el sentido reduccionista de Husserl sino en su exploración ontológica. Una hermenéutica que guarda una estrecha relación con la fenomenología, ya que esta abre camino hacia el sentido que la hermenéutica conquista mediante la pertenencia y la distancia, porque como expresa Gadamer (2005) “¿Cómo iba a ser posible llegar simplemente a comprender una tradición extraña si estamos tan atados a la lengua que hablamos?” (p.482), sin embargo, es posible pensarlo precisamente, desde la concepción de que entender una lengua extraña no implica traducirla a la lengua propia, pues bien, siguiendo al Gadamer, el dominio verdadero sobre una lengua no necesita de traducciones, porque cualquier traducción parece imposible, puesto que, “comprender una lengua no es por sí mismo todavía ningún comprender real, y no encierra todavía ningún proceso interpretativo, sino que es una realización vital. Pues se comprende una lengua cuando se viven en ella”. (p. 463).

Lo anterior se relaciona con Ricoeur al referirse al carácter de apropiación que conserva la interpretación cuando plantea que,

una de las finalidades de toda hermenéutica es luchar contra la distancia cultural, lucha que puede comprenderse, en términos puramente temporales, como una lucha contra el alejamiento secular o, en términos más verdaderamente hermenéuticos, como una lucha contra el alejamiento del sentido mismo, del sistema de valores sobre el cual el texto se establece; en este sentido, la interpretación acerca, iguala, convierte en



**Facultad de Educación**

contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en principio era extraño. (Ricoeur, 2001, p. 11).

Continúa así definiendo, más adelante, la diferencia entre explicar y comprender, en cuanto la primera es extraer la estructura, es decir, “las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto”; mientras que interpretar es “tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto”. Esto es, la operación subjetiva de la interpretación como acto sobre el texto, y la operación objetiva de la interpretación como el acto del texto. (Ricoeur, 2001, p. 13). Entendiendo así la interpretación como el discurso mismo, es decir todo discurso.

En cuanto al trabajo genealógico se pretende, desde los planteamientos de Foucault, “observar lo observable” para entender cómo es eso que ahora es, cómo deviene, es decir, buscar las condiciones de posibilidad desde su procedencia, un trabajo cartográfico que permite ver las sombras y comprender sus enramados, la historia de la historia, la búsqueda del comienzo; este diferenciado de origen porque “Detrás de las cosas hay una cosa bien distinta: en absoluto su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas” (Foucault, 1971, p. 138). En otras palabras, un análisis que no se limita a la lectura o rescate de documentos, sino que problematiza las relaciones y formas, la génesis y la erupción de los acontecimientos.

En esta lógica, el análisis e interpretación de las tesis de maestría se hace desde una perspectiva genealógica, porque pretende cartografiar las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje que emergen en la construcción de esos trabajos, generando así desde la acción investigativa, el estudio de una problemática, que



desencadena en unas preguntas y que luego, después de un proceso conjetural, buscar organizar las derivaciones de eso que se observa, se critica y se experimenta. Tal como lo menciona Lauro Zavala (2002), al referirse a la abducción como razonamiento, ejemplificando el análisis del cuento policiaco y partiendo de la idea de que este es un laboratorio de epistemología, puesto que se intenta buscar la verdad, la objetividad, la realidad o la justificación del conocimiento. Esta comparación es válida al afirmar que, “La fuerza de seducción de los relatos policiacos radica, esencialmente, en la sensación de que todo problema de investigación puede llegar a ser resuelto, siempre y cuando, seamos capaces de construir las inferencias adecuadas”. (Zavala, 2002). Quiere decir, que toda investigación comienza con unos indicios, un malestar, un hecho fantástico o un acontecimiento que persigue la fisura que lleve a su explicación. Disponerse a comprender todas esas causales es un acto también de valentía. “Este tipo de razonamiento es una estrategia conjetural, es decir, es un razonamiento que se inicia con un *fait accompli* (un hecho consumado) y tiene como objetivo reconstruir la lógica causal más probable para resolver el caso”. (Zavala, 2002).

Y por último el enfoque narrativo, que permite dar voz a la experiencia del maestro. La narrativa ubicada dentro del contexto de los métodos de la investigación cualitativa, entendiéndola que,

la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (Bolívar, 2002, p. 4).



Este enfoque es el que permite observar la emergencia de lo narrativo en la construcción de las tesis de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, reconociendo una marca que se instaura a partir de la develación de las subjetividades en diversos contextos educativos. Tal como menciona Bolívar haciendo referencia a Bruner,

En este sentido, la investigación narrativa permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que la investigación formal deja fuera. Pero no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar, 2006, p.6).

Concretamente el proceso articulado con el proyecto “Investigación y prácticas de la escritura: Emergencias de lo narrativo en la formación de maestros/as”, que tiene que ver con el análisis de los corpus seleccionados, se hace con el fin de contrastar, cotejar y dialogar formas de investigación y generar discusiones sobre las relaciones mencionadas, para ello se plantearon las siguientes fases: fase de revisión documental y construcción de archivo (exploración y revisión de trabajos/construcción de archivo con el corpus de trabajos), fase de construcción conceptual y de rutas metodológicas (técnicas e instrumentos que responden a los objetivos del proyecto), fase de recolección de información, sistematización y análisis (construcciones derivadas del análisis, ejercicio de triangulación), fase de socialización de los hallazgos (divulgación de construcciones y elaboraciones textuales y discursivas a la comunidad académica).

1 8 0 3

El siguiente gráfico recoge el diseño metodológico:



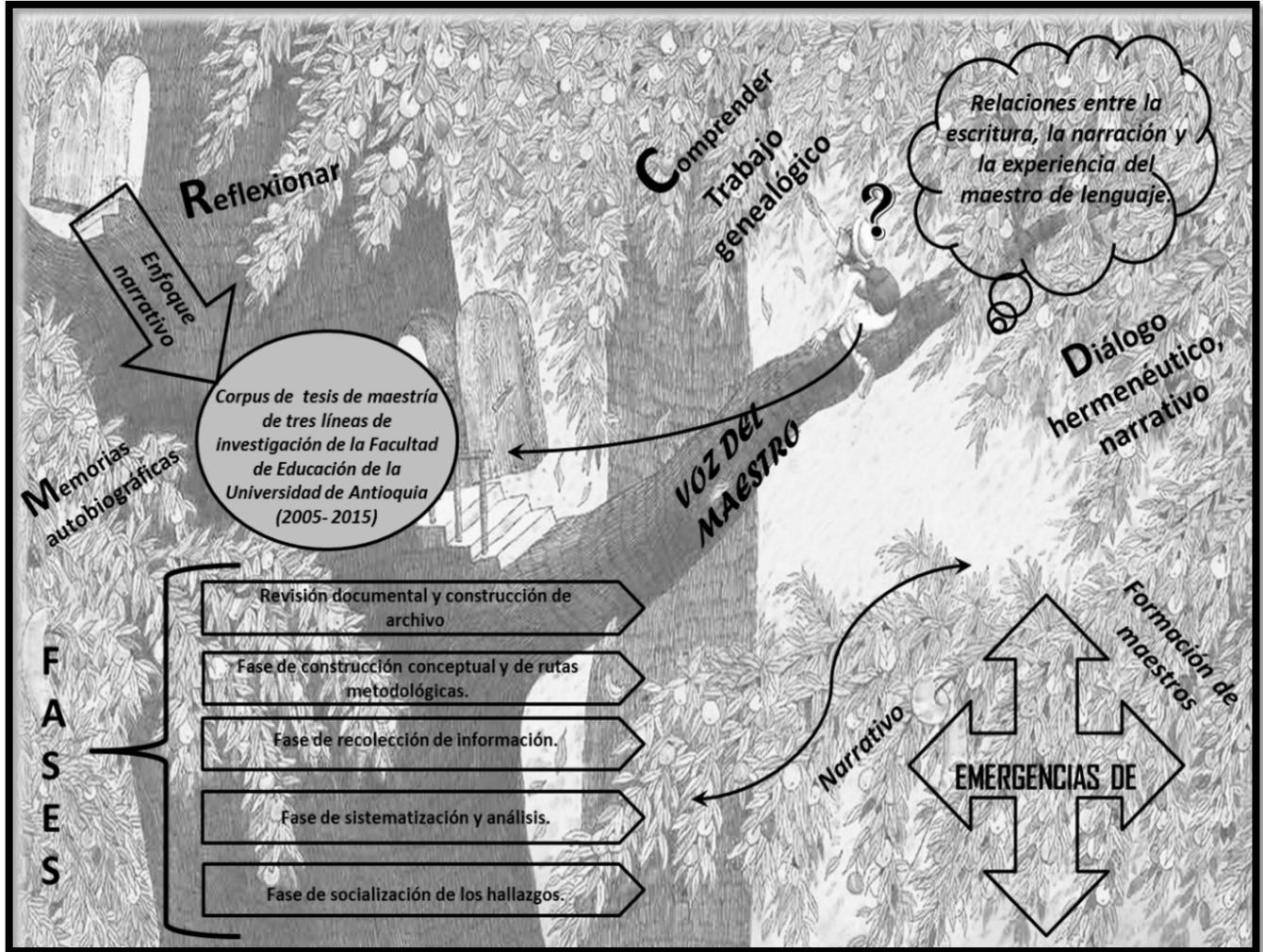


Figura 1: Ideograma referido al proceso de investigación (versión final). Imagen de fondo: Liao, Jimmy (2008). *El sonido de los colores*

El manejo cuidadoso y prudente de la información y el respeto por las voces del/la otro/a que se revelan en la escritura, resultan esenciales en el desarrollo de esta investigación. De igual modo, dado que este trabajo no se agota en la revisión documental, se espera al final del proceso la realización de la devolución a la comunidad académica para poner en común los resultados de la investigación y sus aportes a los procesos de formación de maestros y a los procesos de formación investigativa. Así como lo menciona Cubides (2002), haciendo referencia a la dimensión ética de la relación entre investigación y transformación social,



**Facultad de Educación**

El investigador asume mayor libertad de elección de un curso de acción o de un método determinado, pero, paralelamente, mayor es la responsabilidad (personal, jurídica y profesional) por las consecuencias de su proceder y por el valor social de los resultados de sus investigaciones. (Cubides, 2002, p. 17).

Con lo anterior, se precisan algunos de los aspectos éticos que la investigación cualitativa requiere, entendiendo, en este caso, que el ser humano es sujeto y no objeto de conocimiento, y que si bien, una parte del trabajo investigativo recae en el análisis de algunas tesis de Maestría de en Educación de la Universidad de Antioquia, que al ser presentados y expuestos se convierten en documentos públicos, de todas maneras es importante reconocer las diferentes voces implicadas en el proceso de investigación, con el fin de dar lugar al intercambio, al diálogo y a la palabra.

Leer e interpretar los trabajos posibilita cotejar y preguntar, ver otras lógicas de investigación y maneras de comprender las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje. En este sentido, cabe destacar que, a partir de las dimensiones propuestas para el análisis, y específicamente, desde el enfoque narrativo, aunque hay antecedentes importantes y este ha tomado fuerza en los últimos años, se siguen exponiendo limitaciones acerca de la validez y fiabilidad, más allá del asunto metodológico, desde la propia construcción del conocimiento.

## **2.2. Hacia la construcción de una caja de herramientas. Modos de leer y comprender**

Es preciso, en coherencia con la metodología planteada para este ejercicio investigativo, recurrir a la imagen de caja de herramientas propuesta por Foucault, entendida como un instrumento que permite comprender la realidad. Así las cosas, las nociones operativas que funcionan para la comprensión de los textos del corpus; tejidos vivos son:



discurso, saber, poder, resistencia, narración, experiencia, estas a su vez hacen parte de unas categorías generales; formación de maestros, investigación, escritura.

La noción de caja de herramientas se despliega a raíz de la discusión sobre la distancia entre la teoría y la práctica, porque esta última era concebida, afirma Deleuze en conversación con Foucault, “tanto como una aplicación de la teoría como una consecuencia, tanto al contrario como debiendo inspirar la teoría, como siendo ella misma creadora de teoría futura. De todos modos, se concebían sus relaciones bajo la forma de totalización, en un sentido o en el otro”, y continúa, “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otra, y la teoría un empalme de una práctica con otra” (Deleuze, 1992, p. 78). A lo que Foucault agrega, haciendo referencia a la politización del intelectual en cuanto este perteneciente a un sistema de poder, y su papel de lucha contra las formas no debe estar ni al margen ni en avance, en la lucha es objeto e instrumento, una lucha para hacer ver el poder, aún el invisible, una lucha con los que luchan. “La teoría entonces no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica”. (Foucault, 1992, p.79). Hay, así, una correspondencia entre la teoría y la práctica, la práctica no es una técnica o aplicación de la teoría, la teoría no subordina a la práctica, su punto de encuentro es el pensamiento vivo, cambiante, no totalizador.

### 2.3. El discurso como tejido vivo. Entendiendo la concepción de archivo

El objetivo principal de la investigación es comprender<sup>12</sup> las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro en un corpus de tesis de Maestría en

---

<sup>12</sup> Ricoeur (2009) plantea la diferencia entre comprensión e interpretación, entendiendo la primera como “el proceso mediante el que conocemos algo psíquico con ayuda de los signos sensibles en los que se manifiesta”, y la interpretación como “un sector particular de esta comprensión...”



Educación de la Universidad de Antioquia, y en este camino también explorar un poco la propia mirada, la maestra como “otra” que es partícipe del encuentro con la experiencia de construirse y deconstruirse sintetizando así que,

Reescribimos sobre algo que está ahí fuera, la cuestión que exploramos; pero, a la vez, nos reescribimos, porque la pregunta-semilla nace en nosotros y la exploramos desde el cuerpo como presencia, no como representación. El cuerpo representado es el cuerpo que damos por sabido, que podemos comprender, nombrar, conocer... el cuerpo presente es infinito, no se puede acotar, sí sentir. (Duran, 2015, p.32).

El cuerpo hace presencia nuevamente al intentar conectar- me con la investigación descubriendo que a medida que avanzo en el proceso, hay un reconocimiento de sí, y una pretensión por comprender, desde la formación como maestra, otros modos de atender y tratar, es decir un tránsito, un desplazarse; es necesario mover- se, hallar fugas, descubrir y cuestionarse,

Confiar en el cuerpo como lugar de partida, que nos iguala despojándonos de agregados y a la vez permitiéndonos ver lo infinitamente distintos que somos cada uno de nosotros. El cuerpo es nuestro lugar común más evidente. Al reescribir entre cuerpos procuramos crear un ambiente que evidencie el juego de fuerzas y de poderes que existe entre ‘los personajes’ que encarnamos para transitar hacia la exploración de otras formas de habitarlos, de respirarnos, de estar presentes. (Durán, 2015, p.29).

A partir de lo anterior, y entendiendo el discurso como tejido vivo, y también mi experiencia como discurso atravesado por el cuerpo, es indiscutible presentar las tesis como textos fracturados por el polvo y el olvido, o como documentos y nada más, sin tener en cuenta su *a priori* en tanto, “no condición de validez para unos juicios, sino condición de realidad para unos enunciados” liberando las condiciones de emergencia, la forma específica



de sus modos de ser, los principios bajo los cuales “subsisten, se transforman, desaparecen”. Se entiende con esto que el discurso no tiene una única verdad, sino que este está sujeto a la historia, es decir “no depende de las leyes de un devenir ajeno” (Foucault, 2010, p. 167).

De ahí que, el archivo como sistema es el que rige los enunciados entendidos como acontecimientos singulares, propios de cada discurso que se agrupan en figuras distintas y que están a su vez abiertos a rupturas, pues no puede haber linealidad si hablamos de historia. Es en suma “lo que define el modo de actualidad del enunciado cosa; es el sistema de su funcionamiento” pero también es “el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados” (Foucault, 2010, p. 171). Es decir que, el archivo es tanto práctica, por guardar la multiplicidad de los discursos y es tanto teoría por posibilitar la comprensión de lo que guarda. Por ello el tejido es vivo, se mueve, puede delinearse, cartografiarse, desenmarañarse, obedece a las reglas que lo componen. Así pues, que la lectura de las tesis y las memorias como corpus del archivo elegido han develado las formas de su discurso, y su entramado ha permitido observar enunciados que, erigidos desde sus condiciones de posibilidad, admiten comprender las líneas de saber, poder y subjetividad que los trastocan.

#### 2.4. Criterios de análisis discursivo

##### Criterios de participación

- ④ Tesis de maestría en educación de tres líneas de investigación: Enseñanza de la lengua y la literatura, Diverser, Didáctica y nuevas tecnologías.
- ④ Trabajos con un fuerte énfasis en el trabajo didáctico que parte de una situación deficitaria en el área de Lenguaje para desarrollar estrategias orientadas a mejorar dicha situación.



- ⊗ Trabajos cuyas preguntas de investigación enfatizan en la búsqueda de soluciones a una problemática escolar concreta.
- ⊗ Trabajos que se ciñen a una estructura convencional paradigmática para el desarrollo de los proyectos de investigación (planteamiento del problema, marco teórico, metodología, resultados, conclusiones) y cuya escritura responde a una perspectiva referencial.
- ⊗ Trabajos que hayan recibido un reconocimiento por parte de profesores, evaluadores, comités de carreras, fundaciones, entre otros, como investigaciones rigurosas que aportan de manera significativa al campo pedagógico y didáctico.
- ⊗ Trabajos cuyo enfoque, método, metodología de investigación sean el biográfico-narrativo y los relatos o historias de vida, comprendidos dentro de un paradigma hermenéutico.
- ⊗ Trabajos que se estructuren desde un lenguaje narrativo y analógico, que apelen a la escritura en primera persona y a la metáfora como fuente de conocimiento, de pensamiento y de saber.
- ⊗ Trabajos cuyas preguntas de investigación indaguen por la subjetividad y la experiencia humana en vínculos con el lenguaje.

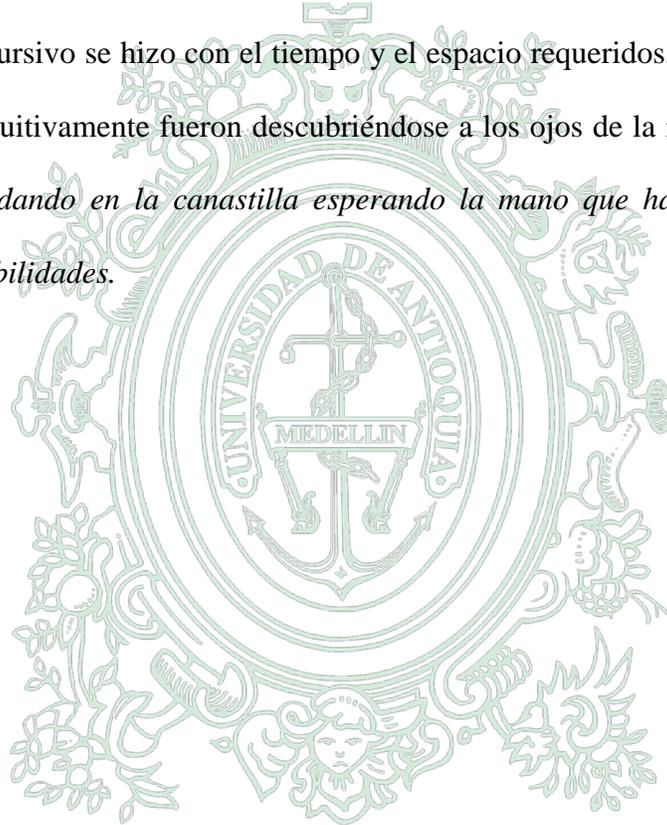
El lugar de las memorias autobiográficas:

Una nueva mirada a las memorias elaboradas a partir de la reflexión de mis prácticas pedagógicas, posibilitó preguntarme por las relaciones que allí emergen permeada por las formas narrativas en la escritura y las experiencias significativas expuestas en mi caminar maestra, en la interacción y en la construcción de un saber pedagógico, toda una mirada retrospectiva de la maestra como “otra” investigadora de su práctica.





Finalmente es valioso acotar que el diseño metodológico contó con la construcción de instrumentos de análisis, en este caso rejillas, que permitieron organizar, a partir de la caja de herramientas, los discursos en unidades de análisis, categorías generales y categorías emergentes (propias de cada tesis, que responden a unas concepciones/temáticas). La lectura de cada tejido discursivo se hizo con el tiempo y el espacio requeridos, no se premeditó un orden, sino que intuitivamente fueron descubriéndose a los ojos de la investigadora; *una a una se fue acomodando en la canastilla esperando la mano que halara los hilos para desplegar sus posibilidades.*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### 3. UNA MAESTRA OBSERVA. EL OFICIO DE TEJER COMO EL OFICIO DE

#### ESCRIBIR

\*\*\*

#### Relato de memoria: Kíinema o la ilusión del movimiento

#### Cuatro

En una de tantas lunas de la época de lluvias de principios del año 2017 observaba a *Caelum* un poco predispuesta para iniciar el análisis de los discursos seleccionados para su trabajo de investigación. Con los textos leídos, algunas marcas y subrayados, se le hacía difícil definir una ruta de escritura, sobre todo estando involucradas también allí esas otras voces, era necesario despojarse de los prejuicios y razones, pues ella tenía claro que no debía centrarse de forma particular en los enunciadores sino en los enunciados, los discursos, para comprender las condiciones de posibilidad en las que afloraron, además de las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia, todo un tejido indivisible que poco a poco se mostraba a partir de las herramientas con las que fueron elaborados cada uno de los trabajos. Testigo de sus desvelos, quejas, ansiedades, mi máquina oculta y dotada de sentidos fílmicos, tanto narrativos como estéticos, vislumbraba la posibilidad de otorgarle fantásticamente a *Cae* algunos de mis elementos para que fuera ella quien consiguiera captar las imágenes figurativas miméticas<sup>13</sup>, y recurrir a los planos adecuados, a los fragmentos<sup>14</sup> y a los procesos de abstracción<sup>15</sup>, de forma tal que su lectura estuviera permeada por la comprensión de las

<sup>13</sup> Deleuze (1987), en el texto *Imagen – tiempo*, habla sobre la transición del cine clásico al cine moderno, en el primero predomina la relación imagen-movimiento; acción/reacción, es decir, es necesaria otra imagen para generar sentido, mientras que en el cine moderno predomina la relación imagen- tiempo, la imagen no presenta una lectura determinada, sino que hace parte de una realidad a descifrar por la inquietud de lo visible, la imagen muestra en sí misma el devenir de los objetos fílmicos.

<sup>14</sup> Según Eisenstein el fragmento es siempre fragmento del discurso; de entrada, es pensado en una función del sentido; por ello es calculado y organizado (desde la toma) en busca del sentido. Puede entenderse, en analogía con el lenguaje cinematográfico, que el ejercicio investigativo es una sucesión de fragmentos, en la medida en que se busca un sentido, sin embargo, por la erupción de acontecimientos durante cada proceso de búsqueda pueden emerger otros fragmentos, en un sistema coherente de fragmentos. Es decir, una obra no acabada.

<sup>15</sup> En el cine la abstracción es referida como la operación mental que toma en cuenta una cualidad de una cosa haciendo a un lado las otras, se evita la representación de objetos, reales o imaginarios, para pretender expresar de manera directa las sensaciones.



imágenes en tiempo y nos sólo por sus movimientos, esto permitiría comprender también las realidades afílmicas.<sup>16</sup>

Dotada de los enigmas de mi ojo-visión y sin perder la capacidad de continuar y perseguir sus pensamientos, la veía menos tensa, sin jaqueca y más audaz. Tripoteado ahora en una esquina con mejor vista emprendo con ella la decodificación de este texto estético.

### 3.1. Entre voces y miradas. Escritura, narración y experiencia del maestro de lenguaje

Antes de profundizar en el ejercicio de comprensión de los hilos que tejen la escritura de cada uno de los trabajos seleccionados, es pertinente presentar previamente un rastreo por los conceptos de escritura, narración y experiencia, los cuales serán tomados a partir de las reflexiones de Paul Ricoeur.

Desde el primer capítulo de este texto he venido entendiendo la *escritura* como un ejercicio de pensamiento, como una manera de dejar la marca de lo que antes se ha experimentado por el cuerpo, bien Ricoeur (2004) refiere que todo discurso es fijado por la escritura la cual ha estado antecedida por el habla, el habla puede conservarse entonces en la escritura, ante esto expone el autor que,

la escritura es una realización comparable al habla, paralela al habla, una realización que toma su lugar y que de alguna manera la intercepta. Por esta razón podemos decir que lo que llega a la escritura es el discurso en tanto intención de decir, y que la escritura es una inscripción directa de esta intención, aun cuando, histórica y psicológicamente, la escritura comenzó por transcribir gráficamente los signos del

---

<sup>16</sup> Que existe en el mundo usual. Noción trabajada por Etienne Souriau (1951)



**Facultad de Educación**

habla. Esta liberación de la escritura que la pone en el lugar del habla es el acto de nacimiento del texto. (Ricoeur, 2004, p.128).

Y nace un texto para fijar la experiencia de algo leído o enunciado, para conservar e instaurar un lugar del discurso en el mundo inteligible<sup>17</sup>. Ahora bien, hay un referente del cual se habla y se escribe, un algo que guarda intención al decirse y luego al escribirse, y que se compensa según dice Ricoeur, con otra característica del lenguaje y esta es la de separar los signos de las cosas, “signos que la función simbólica, en su nacimiento, fueron ausentes en las cosas”, por ello todo discurso se encuentra vinculado al mundo, pues “si no se habla del mundo, ¿de qué hablaríamos?” (Ricoeur, 2004, p.130).

Así, los textos guardan un mundo propio, hay en ellos una creación con sentido, una escritura con intención de decir, sin embargo, y cabe aquí cuestionar que hay varias marcas en esa escritura, me refiero a que muchas de las intencionalidades con las que se escribe un texto se hacen para mostrar y demostrar que algo se sabe, insinúa el hecho de que sea, como en muchas ocasiones, una imposición de otro u otros, la obligación para dar cuenta de, para responder a, y que esto implique una separación de quién escribe con lo que escribe, alterando por lo demás el placer de valerse de aquel instrumento de creación selectiva que permite comprender el espacio vivido negando por tanto, la verdadera creación de sentido. O entendido de otra manera, “las palabras dejan de desaparecer ante las cosas; las palabras escritas devienen palabras por sí mismas” (Ricoeur, 2004, p.130).

Con respecto a la *narración*, Ricoeur (1996) dice que su esencia distintiva reside en el estatuto del acontecimiento, entendido como narrativo puesto que tiene relación con la

---

<sup>17</sup>Definido por Platón como la auténtica realidad, al cual se accede a partir del uso de la razón. Se abordará en este caso como el afuera, exterior.



operación misma de la configuración, esto es, la participación de la estructura inestable de la *concordancia discordante* que caracteriza a la trama, a lo cual el autor explica; la discordancia en cuanto al surgir del acontecimiento y la concordancia en la medida que permite el avance lógico de la trama, a su vez esta tiene el efecto de contingencia; necesidad o probabilidad, es decir pueden suceder las cosas o no, o no del mismo modo. En definitiva, es la trama la que nutre los acontecimientos del relato, por ello Ricoeur le concede el concepto original de identidad dinámica. En el relato participa un personaje quien hace la acción del relato, y a lo que Ricoeur nombrará como identidad personal, se entiende aquí entonces que el relato construye la identidad del personaje a partir de la historia narrada.

Es en la historia narrada con sus caracteres de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación de construcción de la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, una identidad correlativa a la de la historia misma. (Ricoeur, 1996, p. 142).

En este sentido puede pensarse la historia de vida como una construcción en donde está implicada la identidad personal, es decir el sujeto expuesto desde su singularidad a la vivencia de acontecimientos imprevisibles dentro de la totalidad espacio- temporal; el personaje “puesto en trama”. Y, ¿si somos vidas relatadas, o sí la vida es un relato, como puede entonces relacionarse con la escritura? ¿Será acaso que la escritura guarda la posibilidad de develar y reconocer los acontecimientos o rupturas que el sujeto ha experimentado, solo sí, vuelve sobre ellos para comprender el porqué de su acontecer?

Finalmente, con relación a la *experiencia*, aunque es inherente a la narración y a la escritura a partir de las reflexiones planteadas, vale la pena recordar que, “la persona entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de *sus* experiencias”. (Ricoeur, 1996, p. 147). Es así como se entiende que existe un tejido de experiencias que



caracterizan al sujeto, porque es la experiencia la que finalmente lo transforma desde la erupción de acontecimientos, es la experiencia la que le permite volver a los relatos de la memoria que guarda para sí, y redescubrirse para comprender su pasado y su presente, esto es su tiempo, y su accionar en él. Si se experimenta con el cuerpo, en el movimiento de afuera hacia adentro, en el encuentro con los *yos* que hemos sido, porque no siempre se es el mismo, entonces la experiencia se convierte en una práctica de sí, en el devenir constante de estar siendo.

### **3.2. Los maestros que regresan a la universidad. Entre la pregunta por el lenguaje y la experiencia.**

*Porque cada maestro teje desde condiciones de posibilidad, desde la experiencia, desde el placer*

Teniendo en cuenta las razones que me llevaron a iniciar estudios de Maestría en Educación, las cuales han sido mencionadas dentro del planteamiento del problema de este trabajo, fue importante que a partir de las lecturas de las tesis afloraran algunas preguntas por el lenguaje y la experiencia, dentro del marco de lo que significa para los protagonistas de esos discursos regresar a la universidad y reencontrarse con la escritura académica. Particularmente en la mayoría de los trabajos la pregunta de investigación se encuentra conectada con su ser de maestro/a y su práctica pedagógica. Tal como se observará más adelante. Por otro lado, se evidencian reflexiones importantes desde cada saber específico, además, de propuestas pertinentes según el contexto determinado.



A continuación, una presentación de tipo descriptivo de cada texto perteneciente a las líneas de investigación: Didáctica y nuevas tecnologías, Diverser, Enseñanza de la lengua y la literatura:

La tesis titulada “*Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity*”, expone un ejercicio investigativo y didáctico que pretende mejorar los discursos formales orales de niños de primaria. Puede entenderse que esta necesidad se ajusta a las apuestas y exigencias que dentro de las políticas públicas se establecen.

La investigadora presenta su propuesta didáctica a partir del sustento en varios autores que exponen sus opiniones sobre las prácticas discursivas, y se demuestra que hay poco interés en afianzar las prácticas orales, que son pocos los maestros que trabajan la habilidad del habla, tal vez porque se piensa que es una habilidad natural ya adquirida por fuera de la escuela. Asienten entonces, que se evidencia que falta desarrollo de estrategias didácticas que permitan mejorar los discursos formales, esto es, saber qué decir, cómo y cuándo. Dentro de este marco, el didáctico, emerge la investigación, obedeciendo a un discurso que al parecer, permeado por la práctica de la maestra, quien al estar vinculada a ese contexto particular, observa las falencias para el aprendizaje progresivo de habilidades de habla, y por ello decide configurar e implementar una propuesta didáctica que permita mejorar la calidad de los discursos orales formales de <sup>1</sup>estudiantes de <sup>2</sup>quinto de primaria de la Institución Educativa Octavio Calderón Mejía de la ciudad de Medellín, para esta propuesta vincula también un programa tecnológico como apoyo, sin embargo, desea mostrar cómo se daría el proceso sin ayuda de este.



También cabe resaltar que, como se menciona en el trabajo, el análisis cualitativo de la investigación se realizó a partir de 11 estudios de caso y una entrevista final a cada estudiante. Se utilizó la transcripción literal de los discursos audio grabados, para analizar la coherencia, la cohesión y la adecuación. Dentro de la presentación de cada estudio de caso se expone una identificación del estudiante en donde se hace precisión sobre las razones que permiten el acceso al programa y se muestra una valoración a su proceso. Finalmente se presenta la calidad de la coherencia, la cohesión y la adecuación con sus respectivos análisis y gráficos.

La tesis titulada *“De las estrategias de aprendizaje a la composición de textos expositivos/descriptivos: una propuesta de intervención pedagógica”*, presenta la eficacia del trabajo con recursos hipermediales e impresos para mejorar la producción textual en aspectos como superestructura, coherencia y cohesión.

La experiencia se lleva a cabo con 14 alumnos de los grados 3° y 4° de primaria con dificultades específicas de aprendizaje, inscritos en el programa “Apoyo a las dificultades en el aprendizaje” del Centro de Servicios Pedagógicos, dependencia adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Se pretende con este tipo de investigación cuasi-experimental explorar y explicar la efectividad de la propuesta de intervención pedagógica con enfoque cognitivo basada en un conjunto de actividades que posibiliten estrategias de gestión en la composición de textos expositivos y descriptivos apoyadas en recursos hipermediales e impresos.

Los hallazgos del estudio y la intervención evidencian la construcción, por parte de los alumnos, de estrategias apoyadas en recursos hipermediales o impresos, las cuales fueron empleadas eficientemente para la composición de textos. La investigación contribuye



también a pensar en renovar las prácticas educativas utilizadas con alumnos que presentan dificultades específicas de aprendizaje, mostrando otras alternativas didácticas que competen la creación de entornos adecuados para posibilitar aprendizajes y experiencias significativas.

La tesis titulada *“What about Little blue riding Hood. ¿Y qué tal Caperucita Azul? Una versión sobre la enseñanza del inglés. Reflexión autobiográfica”*, propone un ejercicio investigativo de carácter narrativo que presenta las búsquedas por una mejor enseñanza del inglés a partir de las apropiaciones de la pedagogía crítica y el lenguaje integral.

La estructura del texto está permeada por la voz en primera persona de la maestra que a partir del recurso narrativo biográfico expone sus preguntas vitales y la y las historias que la han motivado a pensarse como mujer y maestra.

Al final presenta una propuesta para la enseñanza del inglés que parte de las miradas, reflexiones y críticas de las formas de enseñanza tradicionales para argumentar, desde las construcciones de la pedagogía crítica y el lenguaje integral, otras maneras de enseñanza que involucran el reconocimiento de los participantes del proceso, la lectura de cada contexto y otras reflexiones didácticas, además de la comprensión de otras representaciones simbólicas que están inmersas en la lectura y escritura como prácticas socioculturales.

La tesis titulada *“Saberes Ancestrales y Prácticas de Formación Cofanes. El conocimiento como recuerdo del olvido”*, expone un bello recorrido por los caminos del pueblo Cofán, un trabajo investigativo que nace desde adentro, desde las preguntas vitales para comprenderse como sujeto y maestro pensante. 3

Desde una metodología decolonial, el autor presenta los encuentros con la comunidad Cofán, con la intención de resignificar las prácticas de formación y los saberes ancestrales, un proceso que parte desde el reconocimiento propio para entender la espiritualidad en la que



se mueve la comunidad y sus formas de permanecer a pesar de los discursos y prácticas hegemónicas que han pretendido reducir sus saberes y su visión cosmogónica.

Las preguntas que orientan el ejercicio investigativo tienen que ver con el reconocimiento del carácter formativo de los rituales alrededor de: el Yagé, el Tabaco y la Ortiga, las cuales son consideradas por el pueblo Cofán como plantas de sabiduría y orientación para la vida.

Más que hallazgos la investigación convoca a seguir repensando las prácticas formativas y los saberes ancestrales, y que más allá de reconocerlas se invita a posibilitar el encuentro para que las comunidades ancestrales lleguen a diversos escenarios del país sin tener que dejar de ser y vivir lo que son. Este cambio de mirada, descolonización o acción emancipadora, dice el autor, no debe recaer exclusivamente en las culturas ancestrales, sino que debe producirse en espacios académicos, en la universidad y en nosotros mismos “como acto de movilización del pensamiento y posibilitador del diálogo auténtico de saberes”.

La tesis titulada “*La vida en escena. El valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles*”, presenta un informe narrativo que parte de las preguntas vitales de la maestra y sus vivencias en un contexto social vulnerable. Es determinante para su ejercicio de escritura el interés por comprender cuáles y cómo operan las condiciones de posibilidad en los procesos de subjetivación de los niños y niñas del grado 4° de la I.E San Pablo de la ciudad de Medellín.

Divido en tres partes el trabajo expone inicialmente la ruta metodológica, luego una serie de relatos que emergen a lo largo de la investigación y de los cuales los participantes son los niños y la maestra y sus encuentros con la literatura, finalmente en la tercera parte se abordan los conceptos centrales del trabajo investigativo a través de diálogos con los autores.



El texto pretende visibilizar las historias de vida y experiencias de los niños/as y la maestra, posibilitando comprender por un lado, el reconocimiento a la diversidad y a la diferencia, y de otro la relaciones entre la subjetivación, los juegos de poder, la resistencia y el concepto de calidad a partir de las líneas de sentido; la subjetividad y la instrumentalización, que permitieron el análisis interpretativo de los diarios de campo, los relatos y las historias de vida de los niños y niñas.

La tesis titulada “*Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*” expone las necesidades particulares que presenta el campo para comprender las prácticas que posibilitan el encuentro con el saber. Este ejercicio investigativo de corte etnográfico está focalizado en los procesos de educación rural y los modos singulares a través de los cuales se desarrollan en ellos prácticas de lectura y escritura.

Es así como el propósito principal de la investigación es comprender las relaciones existentes entre el desarrollo de prácticas de lectura y escritura y las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes de la Institución Educativa San Isidro, ubicada en el municipio de Santa Rosa de Osos.

Para evidenciar el trabajo polifónico, como la misma autora lo menciona, cuando hace alusión a la experiencia de investigar con los propios maestros, estudiantes y directivos, se vale de tres técnicas para la construcción de los datos tales como, la observación participante, la entrevista a profundidad y los grupos de discusión. Con esta información se precede luego a relacionar unas categorías de análisis para llegar a la conceptualización y comprensión a partir de las tendencias emergentes de las categorías principales: prácticas de lectura y escritura, procesos de educación rural. El trabajo investigativo se constituye entonces en un espacio para la reflexión y para el fortalecimiento del saber específico sobre la enseñanza de



la lengua y la literatura en el contexto rural, para entender sus problemáticas y posibilitar el pronunciamiento sobre las realidades particulares.

### 3.3. Líneas de sentido emergentes

#### Los dispositivos de formación: Saber, Poder y Subjetivación

“Los pensamientos se depositan en las palabras, las representaciones se expresan en ellas, los temas se despliegan en el discurso”.

Abraham, Tomás

Los enunciados, distinguidos de las palabras, de las frases o de las preposiciones, a partir de la llamada *Arqueología del saber* de Foucault (2010), serán tomados como multiplicidades, que no remiten a ningún *cogito* ni sujeto trascendental que lo haría posible, sino como el objeto de un cúmulo según el cual se conserva. Los discursos como dispositivos en los cuales hay líneas de visibilidad, de enunciación, de fuerzas, de subjetivación, de ruptura. El dispositivo como la madeja; metáfora que utilizara *Deleuze* para hacer ver las líneas y relaciones, las conexiones y tensiones entre esas líneas.

Se asume entonces en términos de Foucault cada texto como tejido vivo en el que se puede apreciar una inscripción de sucesos, con la posibilidad de observar, en sus formas, marcas de acontecimientos pasados, conflictos y relaciones de fuerza (cfr. Foucault, 1992, p.14). Interesa así concentrarse en la lectura del dispositivo de formación que emerge en cada discurso, para observar las relaciones que se tejen en cada tesis y sus formas de enunciación, asimismo los otros discursos que las atraviesan y que hacen parte de su visibilidad. Clave la pregunta sobre cómo se construyen y reconstruyen los procesos de enseñanza- aprendizaje a partir del lugar de la enunciación.



## **El Saber y las formaciones históricas, el poder y las relaciones de fuerza**

El saber se expresa desde Foucault como un punto de partida del análisis arqueológico. El saber como verdad que no existe aislado del poder. Un discurso es una verdad, en tanto voluntad de lo dicho y la autoridad para decir. Como lo menciona Deleuze citando a Foucault,

De hecho, nada hay previo al saber, pues el saber, tal y como Foucault lo convierte en un nuevo concepto, se define por esas combinaciones de visible y de enunciable específicas de cada estrato, de cada formación histórica. El saber es un agenciamiento práctico, un “dispositivo” de enunciados y de visibilidades. (Deleuze, 2015, p. 78-79).

De otro lado define Foucault que, “el poder es una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder” (Deleuze, 2015, p. 99) Así que, se ejerce poder como una apropiación del saber que también lo produce, el poder en tanto fuerza tiene reglas que generan tensiones y actos de resistencia que posibilitan reconocer las discontinuidades y crear puntos de fuga; transformación de los saberes. El poder se ejerce desde las condiciones de exterioridad, es decir, en las prácticas sociales y no en el sujeto, por tanto,

En cada formación histórica habrá, pues, que preguntar qué es lo que corresponde a cada una de las instituciones que existen en ese estrato, es decir, qué relaciones de poder integra, qué relaciones mantiene con otras instituciones, y cómo cambian esas distribuciones de un estrato a otro. (Deleuze, 2015, p. 105)

Ahora bien, dentro de la línea de Didácticas y nuevas tecnologías en la selección del corpus correspondiente a la tesis titulada *“Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity”*, se logran visualizar, a partir de



los componentes de la caja de herramientas; formas de comprender la realidad (*Discurso, Resistencia, Experiencia del maestro, Narración*), las siguientes categorías emergentes: *Didáctica, Producción textual/oral, Evaluación*. Dentro del componente de *discurso*, aparecen enunciados referentes a la calidad y las mejoras de una práctica oral en niños de quinto de primaria, que obedecen a los objetivos planteados a partir del artículo 20 de la ley 115 "desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente" (MEN, 1994, p. 6), y que de acuerdo a las necesidades del contexto educativo en donde se desarrolla la investigación, hay una carencia de la práctica comunicativa para la apropiación de discursos orales formales que evidencien construcción y fuerza de argumentos.

La propuesta se fundamenta en la concepción de la *didáctica* como intervención que surge para "*suplir las necesidades y las expectativas educativas de cada época; de esta manera, las metodologías, herramientas de estudio y finalidades han de variar constantemente. Esto indica que las propuestas de enseñanza existentes no son buenas o malas, no son mejores o peores que otras, sino respuestas a las necesidades específicas de la situación educativa y de una época*". (Pág. 44).

Con esto se entiende que la propuesta se desarrolló en una práctica situada y, que luego, de la contextualización y caracterización pertinentes se determinó cuáles eran las mejores estrategias para cumplir con el objetivo propuesto; mejorar la calidad de los discursos orales formales, en cuanto a la coherencia, cohesión y adecuación discursiva, en los niños de quinto de primaria con o sin el apoyo de un programa de audio digital.

En la selección del corpus correspondiente a la tesis titulada "*De las estrategias de aprendizaje a la composición de textos expositivos/descriptivos: una propuesta de*



*intervención pedagógica*”, se logran visualizar, a partir de los componentes de la caja de herramientas; formas de comprender la realidad (*Discurso, Resistencia, Experiencia del maestro, Narración*), las siguientes categorías emergentes: *Estrategias de aprendizaje , Escritura y tecnología , Dificultades de aprendizaje , Intervención pedagógica*, todas referidas al componente del discurso.

El trabajo investigativo se inscribe en la idea de intervención pedagógica con enfoque cognitivo y con metodología cuasi- experimental, por tal razón se busca comprobar a partir de hipótesis cómo el apoyo de recursos hipermediales e impresos mejora la composición de textos a partir de estrategias de gestión. Tal cual se enuncia: “*La investigación pretende presentar la eficacia de una propuesta de intervención pedagógica con recursos hipermediales e impresos para mejorar la producción textual en los siguientes aspectos: superestructura, coherencia y cohesión*” (Pág.8)

El ejercicio surge desde la necesidad por mejorar los procesos de escritura de los estudiantes de 3° y 4° de primaria, puesto que presentan un rendimiento académico por debajo de los objetivos esperados para su edad y grado de escolaridad, además tienen dificultades específicas de aprendizaje, esto en cuanto a estrategias inadecuadas para memorizar información, dificultades para la realización de tareas de aprendizaje de forma activa y organizada, sin embargo, muestra el estudio, que luego de pruebas de inteligencia se determina que la dificultad es transitoria, hecho que lleva a pensar que es pertinente observar la práctica y las estrategias de enseñanza que predominan en el contexto.

Se entiende la relación *escritura- tecnología* como aquella que está atravesada por la habilidad comunicativa en situaciones concretas y reales, pero que según los cambios y transformaciones sociales debe adaptarse de forma contextual para que haya apropiación y



aprendizaje. Se resalta entonces el papel de los medios de comunicación, en especial el trabajo con recursos hipermediales, puesto que posibilitan disponibilidad e interacción para crear estrategias que permiten potenciar el aprendizaje de un saber específico. En el caso de la investigación enunciada también es importante destacar la participación activa tanto de orientadores como de alumnos, ya que a través de la metodología o trabajo por proyectos se logró vincular los intereses y preguntas de los estudiantes para generar un ejercicio colaborativo y dinámico *“Los textos finales de cada proyecto constituyeron una fuente primaria de información; en ellos se analizó la superestructura y las relaciones de coherencia y la cohesión, mientras que los formatos de planeación nos permitieron obtener información sobre los esquemas previos de los alumnos con relación al tema y la movilización y transformación de los mismos como resultado del trabajo experimental”*.

(Pág. 99)

Se aprecia así, en las tesis anteriores una pregunta por el lenguaje, principalmente por las habilidades comunicativas y la apuesta por mejorarlas. Aunque la primera está centrada en mejorar los discursos orales formales, y la segunda, en mejorar la composición escrita, puede entenderse que las dos investigaciones se enuncian a partir del mismo entramado discursivo; propuestas didácticas con vinculación de medios tecnológicos, además, la búsqueda por el fortalecimiento de aspectos formales de la lengua.

Por el contrario, dentro de la línea de Diversidad cultural, en la selección del corpus correspondiente a la tesis titulada “What about Little blue riding Hood. ¿Y qué tal Caperucita Azul? Una versión sobre la enseñanza del inglés. Reflexión autobiográfica”, se logran visualizar, a partir de los componentes de la caja de herramientas; formas de comprender la



realidad (*Discurso, Resistencia, Experiencia del maestro, Narración*), las siguientes categorías emergentes: *Multiculturalidad, Enseñanza del inglés, Lenguaje integral, Pedagogía crítica, Prácticas de lectura y escritura, Investigación narrativa, Historia de vida, Subjetivación, Experiencia, Rol del maestro.*

Desde el inicio hasta el final del texto, la maestra investigadora expone las razones que la llevaron a pensar, primero el reconocimiento de ser mujer y maestra, y segundo las diferentes reflexiones de su práctica pedagógica para proponer, a partir de otras miradas, particularmente desde la pedagogía crítica y el lenguaje integral, una forma distinta de la enseñanza del inglés, y tal como lo resalta la autora, para la enseñanza de cualquier saber atravesado por el lenguaje.

Importante que el texto no se encuentra orientado por una sola pregunta, sino por varios interrogantes que afloran desde la experiencia de vida de la investigadora y de su reconocimiento paulatino como profesora de inglés, antecedido por el de mujer, hija, recreacionista, actriz, escritora, madre, compañera, guía. Sin perder la rigurosidad del trabajo investigativo la perspectiva y trama narrativa permiten la introducción de diferentes voces y participantes, asimismo el encuentro dialógico con los autores que soportan los referentes conceptuales que ubican al lector para entender la tensión entre la teoría y la práctica que se muestra en el proceso de escritura como una relación que revela aportes importantes para comprender lo acontecido en la práctica. *“La escritura de si-misma es un hecho pedagógico, en tanto da la posibilidad de pensar la experiencia, mi experiencia de ser y estar en el lugar de la palabra, la acción, el decir y la práctica. Es un hecho simbólico, pues se trata de redimensionar el lenguaje, el discurso y los hechos, a la luz de las representaciones, las ideas y, quizás, los fantasmas. Escribirme, describirme, nombrarme, silenciarme,*



*escucharme, visibilizarme, es invitación a la interculturalidad, pues las palabras son lentes que dimensionan otras realidades, espacios de ser desde paradigmas subjetivos y formas de contar la experiencia en relación con la mismidad y la otredad. Esta conjugación de notas, silencios, palabras, testimonios, huellas y trazas, es un acto significativo que me ha ayudado a definir mi ser de profesora”.* (Pág. 3-4)

Llama la atención el paralelo que se construye entre la actriz y la maestra para entender el triángulo ser-pensar-sentir que presenta la autora desde su interpretación de la propuesta de Stanislavski para la formación de actores. Este tiene que ver con los principios para la creación de roles. Dentro de la relación de la actriz y la maestra se destacan algunos elementos tales como el espacio; el escenario para el actor/actriz y el salón de clase para el profesor/a, los dos participantes asumen roles y en ellos se enfatizan objetivos, tensiones o conflictos y estrategias con las que se busca: acciones transformadoras e interacciones. Esto permite entender que tanto el actor como el maestro están expuestos en tiempo y espacio a situaciones reales, y ponen todo de sí, alma, cuerpo, mente, para ejecutar acciones y ofrecer variadas posibilidades a los espectadores/ estudiantes. Para mostrar credibilidad frente a quienes los escuchan, ambos; actor y maestro, deben ser coherentes en su discurso y no olvidar pensar, sentir, hacer, además de mostrar pertinencia en el orden y relación de sus actos. Al final, de la obra o la clase, todos los participantes se descubren transformados. Esto nos permite pensar en qué tan importante es asumir el rol de maestro, teniendo en cuenta sus dimensiones éticas y políticas además de ser sujetos de saber.

En la selección del corpus de la tesis titulada “*Saberes Ancestrales y Prácticas de Formación Cofanes. El conocimiento como recuerdo del olvido*”, se logran visualizar, a partir de los componentes de la caja de herramientas; formas de comprender la realidad



(Discurso, Resistencia, Experiencia del maestro, Narración), las siguientes categorías emergentes: *Saberes Ancestrales, Prácticas de formación, Encuentros con la comunidad Cofan, Historias de vida Cofanes, Identidad cultural, Estética y política Cofán, Epistemología, Experiencia.*

Con la idea de acercarse al mundo del Otro para comprender el propio nace este trabajo de búsquedas, desencuentros y experiencias, un movimiento necesario que adentra al maestro investigador en una comunidad ancestral no con el ánimo de conocer sus formas de vida para contarlas, develarlas y hasta transformarlas, sino para vivenciar prácticas espirituales que permiten el conocimiento del mundo del otro y comprender así sus propias lógicas, en ese andar se termina conociendo el investigador, en la medida que se reencuentra con su cultura y sus formas de pensamiento al tiempo que vive la diversidad.

En las primeras páginas del texto se destacan los giros de la mirada del autor cuando, después del encuentro con el pueblo Cofán, logra determinar que debía darle valor a su relación con la comunidad desde la horizontalidad y que era necesario experimentar las prácticas y rituales formativos de la comunidad Cofán para encontrar sus propias preguntas y para responder al gesto de generosidad del recibimiento y la apertura de dicha comunidad. “¿Qué debía hacer para recordar-me en otras formas diferentes a los textos escritos, para caminar en la memoria ancestral? Ante estas incertidumbres, sentí que era necesario partir en la búsqueda de otras prácticas y relaciones con los saberes ancestrales, diferentes a aquellas prácticas en las que había sido formado, porque, hasta entonces, estaba en pleno estado de divorcio entre mis pensamientos y mis sentimientos”. (Pág. 5)



A partir de sus primeros encuentros con la comunidad empiezan a destacarse las preguntas por los escenarios y prácticas no escolarizadas, pues, aunque en muchas comunidades ancestrales la escuela es un escenario importante, esta se encuentra aún muy condicionada por los saberes occidentales dominantes. Es así como el maestro investigador halla en los rituales una *práctica formativa* y una manera propia de concebir el saber que además de ser la máxima significación para la cultura Cofán guarda intencionalidades en conexión con dimensiones éticas, estéticas, pedagógicas y políticas. *“Los rituales alrededor de las plantas espirituales son el centro de los saberes ancestrales del pueblo Cofán, son prácticas comunitarias y particulares, diseños de tiempos primordiales para recordar la verdad que los nombra como pueblo, como hijos del tiempo, de las estrellas, del padre Sol y de la Madre Tierra. Los rituales son cíclicos, como el ritmo de la vida, no son solo repeticiones para recordar un acontecimiento pasado en la nostalgia de andar los caminos de los antepasados. En el ritual, el acontecimiento cosmogónico se encarna en el presente de sí mismo para recordar la memoria del bienestar, de la conciencia de unidad y la sabiduría para vivir en armonía y equilibrio.”* (Pág. 62)

Las dos tesis anteriores convergen en una idea de investigación que permite comprender la necesidad de reconsiderar la presencia de quien investiga. Afloran a largo de la escritura preguntas sobre la formación (escenarios educativos y escolares), el maestro y la experiencia, así mismo la escritura narrativa que posibilita la polifonía de voces en coherencia con cada metodología propuesta.

En cuanto a la línea de Enseñanza de la lengua y la literatura, la selección del corpus correspondiente a la tesis titulada *“La vida en escena. El valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles”*, se logran visualizar, a partir de los componentes de la



caja de herramientas; formas de comprender la realidad (*Discurso, Resistencia, Experiencia del maestro, Narración*), las siguientes categorías emergentes: *Prácticas de lectura y escritura, Literatura, Instrumentalización, Historias de vida, Subjetivación, Experiencia*.

Buscando prácticas e intervencionismo exitoso, dejamos de lado un asunto fundamental para entender los procesos que como maestros orientamos, y es el de reflexionar sobre lo que hacemos en el aula y leer críticamente los acontecimientos y a los niños o jóvenes con quienes compartimos el saber. El trabajo leído anteriormente inicia con esta revelación, cuando la maestra investigadora se da cuenta de que es necesario comprender los contextos y acercarse a las historias de vida, e incluso a la historia propia, para posibilitar otras experiencias en el aula, otras formas de construir conocimiento. Cabe aclarar, y se entiende en el contexto de la investigación, que la mirada a las historias de vida de los estudiantes y la maestra se hace con la idea de evidenciar la cotidianidad vivida durante el proceso formativo que emergió de los diálogos, diarios y actividades intencionadas, y que marcaron la constitución de su subjetividad y las maneras de comprender la realidad. “*Este tipo de situaciones son las que he venido conociendo en la cotidianidad de mi quehacer como maestra que dan cuenta de las historias de vida de los niños y las niñas, realidades complejas, difícilmente prestas al cambio y que definitivamente marcan la constitución de su subjetividad. Es innegable que la constitución de subjetividad en los niños y las niñas está dada por las relaciones que sustentan con su entorno más cercano, a las que las atraviesa el poder como aquel elemento que —intenta dirigir la conducta del otro—*”. (Pág. 18)

La otra línea de sentido, aparte de la subjetivación que propone la tesis anterior, tiene que ver con los procesos de calidad educativa, discursos que se centran en índices de progreso



y competitividad, o como lo enuncia la autora: “*vientos de reforma educativa que se posan sobre las instituciones educativas para imponer nuevas reglas de juego y conformar categóricamente el funcionamiento de la organización escolar, estos vientos han arrojado a la escuela en un nuevo juego de poder-saber que establece las reglas con las cuales debe someterse a los nuevos lineamientos económicos mundiales direccionadas hacia el mercado, a la formación para la competitividad, a la racionalidad instrumental y a la preparación para el mercado laboral.* (Pág. 103).

En la selección del corpus correspondiente a la tesis titulada “*Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*”, se logran visualizar, a partir de los componentes de la caja de herramientas; formas de comprender la realidad (*Discurso, Resistencia, Experiencia del maestro, Narración*), las siguientes categorías emergentes: *Prácticas de lectura y escritura, Escuela campesina, Currículo educativo, Maestro rural, Colectivos de maestros, Condiciones de ruralidad.*

Cabe destacar que la propuesta investigativa nace y se asienta desde el interés de la maestra investigadora y de los sujetos involucrados en el proceso, con el fin de comprender las condiciones de ruralidad en las que están inmersos y resignificar sus propias prácticas como docentes y como sujetos del campo. Inicialmente es evidente que la maestra investigadora a partir de su *experiencia* y conocimientos previos sobre la población recurre a sus ideas e inquietudes para iniciar el proceso investigativo y que, en este caso, tiene que ver con la lectura crítica y reflexiva a su práctica y encuentro con una escuela campesina.

Directamente se plantea la pregunta por las prácticas de lectura y escritura y cómo estas atienden a las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes que participan en ellas. Para intentar explicar esto, la autora, presenta un recorrido por las concepciones de



lectura y escritura como prácticas sociales. Aparece entonces el *discurso* que aflora a partir de lo que se entiende por lectura, por escritura y por práctica. Con referentes como Freire, Lerner, Ferreiro, Campo y Restrepo y el MEN, se llega a concluir que, “*De ahí, que remitirse a una definición de leer y escribir, es remitirse a la noción de práctica y es comprender en esta dirección que no hay un único significado que pueda llevarnos a entender sus características, configuraciones y sentidos. Su significado está determinado por su carácter sociocultural, por los saberes y la experiencia cotidiana de quienes las viven, las usan y las piensan*” (Pág. 50-51). Así entonces la escuela debe preservar el sentido de la práctica como acciones sociales que dialogan con los propósitos educativos, permitiendo la conservación de la cultura y validándola como saber, por tal razón las *prácticas de lectura y escritura* deben ingresar de forma natural superando la idea que tradicionalmente se tiene como meras metodologías para acceder a los objetos de conocimiento de la lengua. Por otro lado, se reafirma que la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas sociales en los procesos de educación tiene que ver con el ejercicio de la democracia, puesto que permite la apropiación de las múltiples maneras de participación que les posibilita a las diferentes comunidades su intervención social transformativa, su posición reflexiva frente al mundo y el reconocimiento de su cultura.

En cuanto al maestro, se dice que existen dos tipos generales de práctica docente, aquel maestro tradicional que se vincula a las dinámicas de la vida cotidiana de los campesinos, que es líder, y por otro lado el maestro profesionalizado cuyo interés en el aula es el mundo de lo cognoscitivo. Se dice que es indispensable mediar la acción docente en estos dos tipos de práctica. Ahora bien, el *maestro rural* está llamado a reconocerse inmerso en las dinámicas del campo y cambiar el paradigma, legado de las lógicas de la modernización y la idea de



globalización, para entender el currículo como aquel que se adapta a unas condiciones específicas y que gracias a su creatividad puede moldearlo para que su uso sea socialmente relevante. Conectado a la consideración de lectura y escritura como prácticas socioculturales, este proceso investigativo deja también entrever una concepción de educación rural que se resiste un poco a ser definida en el contexto amplio de la escuela y que reclama su resignificación a partir de las condiciones de ruralidad que permean también sus prácticas y modos de ser frente al conocimiento. Por ello después del acercamiento de este estudio a los documentos legales que soportan y conciben el *currículo educativo* se revisan los alcances y apuestas que estos tienen, pero también se hace necesario cuestionar cómo se lee una escuela rural desde sus particularidades para que puedan darse y entenderse allí procesos significativos. Los modelos flexibles permiten un acercamiento distinto a las prácticas de lectura y escritura, pero qué pasa con las instituciones educativas que al no estar ubicadas en veredas sino en el centro del municipio se ofrece una educación graduada y estandarizada que olvida las particularidades de la población.

Por consiguiente, en las dos tesis de la línea Enseñanza de la lengua y la literatura, se sustenta la importancia del reconocimiento del contexto en donde se desarrolla la práctica docente, y que por las características narradas en cada trabajo puede decirse que son contextos vulnerables; campo y ciudad, permeados por la violencia, el olvido y políticas poco acordes a sus necesidades. Es por ello que las dos propuestas de investigación posibilitan el reencuentro con la comunidad y la preferencia por resignificar sus prácticas.

Con lo anterior puede verse cómo las categorías emergentes (propias de cada tesis) se convierten en categorías temáticas porque aluden a concepciones de saber, desde lo didáctico,



pedagógico y formativo, y desde escenarios particulares: la escuela, el campo, la comunidad.

De modo que,

Si saber consiste en entrelazar lo visible y lo enunciable, el poder es su supuesta causa, y a la inversa, el poder implica el saber como bifurcación, la diferenciación sin la cual no pasaría al acto. No existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder. (Deleuze, 2015, p. 65).

### **La subjetivación o los pliegues de la memoria**

La subjetivación dice Foucault es “una dimensión que deriva del poder y del saber, pero que no depende de ellos”, esta se establece al efectuarse, así como las relaciones de poder se afirman al efectuarse. Así pues, la subjetivación, es un lugar del adentro, un pliegue del afuera, del poder. Se entiende que en la subjetivación hay movimiento de fuerzas, precisamente porque está en tensión con otras fuerzas, con las relaciones de poder y saber, es decir, un núcleo de resistencias que doblan el poder. En otras palabras,

Las fuerzas proceden siempre del afuera, de un afuera más lejano que toda forma de exterioridad. Al mismo tiempo, no solo existen singularidades de fuerzas sino también singularidades de resistencia, capaces de modificar esas relaciones, trastocarlas, cambiar el diagrama inestable. E incluso existen singularidades salvajes, todavía no ligadas, en la línea del afuera, y que se agitan particularmente justo encima de la fisura. (Deleuze, 2015, p. 157)

La subjetivación entonces se construye, hay que crearla como parte del movimiento del pensamiento, como una relación consigo mismo, como un doblar del afuera que permite el gobierno de sí mismo en medio de la tensión de las fuerzas del dispositivo de saber y de poder. Esto es, *franquear la línea para pasar al otro lado.*



Así la primera tesis del corpus hace referencia a la experiencia del maestro, que si bien no es tan notoria porque está ligado al discurso desde el cual se fundamenta la propuesta, se podría decir que entre líneas aparece la voz de una maestra- investigadora que toma distancia del discurso institucionalizado para mostrar su interés por el discurso de los estudiantes y que durante el desarrollo de la propuesta, a partir de las intervenciones con o sin el programa de audio digital, pudo establecer vínculos importantes con los niños.

Por otro lado, llama la atención los roles que cada niño asume, desde la instrucción, para cada discurso formal, estos son: perfil personal, famoso en el colegio, expositor, publicista, reportero de noticias, profesor. En cada uno de los discursos orales formales de los niños hay cabida a la *narración* que emerge a partir de las experiencias vividas, dentro del perfil personal cada estudiante realiza una corta presentación sobre su vida, hace mención a algunos acontecimientos importantes, opina sobre su familia y habla de sus gustos. En los otros roles es interesante observar como cada estudiante se adapta al rol sin desligarse de la experiencia, ya que lo que expresa tiene que ver directamente con la participación en hechos reales, la influencia de los medios de comunicación y la inventiva que tienen los niños para contar historias.

En la segunda tesis se aprecia una reflexión sobre la manera cómo se han venido privilegiando la ejercitación de destrezas motoras por encima de las habilidades cognitivas y lingüísticas, es decir, aprender a decodificar, pero no a comprender; y aprender a trazar las letras, pero no a componer, es por ello que muchas de las dificultades se traducen en problemas de cohesión y coherencia, variedad del lenguaje, falta de interiorización de reglas ortográficas y de acentuación. Con esto se muestra el interés por renovar las propuestas



pedagógicas implementando estrategias que atiendan a las características particulares del contexto, de forma tal que sea el maestro quien conozca los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes y puede descubrir que quizá las falencias o las dificultades se centran en su enseñanza.

En el tercer texto, particularmente, se despliegan, a lo largo del escrito, actos de resistencia que permiten tomar distancia de las formas de enseñanza validadas desde discursos tradicionales para repensar otras maneras de enseñar el inglés, otras maneras para enseñar a pensar y construir conocimiento. Todo esto siempre presentado a través de las reflexiones propias de la investigadora que, como bien lo manifiesta, es quien debe hacer lectura de sus *anclajes históricos y electivos* para comprenderse como mediadora en la construcción de pensamiento a partir de una mirada crítica de las propias versiones del mundo. Ejemplo de esto en el apartado: *¿De qué manera se hacen presentes las preguntas por la subjetividad humana, vitales en la educación en general? Preguntas por: la cultura, quién y lo que somos son urgentes no solo en cursos de pedagogía sino a través de la enseñanza de las lenguas mismas. Muchos de los textos guía que se han utilizado y se siguen utilizando tanto en colegios como universidades, contienen historias e ilustraciones donde se habla de situaciones que ocurren en otros lugares del mundo, países de la denominada "cultura dominante, desarrollada de raza blanca, anglosajona". Estos, reforzados con prácticas que corresponden a las vividas como estudiantes, continúan reproduciendo el esquema. Como estudiantes hemos estado expuestos a esos textos que reproducen patrones idealizados de vida, estereotipos sociales, de género y de raza que, a menos que sean asumidos de manera crítica, continúan cumpliendo un papel multiplicador de creencias y a esas prácticas.* (Pág.218- 219).



La cuarta tesis, es un trabajo que apuesta por la reivindicación de la oralidad, por la reconciliación con las prácticas y el pensamiento ancestral, y el reconocimiento de sus saberes. Tanto así se expresa *“Se recuerda a través de la lengua, de los relatos de los ancestros, a través de las costumbres y los rituales, las plantas de medicina y de conocimiento, a través de las cuales es posible hablar con Dios y pedirle consejo, memoria y sabiduría. Esto configura una raíz epistemológica ancestral, tiempo y espacio se reconcilian en lo expandido y vital, no son progresivos ni sumatorios, son experienciales, vibran en la paradoja de lo particular y lo universal, que es lo mismo y al mismo tiempo distinto, por lo tanto, se concibe desde lo posible y lo variable, desde el devenir mismo”* (Pág. 18-19)

Por tanto, la mirada del investigador en este trabajo se sustenta todo el tiempo en armonía con el encuentro y las vivencias en la comunidad indígena, en la medida que no busca intervenir ni descubrir, y es bello incluso, como su ejercicio investigativo se instala todo el tiempo en las dinámicas del otro y lo otro, en las vivencias espirituales. *“En clave de la intención decolonial de esta investigación, considero oportuno proponer encuentros y “sentadas” en lugar de hablar de técnicas e instrumentos, porque el trabajo de campo se configura desde la experiencia, y esta no se puede tecnificar dado que pertenece al orden de lo incierto, de lo azaroso, de lo sensible. Por ello, no se trata de recoger información, sino de abrirme a las vivencias, a nuevas percepciones y, por ende, nuevos pensamientos para una nueva escritura.* (Pág. 37). 1 8 0 3

La quinta tesis, acoge las voces de los niños y niñas, además de la maestra que, a partir de las reflexiones a su práctica y el contexto, posibilita otras maneras de acercamiento, otras maneras de estar en el aula, otros encuentros, resistencias. *“Por lo tanto, el relato fue el*



*elemento fundamental que permitió que las voces de los niños, de las niñas y la mía se entrelazaran en una sola historia, que posibilitara un lugar de enunciación para ellos y ellas donde su palabra cobrara fuerza. Mi posición fue la de una oyente dispuesta a escuchar cada una de sus historias, a hacerlas válidas; pero también a ser una participante del proceso que como ellos y ellas contara mi historia de vida, expresara mis sentimientos, mis pensamientos y reflexiones. Fue así como diferentes yo es atraviesan este proceso de escritura de los relatos: mi yo como investigadora, como maestra, como mujer afro, como ser habitante de una comuna los que permitieron construir conocimiento”. (Pág. 25-26)*

En el último capítulo, a modo de diálogo con autores como Freire, Foucault y Garavito, la maestra investigadora reconstruye el proceso de subjetivación vivido con sus estudiantes, y los encuentros con lo literario que, sin duda, fueron relevantes para el reconocimiento de la diferencia y la desinstalación de juegos de verdad.

Se presenta, también la crítica a los procesos de calidad educativa con la presentación de la línea de sentido: instrumentalización, que, en palabras de la autora “*devela la negación de la realidad, el silenciamiento de las voces y homogenización. La nueva perspectiva de los procesos educativos están centrados en el mejoramiento de la calidad, pero en realidad se ha constituido en una tensión que no da respuesta a los problemas sociales, pues su interés no es el de querer escuchar las historias de los niños y de las niñas, sino impulsar la competitividad*” (Pág. 46-47)

En la última tesis, dentro del capítulo de construcción de los análisis e interpretación, llama la atención las diferentes tendencias que afloran en el ejercicio de categorización entre las que se destacan dentro de la categoría de *Prácticas de lectura y escritura*: Significaciones de la lectura y la escritura rural, una experiencia para conocer y también para ser, Prácticas



de lectura y escritura en el aula de clase rural, una dicotomía entre saber y no saber. Y dentro de la categoría *Procesos de educación rural: Vidas campesinas...historias y condiciones de ruralidad* que solo a veces van a la escuela, aquello de ser campesino, un concepto y un estilo de vida que toma nuevos rumbos en la escuela rural, ¿Nos hemos preguntado por la razón de ser de la educación rural? Una actividad curricular por construir, Una escuela rural que puede leer y escribir con sus campesinos.

Especialmente destaco este capítulo por ser una construcción conjunta con los sujetos involucrados en el ejercicio investigativo y del cual sobresalen sus voces, su *narración* para caracterizar su escuela y sus prácticas de lectura y escritura con la idea de comprenderse y transformar la mirada que se tiene del contexto y de ellos mismos. Cada una de estas líneas de sentido permite identificar las rupturas frente a concepción de saber, es interesante como por ejemplo los estudiantes hablan de las prácticas que son constantes en las aulas pero que para ellos no tienen significado porque se alejan en ocasiones de sus miradas e intereses. También muchos estudiantes diferencian enormemente las prácticas de lectura y escritura establecidas en la escuela frente a las del afuera, en donde el ejercicio se convierte en un espacio subjetivo que se crea a partir de las condiciones que cada uno tiene y las maneras como entiende sus prácticas más cercanas a su saber popular.

*“Y escribir es como yo mostrar las experiencias que he tenido así sea leyendo, así no sea tanto viviéndolas, sino que leo y ya paso a escribir lo que comprendo, lo que me gustó; ya en la escritura pasa uno a ser crítico con lo que no le gustó y cree que le faltó a lo que ha leído. Entonces la escritura para mí también es una oportunidad para poder ser crítico, para poder mostrar mi pensamiento”* (Estudiante)



*“Precisamente no hay un diálogo en eso que nos hacen transcribir, para mí eso no es escribir. Si un profesor llega y de un libro empieza a dictarnos, eso es como transcribir el libro. Para mí escribir es plasmar de mí, de lo que yo siento, de lo que yo sé, de lo que yo vivo”* (Estudiante)

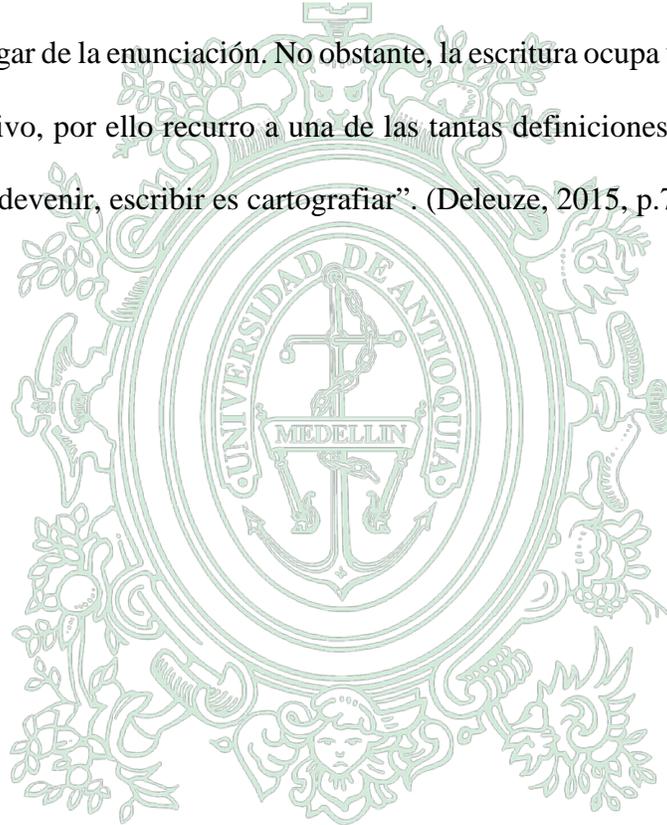
Otro caso, en esta tesis, está referido a los recursos con los que cuenta la escuela y que son reducidas en su mayoría a las herramientas tecnológicas, que por las diferentes condiciones de las familias sólo pueden tener acceso a los computadores en la escuela y se cree que es la única forma de acceder al conocimiento. Llama la atención cómo se asocia los procesos de educación rural con la carencia de recursos. Sin embargo, la autora resalta que se están olvidando otros materiales y herramientas para desarrollar la clase en el medio rural, los materiales que ofrece el propio campo y los saberes populares, reconocer que las condiciones del campo son diferentes y no carentes, hay en el campo muchas posibilidades. Esta reflexión la presenta basándose en diferentes opiniones de maestros. Finalmente, queda la apertura para continuar repensando las prácticas de lectura y escritura en el contexto rural, para que se sigan formando colectivos de maestros que compartan sus búsquedas por la caracterización de identidad de la escuela rural y que juntos reflexionen sobre sus propias prácticas para que participen en la elaboración de propuestas curriculares que permitan reconocer los saberes culturales y populares de la ruralidad.

1 8 0 3

A partir del análisis de las tesis se hacen evidentes las relaciones lógicas, éticas, estéticas que conforman el dispositivo de formación y sus líneas de saber, poder y subjetivación. Estas líneas de fuerza permiten observar y poner en tensión, como es el caso,



unos regímenes y juegos de verdad entre las formas de hacer investigación, comprendiendo así que no hay una verdad sino una voluntad de decir; visibilidad, enunciación, estratificación, el afuera, el adentro, los pliegues, sin embargo, el pensamiento. Emergen en cada discurso relaciones diversas entre la escritura, la narración y la experiencia, dependiendo del lugar de la enunciación. No obstante, la escritura ocupa un lugar privilegiado dentro del dispositivo, por ello recorro a una de las tantas definiciones, “escribir es luchar, resistir; escribir es devenir, escribir es cartografiar”. (Deleuze, 2015, p.71).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 4. UNA MAESTRA QUE SE NARRA. LA INQUIETUD DE SÍ

### 4.1. De la experiencia de los otros al yo

“Y si no pudiera alejarme de mí, no podría acercarme a nadie, a nada. Ni a mí”.

Antonio Porchia

Dice Ricoeur (1996) “Mi carne solo aparece como un cuerpo entre los cuerpos en la medida en que soy yo mismo otro entre todos los demás, en una aprehensión de la naturaleza común, tejida”. (p. 362). Es decir, que no soy únicamente un yo sino un *otro* para otro. Con esta premisa tomo distancia de la significación simple de yo, para no caer en alusiones narcisistas o en idealismos subjetivistas, sino más bien, para reconocer a partir de la mirada retrospectiva a *una yo* que ha participado en diferentes escenarios y se ha construido como un ser social, esto ligado a las experiencias que vienen tejiendo los hilos de la memoria<sup>18</sup>. Es decir, de la alteración del yo hacia la construcción de un Sí Mismo que se ha convertido en Otro.

Por lo anterior, me parece oportuno, teniendo en cuenta todo lo que se ha enunciado a lo largo de este ejercicio investigativo, que una forma de conquistar la existencia del sujeto, entendiéndola desde el reconocimiento de sí mismo, es la de la exposición del yo de la experiencia en la escritura. Pues se sabe que, la palabra como unidad de significado está

---

<sup>18</sup> Duccio Demetrio expresa que, “el encuentro con la memoria, es decir el surgimiento del pensamiento autobiográfico, modifica la estructura de la mente; durante un instante o para siempre, cuando el espacio autobiográfico se va llenando progresivamente, y cada vez más, con la concentración del autor sobre sí mismo. Lejos de ser sólo un autorreconocimiento instantáneo y definitivo, se convierte en un proceso de creación de identidad”. (1999, p. 66).



permeada por la cultura, es decir, la unidad por si sola representa un sonido o un conjunto de sonidos articulados con un significado fijo, sin embargo, esa carga gramatical más allá del signo lingüístico abarca una connotación de acuerdo con el contexto en el que se lleva a cabo el acto de enunciación, la palabra adquiere significado cuando es expuesta y esa aparición pronunciada o escrita es el resultado de una práctica social inducida por la experiencia. Eco (1981) afirma que, “toda unidad semántica es una unidad cultural. En una lengua no hay nada que no haya pasado por la cultura”. Y qué es escribir entonces, sino el juego de palabras pensadas e intuitas, libertarias, que aparecen como fruto de lo vivido y experimentado por el cuerpo. Valdría la pena aquí destacar la relación escritura-pensamiento-placer-transformación- pues hay una necesidad por enunciar, desde la marca en la escritura, aquello que nos ha transformado y alterado, eso que nos ha ahuecado, que nos ha generado angustia, soledad, o fiesta y risas, más que aquello que se exige ser informado o analizado, hay un algo que solicita ser capturado en el cedazo de la escritura. Se destacan así los pensamientos de María Zambrano,

Escribir viene a ser lo contrario de hablar; se habla por necesidad momentánea inmediata y al hablar nos hacemos prisioneros de lo que hemos pronunciado, mientras que en el escribir se halla liberación y perdurabilidad- sólo se encuentra liberación cuando arribamos a algo permanente. Salvar a las palabras de su momentaneidad, de su ser transitorio, y conducir las en nuestra reconciliación hacia lo perdurable, es el oficio del que escribe. (Zambrano, 2000, p.38).

La relación escritura-pensamiento-placer-transformación, puede entenderse desde la idea de *Inquietarse por uno mismo*, es decir, el trayecto que el individuo emprende para desinstalarse del lugar que le brinda seguridad, ese lugar en el que gobierna a otros. No tiene que ver esto con la concepción de sacrificio de sí por los demás, como una práctica de



inhibición, de ayuno, de renuncia, como lo plantea la moral cristiana, sino como la voluntad que se ensancha para efectuar operaciones o técnicas sobre sí mismo que posibilitan la transformación.

#### **4.2. La narrativa como mirada retrospectiva: el maestro como investigador de su práctica**

Los lenguajes de la experiencia.

Los maestros en la frontera, tensiones de la investigación en el campo educativo.

Las prácticas en el aula requieren de un maestro investigador que no se resigna a la simple transmisión sino a generar conocimiento a partir de la experiencia e interacción con los sujetos y el contexto, un indagador que asuma un compromiso intelectual y político, que mantenga vivo el espíritu de preguntar, que investigue su práctica y reinvente la metódica de la escuela. Investigar es también un acto de resistencia; en términos de Foucault quien dice que “la resistencia no es la imagen invertida del poder, pero es, como el poder, “tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que como el poder se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como él, y se distribuya estratégicamente” (Foucault, 1994, p.162), de desligar los conformismos de lo natural para explicar, comprender y transformar la experiencia pedagógica, afirmando así la condición de maestros, y en comparación con los planteamientos freireanos,

Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador. (Freire, 1997, p. 30)



Ahora bien, las discusiones sobre la reflexión que el maestro hace en el aula, evidencian que durante el desarrollo del ejercicio, el maestro no puede hacerse cargo de un razonamiento que implique pensar sobre la acción, puesto que está expuesto a tomar decisiones en la acción, y por ello se habla de que son los científicos que están por fuera de la acción los que tienen el tiempo necesario para detenerse y pensar, teniendo en cuenta las teorías existentes, cuáles son las medidas que deben tomarse en un caso determinado, es decir pueden dedicarse a la investigación.

Contreras, J. (1999), en su texto “El sentido educativo de la investigación”, explica que hay algunos que se encargan de producir conocimiento y otros que se encargan de la práctica de la enseñanza, y presenta las consecuencias de la división social del trabajo en educación, planteando en primer lugar la investigación como fuente de influencia, y la práctica como la receptora de dicha influencia. En este punto cabe cuestionar si la práctica no sólo es receptora de la investigación, sino si la investigación es la que funciona como inspiradora de la práctica. Luego continúa explicando que, si bien las formas y los objetos de investigación actúan al servicio de las perspectivas, y de las necesidades de conocimiento de los académicos, los investigadores parecen guiados por el desconocimiento y la incompreensión de la práctica educativa y su funcionamiento. Los investigadores externos tienen la dificultad para entender la enseñanza, es decir que no son los profesores los que se preguntan ¿cómo somos nosotros? sino académicos intentando averiguar ¿cómo son ellos?

Y ese preguntarse por sí mismos como maestros es una condición importante que en ocasiones se obvia de los procesos de enseñanza, a veces se está más preocupado por lo que el otro aprende y cómo da cuenta de sus resultados y no por el maestro que posibilita que



esos procesos puedan o no ser significativos, o por los acontecimientos que el maestro vive durante su práctica pedagógica y como la reflexión de los mismos le permitirían comprender situaciones en el ámbito educativo y en su relación con los otros.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, el sociólogo Philippe Perrenoud, desarrolla la figura del practicante reflexivo propuesta por Schön. En el libro “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” se diserta sobre la idea de que el maestro no puede ser investigador de su propia práctica, para ello menciona que los saberes no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de las situaciones laborales. Por este motivo, la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basados en el diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

El maestro entonces, debe apasionarse por buscar e intuir; más allá del asombro, de la estabilidad, de la revelación del cuerpo, del conocimiento y de la propia realidad, las respuestas a sus interrogantes y a crear nuevas preguntas, recuperar la voz, “pero la voz implica al conjunto del cuerpo: el corazón, los pulmones, que no se ven” (Daney, 2013, p.19), para vislumbrar posibilidades y entender las problemáticas presentes en el contexto educativo.

Podría decirse que, el docente más que otro profesional se ve siempre enfrentado a un sin número de cuestiones; cuando se dialoga frecuentemente con sujetos, cuando se intenta formar en una área específica, cuando se pretende trascender pensamientos, cuando la sociedad pide ciudadanos competentes y resultados efectivos, y por ello las prácticas pedagógicas deben empezar a mirarse de otras maneras, y la investigación narrativa es una opción para empezar a pensar y pensar- se, en este caso dentro de las aulas y también fuera de ellas.



Connelly y Clandinin, (1995) sustentan que, “la razón principal para el uso de la narrativa en investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”, y diariamente en la escuela se construyen relatos, hay unos sujetos implicados en el proceso de formación, están en el mundo; todo lo que rodea al ser humano, por la experiencia que lo circunda, por su historia, por su vida.

Por su parte, Jerome Bruner (1996), apoya la idea de que cada persona halla su identidad en la cultura que vive, y es la educación la que permite ese hallazgo, “es sólo en el modo narrativo que uno puede construir una identidad y encontrar un lugar en la propia cultura. (Bruner, 1996, p. 42). Es decir, que en el proceso complejo del aprendizaje es necesario adaptar la cultura a las necesidades de quienes participan y teniendo en cuenta que estamos inmersos en narrativas propias y en las de otros, “las personas humanas hallan sentido al mundo explicando historias acerca de él, usando el modo narrativo para interpretar la realidad” (p.130). La narrativa como comprensión de mundo- mundos.

En este sentido, aparte de pensar la práctica educativa como experiencia y de mirar a los otros; sujetos con quienes se asumen responsabilidades educativas, se trata de reflexionar sobre la propia vivencia, sobre ese encuentro con los otros y el mirar- se en escena y después de ella, toda una retrospectiva que permite volver sobre lo vivido, no para rechazarlo o perforarlo con arrepentimientos sino para comprenderlo, para interpretar esa realidad. Ya lo mencionaba José Contreras Domingo (2009) en el prólogo del libro Experiencia y alteridad en educación, “¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir, aprender, que no trate sólo de “cosas”, de “conocimientos”, sino también de nosotros?”



La preocupación ahora, no es solamente pensar en el maestro como investigador de su práctica y de cómo la narrativa permite darle forma y nombre a esas experiencias; un buscar en la escritura, sino pensar en la formación de maestros, pues si desde ese lugar se logra construir un anclaje, más allá de la vocación del querer ser, a la reflexión de eso que se pretende hacer en el aula, ligado a saber el porqué de lo que se hace, son muchas las brechas que pueden comprenderse, para que desde la práctica pueda aflorar el saber pedagógico. La escritura entonces dejaría de ser, como en muchos casos, cumplimiento de un requisito, informe, encargo, para convertirse en un ejercicio de pensamiento, “porque el pensar procede por variaciones múltiples, intentando en la relación con la vida, un despertar, y con el mundo, una experiencia de libertad”. (Castaño, Fonseca, 2009, p. 32).

Y en qué lenguajes se mencionaba antes, con qué formas de escritura, ¿la de los formatos establecidos y aceptados, la de los diarios obligados para dar cuenta del hacer? Buscar en la escritura involucra a las palabras y al cuerpo, que es el que complace que experimentemos, buscar en la escritura es resignificar la memoria, es un acto de resistencia que permite sobrellevar las tensiones, un gesto, elegir las palabras con las cuales hablar de la experiencia es poder escudriñar, proponer, reinventar, para no dejar que sean otros, alejados de las problemáticas y logros de la escuela, los que tengan la voz sobre las experiencias de los maestros. Y pensar en qué lenguaje, es una necesidad precisamente porque siguiendo a Larrosa,

El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. Pero quizá nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada por la pasión, de incertidumbre, de singularidad. Una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua, también,





Facultad de Educación

atravesada por la exterioridad, de alteridad. Una lengua alterada, alterable. Una lengua con imaginario, con metáforas, con relatos. ¿Cuál sería esa lengua?, ¿en qué lenguajes se elabora y se comunica la experiencia? O, más fundamentalmente, ¿se puede comunicar la experiencia? (Larrosa, 2009, p. 43).

Y, ¿cómo comunicar la experiencia?, ya se decía anteriormente que es el cuerpo el que permite que experimentemos, y por ello hay cosas que no pueden decirse, por estar grabadas en la piel, por no tener palabras con qué contarlas, sin embargo, la escritura posibilita dejar la marca, mostrar la connotación de ese movimiento de palabras, volver a la escena, inspeccionar, rastrear, examinar, crear un propio lenguaje. La paradoja griega descrita por el poeta Rafael Courtoisie, explica el sigiloso movimiento de las tortugas, como las piedras, “morosos en la noche eterna”, “las tortugas veloces de otra manera, veloces para dentro: se toman su tiempo. En cambio, las liebres, de tan apuradas, de tan ansiosas, son tan lentas”. Imitar el gesto de las tortugas como el movimiento del pensamiento, pues, no es a la velocidad de la luz, de la liebre, de la ilusión por cambiar el mundo, o las prácticas, que se podrá comprender lo incomprendible, es a lomo de tortuga, con inteligencia y con paso lento que el maestro puede hacerse cargo de sí y por ende de su experiencia, aquella que devela, que instaure otra forma de mirar la escuela, otra forma de hablar desde adentro, en un leve movimiento.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





Imagen 1: Lavado, Joaquín (2000). Toda Mafalda (10.ª Edición). Ciudad de Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

#### 4.3. De serendipias o experiencias significativas (memorias autobiográficas)

Piernas que van hacia atrás,  
pies y zapatos que vuelven.  
Los sonidos olvidan la oreja.  
Las palabras retornan a la lengua.

Rafael Courtoisie

Imposible hablar del papel de la narrativa sin terminar permeada por la misma, por ello a continuación deseo presentar algunas memorias, fruto de los diarios de campo que solía escribir, no sólo por obligación sino por gusto, cuando era maestra de escuela, y entre tanto formato impuesto para dar cuenta del quehacer y poder argumentar con evidencias en las llamadas auditorias, logré hallar un punto de fuga, un acto de resistencia, un pensar desde la escritura y reflexionar sobre mi propia práctica y sobre sí misma. Recuperar la voz; la voz que observa y cuestiona, más allá del movimiento de los labios, a partir de conjeturas y



percepciones va logrando construir la narración como un acto de enunciación<sup>19</sup> más que de comunicación.

Durante cinco años acompañé, como docente, procesos de enseñanza en un colegio privado de la comuna 7° Robledo, ubicada en la zona noroccidental de la ciudad de Medellín. Desde mis primeros acercamientos al aula y motivada por la experiencia del trabajo de grado de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana, he venido observando y escribiendo acerca de mi labor docente, entendiendo que la reflexión constante a “eso que me pasa”, dentro y fuera del aula de clases, permite evidenciar las relaciones maestro- alumno- escuela- contexto.

Como un asunto de afectación, las experiencias vividas en el aula de clases se han convertido en un “gesto irruptor y penetrante”, en ellas se manifiesta mi sentir y el de los estudiantes. Cuando escribo sobre mí y sobre ellos, parto de la ilusión de que el acto sea más que el gesto de graficar letras intentando encontrar sentidos, que sea algo como rascar y arañar, más que aplicar un material sobre una superficie.

Porque las palabras son unidades, que vibran y tienen su propia vida: tienen su ritmo, su armonía, sus melodías... Las palabras proyectan todo un parámetro de connotaciones. Por ello no soy libre para elegir, entre las palabras de mi memoria, aquellas que se “adaptan” a la virtualidad que ha de expresarse. Primero tengo que escucharlas. (Flusser, 1994, p. 35)

---

<sup>19</sup> Ricoeur menciona en el libro, *Sí mismo como otro*, que “Más aún, ¿cómo el sujeto que refiere y significa, puede ser designado como una cosa sin dejar de ser un sujeto?, luego habla de las dos de las conquistas más importantes de la teoría de la enunciación, a saber: 1) que no son los enunciados, ni siquiera las enunciaciones, los que refieren, sino, los sujetos hablantes, que emplean recursos del sentido y de la referencia del enunciado para intercambiar sus experiencias en una situación de interlocución; 2) que la situación de interlocución no tiene valor de acontecimiento más que en la medida en que los autores de la enunciación son puestos en escena por el discurso en acto y, junto con los enunciadore de carne y hueso, su experiencia del mundo, su perspectiva del mundo que ninguna otra puede sustituir”. (Ricoeur, 1996, p. 28).



\*\*\*

**Semana tres,  
Julio de 2013  
Grado décimo A**

### **Qué casualidad que no sea dentro de la escuela...**

-Nos vamos de convivencia... veo caras felices, algunas por el hecho de salir de esas paredes escolares que a veces los agobia, otros porque entienden el proceso que se pretende en ese espacio.

El caso es que, luego de la oración y los avisos de la mañana, nos dirigimos organizadamente a los buses que nos llevarán al sitio deseado... algunos con pintas de paseo y gestos alborotados intentan sacarme sonrisas... 1,2,3... 22, 23...34, 35 alumnos, comienza la odisea para contar cabezas, salir con ellos siempre será un poco preocupante, me siento tan pero tan responsable. En el bus encomendamos nuevamente el viaje a los cielos... y luego de importantes recomendaciones bajamos por toda la 78...inicia la aventura.

Es la primera convivencia a la que asisto siendo directora de grupo... aún recuerdo que el año pasado por causa de unas dificultades de salud se me hizo imposible ir, lamentable. Por eso, toda esta vez es nuevo. Me dijeron que podía llevar un par de trabajos o exámenes para calificar, mientras ellos gozaban de su espacio y las actividades, pensaba, como muchos, que, si a lo mejor estaba con ellos, se cohibirían de manifestar emociones y de participar activamente, pero ...bahh, no es cierto.

Poco a poco me fui camuflando, y luego de entender que había traído de paseo a los trabajos, me incorporé al grupo y decidí vivir con ellos la experiencia.

Actividades lúdicas, esfuerzo físico y emocional... a veces silencios intencionados y uno que otro llamado a la conciencia, se hicieron presentes y sin excusa durante toda la jornada. Risas, lágrimas, abrazos y muchos lamentos por falta del amor, fueron los protagonistas del encuentro.

Llegó el momento de verlos tan frágiles, tan solos, tan desprotegidos que no alcanzaba a hacer la lista de los culpables de las situaciones de cada uno; y que muchas veces cuando se encuentran en el aula de clase, y entre su orgullo y agresividad adolescente, sólo se cree que ellos son los únicos culpables. Reflexiono sobre todos estos aspectos, y me inquieto... ¿es posible pasar de la risa al llanto en cuestión de segundos? Ellos... los de cara ruda, burla y sabotaje, llenos de conformismo y de tantas banalidades de la vida... arrastrados ahora, llenos de lodo y pantano, despeinadas las niñas, aún más



sucios los niños, me miran fijamente pidiendo abrazos y amor fraternal, sus rostros se pintan con la inclemencia del amor negado en casa, algunos no tienen casa, no sólo sirven las paredes si no hay techo que las cubra de la lluvia. Dinero... cuadernos, uniformes bien presentados no son suficientes cuando hay tanto vacío de amor, tanta miseria de sentimientos...

Poco a poco observo su catarsis, nos entendemos.

Luego, transcurridas varias manecillas de reloj, enjugamos el dolor y nos ponemos nuevamente la coraza para sobrevivir...

- Recuerden, sólo con ropa de baño a la piscina.

**Semana cuatro,  
Enero de 2014  
Grado: noveno A**

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

El camino del maestro no tiene líneas al final, el caminar es eterno.

Nuevamente mis pasos recorren los baldosines gastados por suela escolar, ellos llegan con zapatos, medias, vuelo colegial azulverde y perfume reciente en sus mejillas. Sonrisas y emoción brotan de sus bocas junto con las palabras; el paseo de navidad, el viaje de quince, las rumbas de los sábados, los novios futuros y los encuentros familiares son las conversaciones que rotan en los pasillos, pero sobre todo la alegría de verse frente a frente y entender el apuro por regresar al colegio.

Prontamente, la expectativa, los ojos saltones, las lágrimas por verse en listas separadas hacen parte de este primer momento y la costumbre retoma su lugar, van a los puestos y uniformados y derechos escuchan los primeros anuncios del año.

Observo, medito y cuestiono, a veces es complicado verse en los mismos lugares y quizá un ambiente de oficina puede parecer menos rutinario que uno de escuela, pero el brillo de los ojos de los estudiantes manifiesta en este caso lo contrario. Ellos nunca son los mismos, y por ese cambio natural



y catártico comprendo que algunas de las canas prematuras de mi pelo casi negro son el resultado del impulso y el desvelo por ser parte de esa transformación.

Luego conozco a los que serán mis estudiantes por cuarenta semanas calendario, e intento definir en sus miradas el deseo de saber. Más allá del tinte rojizo y las pequeñas líneas de maquillaje, más allá de los vellos que anuncian la pubertad en los chicos y sus centímetros más de estatura, intento definir en sus miradas el deseo de saber. Repito. Y por ello invoco al cielo luz y pertinencia en mis palabras.

Los ánimos se evidencian en las actividades de integración y poco a poco nos vamos conociendo. Socializamos normas de convivencia y con gestos de ternura creamos el vínculo. Ahora ellos hablan poco, han dado tiempo para que sea yo quien dirija y muestre las indicaciones que nos llevarán a ser un grupo unido y responsable. Hago énfasis en la autonomía y en los límites que no debemos pasar y evitar así asaltar libertades.

Me siento dichosa, eso no aparta el miedo, pero entiendo que la utopía sirve para caminar así el horizonte se corra diez pasos más allá.

**Semana uno,  
Febrero de 2014  
Grado: sexto**

Bueno, la verdad debo ser sincera, es mi primer año en sexto grado, estoy nerviosa. Enfrentarme a niños no es igual que a adolescentes como estaba acostumbrada a hacerlo. Con ellos hay que ir más despacio, pues el período de transición que están viviendo al dejar la primaria también es un poco fuerte.

Nos conocemos e iniciamos el proceso, y mientras hablo sus caritas frescas me observan un poco asustadas, otros expectantes con boca cerrada muestran interés y confianza.

Luego de haber avanzado en el diálogo y entrando en materia caigo en decepción. Muchos estudiantes no saben manejar la regla recta de 30 centímetros, y las líneas que había pedido y dibujado en el tablero al realizar la explicación se desdibujaban gradualmente generando pánico, sí, puede sonar extraño y quizá exagerado, pero al ver en sus hojas blancas las marcas de líneas, sin dirección y medida, me asombro, me cuestiono, dudo y vuelvo a empezar.



**Facultad de Educación**

- Tomen por favor sus reglas. Vamos a observar que hay ...  
Y luego de la repetida explicación con “plastilina” se enfrentan al reto. 1, 2, casi 3 hojas con las mismas líneas torcidas y casi el llanto brotar de algunos se vuelve un tormento de simetría básica.  
Poco a poco van organizando y entendiendo su pulso y dirección...
- Y así finalizamos la hoja guía y la portada ICONTEC... Tarannn, es casi un grito de consuelo para ellos y para mí.

**Semana dos,  
Abril de 2014  
Grado octavo B**

Aunque la semana fue corta se destaca un trabajo digno de la representación precolombina, recordar la tradición, la cultura, la alimentación, la religión, la organización social entre otros aspectos de nuestros antepasados permite reconocer e identificar las características especiales de una cultura olvidada.

Los estudiantes prepararon unas tiendas en las que presentaron esta variedad; trajes, caras pintadas, imágenes, elementos artesanales y el olor de la comida hicieron que el espacio de clase se transformara en otra cosa, disfrute y conocimiento en medio de la búsqueda de identidad.

¡Buena chicos!

**Semana tres,  
Septiembre de 2014  
Grado noveno A**

Iniciamos el cuarto y último período del año, el tiempo se vuelve más limitado por varios asuntos; los chicos ya quieren irse, las horas son más cortas por el espacio para los ensayos de “La noche de talentos”, fiesta aún cuestionable por todo lo que su organización requiere, y porque son actividades en donde como maestros nos preguntamos si realmente todo eso aporta a algo diferente al cansancio del diario laboral, al atraso de los temas y la exigencia de su cumplimiento, a la recolección de dinero y las discusiones con los padres por los costos...el buscar quién se encargue de montar coreografía, hacer el vestuario, maquillar.... En fin, ellos, los escolares, que en ese momento no son tan escolares, se motivan por mostrar sus habilidades y mejor pinta... tal vez todo esto haga parte de la dimensión del ser y su socialización con los otros, y quizá recuerden más esas noches de baile y euforia que



algunos temas tratados en clase. Quisiera que creer que estos eventos tienen una finalidad en pro de ellos y no es otro acto de consumismo desmedido.

Bueno, ¿qué le vamos a hacer?... así son las políticas, de todas formas, se puede repetir la guía el año siguiente para completar los contenidos.

**Semana uno,  
Agosto de 2015  
Grado Noveno**

Se realiza con éxito el segundo ejercicio de simulación del Modelo de las Naciones Unidas. Cada vez más los estudiantes se adaptan a la metodología del modelo y la utilización del lenguaje parlamentario, dándose cuenta que no es fácil ser un buen delegado, que es un asunto de estudio, personalidad, mucha argumentación y fluidez verbal, algo con lo que tal vez no contaban, hay algunos que mencionan que no se imaginaban todo eso, que creían que ir y participar en un modelo no iba más allá de “perder clase”.

Progresivamente se empiezan a identificar los próximos delegados para asistir a los modelos de los diferentes colegios durante el mes de agosto, septiembre y octubre.

Esta semana también los estudiantes han trabajado en pro de la feria de la Antioqueñidad; actividades que invitan al reconocimiento de nuestras fiestas y tradiciones; una silleta, una canción, una familia paísa, son pequeñas muestras de eso que nos hace antioqueños, y de las fiestas ni hablar, los estudiantes se emocionan, bailan, cantan, gritan y disfrutan, no sólo por la ausencia de las clases, sino por compartir con sus compañeros y manifestar sentido de pertenencia a la institución.

\*\*\*

**Semana tres,  
Octubre de 2015  
Grado noveno**

Cuando le preguntaban a Frida Kahlo porque pintaba tantos autorretratos, ella contestaba: ... "Porque estoy sola tan a menudo, porque soy la persona que conozco mejor".

Realizar el ejercicio de “verse y mirarse” es difícil, porque no estamos acostumbrados a opinar sobre sí mismos, y esto es una acción alejada de la cotidianidad de un espejo para maquillarse y peinarse.



Como propuesta para la clase, y después de haber terminado la lectura del libro Desterrados. Crónicas de la violencia, les sugerí a los estudiantes que dibujaran un autorretrato e intentaran reflejar una problemática social utilizando algunos recursos simbólicos.

...Observarlos a ellos, tan distraídos en su propio mundo, tan concentrados en sus pinceladas de vinilos viejos, en sus mezclas improvisadas, en su descontento con el resultado dibujado, y luego en las explicaciones de “eso que pintaron”, de “eso que vieron” en ellos mismos, en otros, fue realmente maravilloso.

Aparte del simple ejercicio de pintar pude descubrir muchas cosas, pero no es importante mencionarlo todo aquí... queda en la interpretación de la maestra y en la intimidad del aula.

\*\*\*

**Semana cuatro,  
Octubre de 2015  
Grado sexto A**

Llevaba ya varios días con un rostro ajeno, su tierna sonrisa se veía opacada por el color mate de sus ojos, las mangas del suéter más largas que de costumbre no solo cubrían sus manos sino también su cara que se escondía cada que intentaba mirarla. Varias veces le llamé la atención por estar distraída y porque pensaba que se dedicaba a dormir, y juzgándola sin causa, le echaba la culpa a sus pocos deseos de atender, quizá porque era la niña más grande del salón de sexto A, imaginaba que su gesto era una forma de desafiarme y de incitarme a alzarle la voz como una manera de controlar su conducta, sobre todo porque los demás estudiantes proclamaban sus quejas públicamente como intentando distinguir mi reacción frente al asunto.

Tuvieron que seguir pasando largas horas de clase para empezar a detenerme en el comportamiento de Juliana, su directora de grupo tampoco comprendía la situación. Tal vez porque es difícil concentrarse y determinar qué le sucede a cada estudiante cuando tienes más de 40 por aula.

El último día de esa semana, cambié el horario de acompañamiento en el primer descanso de la jornada porque estaba pendiente de terminar de preparar un parcial, mi compañera asumió la responsabilidad sin problema. Me disponía entonces a realizar el respectivo chequeo por los lugares del primer piso, verificando que nadie se hubiera quedado en los salones y que en los espacios de juego todo estuviera en total normalidad; nada de basuras, malos tratos, peleas, besos en público, manejo de aparatos electrónicos, uniformes bien llevados, etc., cuando de repente, desde lejos, observé ese acto vergonzoso...



Estaba Juliana arrinconada en una esquina mientras varias de sus compañeras de clase, le gritaban fuertes palabras y le lanzaban restos de sus loncheras, me dirigía al lugar rápidamente, pero la respuesta de Juliana frente a tal agresión fue más veloz, ira acumulada, llevaba tiempo sacudiendo su gaseosa de 300 ml y para cuando llegué ya había bañado a una de sus compañeras al tiempo que la empujó tan fuerte que se golpeó el brazo en el que puso el impacto de su caída. Estupefacta no sabía que atender primero, además la coordinadora presenció el momento exacto de la segunda agresión. El resto lo resumo, la niña empujada fue llevada rápidamente al centro asistencial, la caída le resultó una grave fractura de codo. Juliana fue suspendida.

El acoso escolar continúa siendo un fenómeno social presente en la mayoría de las escuelas, por eso es necesario seguir socializando sus causas y consecuencias para que el simple juego de un pequeño grupo no se convierta en un tormento irremediable. Levantada la suspensión la niña no quería regresar al colegio, nadie, ni yo, nos percatamos del infierno que estaba pasando Juliana, cuando siendo la más grande del salón era agredida por sus propias compañeras y por sus maestros, me incluyo, varias veces fui injusta con ella, le grité para buscar llamar su atención y dejé de lado la mirada crítica a los síntomas que en esta ocasión no supe leer.

Juliana regresó después de un arduo trabajo en clase y varias cartas que sus compañeras le escribieron invitándola a regresar y pidiéndole disculpas por lo sucedido. Fue alentador verla de nuevo, llegó diferente, me vi diferente. Este episodio no lo olvidaremos, y aunque ella intente sonreír no será la misma.

**Semana uno,**

**Noviembre de 2015**

El año escolar no había terminado aún cuando ya me encontraba en Tokio, porque después de esa película, el estudio de la medicina me parecía de importancia muy secundaria. Si los ciudadanos de una nación ignorante y débil, aún tratándose de seres vigorosos y resplandecientes de salud, sólo son capaces de dejarse matar para servir de ejemplo a la multitud, o sólo sirven para ser espectadores de un espectáculo tan desprovisto de interés, bueno, dejarlos morir de enfermedad no es una gran desgracia, después de todo.

Lu Xun

Una enfermedad infecciosa, aguda y contagiosa, causada por un virus, ha atacado mis vías respiratorias, produciendo fiebre, dolor de cabeza y una sensación de malestar general. El agotamiento de los días, la desilusión por los logros no alcanzados, el tiempo limitado y el bullicio de las aulas



locas, de vez en cuando, son factores que alteran el sistema inmunológico, deseo creer que es eso y no un acto de resistencia conexión de mi cuerpo mente y...

Bueno, las cosas siempre seguirán pasando, no hay un reloj detenido en este momento a excepción de falta de pila, hay que continuar el camino, no he leído el tratado de las cosas sencillas, por lo pronto, incapacidad de tres días, reposo en cama, jarabe amargo y la cabeza; la cabeza boca arriba mirando la pared blanca superior... hay muchas cosas que pensar.

Ese fue mi último año en la escuela.

**Semana tres,  
Noviembre de 2015**

Finalizamos el año escolar, una vez más cerramos los cuadernos, guardamos los libros y nos ponemos una sonrisa de despedida. Revisamos nuestro trabajo, analizamos los logros y los desaciertos, intentamos recordar los mejores momentos y olvidar los no gratos para el alma.

¿Satisfacción? Bueno, no podría hablar con seguridad de esa palabra. Me he interesado y esmerado por querer hacerlo todo bien, pero la perfección no será nunca una característica humana. De todas formas, en mi corazón de maestra queda la alegría y el gozo por la dedicación entregada, por los esfuerzos negados y los deseos que espero en otros tiempos sean más notorios.

Ellos se van, cada año cambian y se transforman; sólo espero que guarden en su corazón la misma alegría.

– ¡adelante chicos, el camino continúa!...

– adelante profe, el camino continúa-

Al pasar los años, los niños se volvieron triunfadores en sus vidas, cumplieron sus sueños, aunque no todos en su totalidad. Oscar se hizo director de una escuela lejana, y al iniciar un nuevo año lectivo, recibiendo con alegría a cada docente y a cada estudiante, aparece un hombre vestido de manera peculiar, con pantalón rojo, extremadamente alto, calcetines de distinto color, saco blanco y corbata diminuta, con un loro enjaulado y un paraguas de colores. SE REPETIRÍA LA HISTORIA... (Almena, 2007).

\*\*\*



## El relato de sí

Y esto, aunque posea un esquema previo a la última realización. El esquema mismo ya dice que ha sido preciso irlo fijando en una figura; irlo recogiendo trazo a trazo.

María Zambrano

Los siguientes hallazgos nacen del análisis de las memorias autobiográficas emergentes en los diarios pedagógicos. La pregunta que orienta el ejercicio es ¿Qué relaciones emergen entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje en una selección de memorias autobiográficas presentes en los diarios de campo de los años 2013, 2014 y 2015?

Después de la sistematización de las memorias se continúa con el proceso de análisis, en el cual se logran identificar algunos conceptos articulares que posibilitaron la comprensión de las recurrencias presentes en la escritura. Para el análisis se organiza la unidad narrativa en un primer esquema que deja entrever la emergencia del relato de vida, permeado por prácticas de lectura y escritura. Se aprecia un lugar al cuerpo que es atravesado por la experiencia que lo transforma, para entender que,

Sólo en este caso, además de convertirse en un proyecto narrativo completo, un diario retrospectivo, historia vital y vida novelada, da sentido a la vida. Permite a quien se encuentre casi invadido por este pensamiento tan particular, *sentir* que ha vivido y que todavía está viviendo, que la pasión por el propio pasado se transforma en pasión por la vida posterior. (Demetrio, 1999, p. 12).

Así mismo predomina el lugar a la reflexión pedagógica que posibilita el reconocimiento de los otros y sus maneras de estar en el mundo; descripciones de estudiantes y prácticas, escenarios escolares, resistencia al sistema y malestar del docente afloran en cada



experiencia significativa como una forma de intentar comprender diferentes acontecimientos sociales que se dan en la escuela.



Figura 2: Esquema de análisis de la unidad narrativa

1 8 0 3

A continuación, las reflexiones del ejercicio de análisis:

Es evidente que hay una relación directa entre la escritura, la narración y la experiencia, puesto que el relato surge a partir de los episodios vividos en la escuela y desde



el oficio de ser maestra de lenguaje. El acontecimiento es el encuentro con los otros, el aula y sus particularidades, es allí el lugar de ocurrencia y tejido de historias. Escribir se convierte en gesto, en ruptura y comprensión de sí mismo, Duccio Demetrio (1999) lo enunciaría así: “Cuando repensamos lo que hemos vivido, creamos otro yo. Lo vemos actuar, equivocarse, amar, sufrir, disfrutar, mentir, enfermar y gozar: nos desdoblamos, nos multiplicamos y nos situamos en dos lugares al mismo tiempo” (p. 15).

En el esquema puede apreciarse, en primera instancia, que aparece en las memorias autobiográficas, la pregunta por la *Yo maestra*, y que las miradas de la escuela y la apropiación de los procesos de enseñanza y aprendizaje derivan en la posibilidad de comprender los acontecimientos que irrumpen en los escenarios escolares en donde intervienen los estudiantes como sujetos de saber y actantes principales del proceso de aprendizaje. Esta necesidad de la maestra para comprender lo que sucede en la escuela es la que permite que aflore la *Yo narradora* que encuentra en la escritura, como narración de experiencias del aula de clase, la manera única de hacer perdurable cada momento para reflexionar sobre lo vivido y nutrir su mirada, trastocar sus prácticas de enseñanza, reconocer un contexto y sus posibilidades, escuchar, escucharse, exponerse como otra, para adjetivar su hacer.

Por todo lo anterior, este ejercicio de escritura posibilitó reconstruir la memoria, la maestra que se observa y revisa sus prácticas, sus maneras de relacionarse con el saber y con los otros; pensándose como maestra del devenir para comprender que el ser humano está en constante transformación, cual oruga que se muestra con el tiempo mariposa - RECONOCERSE- CAMBIAR- DESCUBRIRSE OTRA- Se deja entrever justamente la



vinculación de la experiencia con la narrativa, puesto que esta emerge siempre para renombrar y comprender la relación con el mundo y con sí misma.

La práctica situada de la *Yo maestra – Yo narradora* se muestra atravesada por las historias de vida; entender subjetivación, que derivan en las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, estas a partir del reconocimiento de los otros, de las relaciones pedagógicas, de las políticas educativas, de la concepción de currículo oculto, de la resistencia; categorías recurrentes en la escritura de las experiencias significativas. En las narraciones hay presencia de descripciones de estudiantes y sus comportamientos, de situaciones vividas entre la maestra y los estudiantes tanto en el escenario escolar como en otros espacios, se logra leer la configuración de un vínculo importante entre maestra y alumnos, se manifiesta una crítica al sistema y a sus formas de poder, y se exponen los sentimientos de la maestra que revisa su andar y actuar en el aula. Son estas reflexiones importantes para continuar construyendo un saber pedagógico que posibilite la comprensión de los fenómenos sociales y educativos, y sin duda la presencia de la maestra investigadora, que recoge y acoge, que observa y cuestiona, que repiensa sus prácticas para posibilitar otras experiencias y relaciones con el objeto de saber, porque el trabajo autobiográfico muestra sobre todo, refiere Demetrio (1999), “lo que todavía nos queda por hacer, al menos a propósito de las nuevas páginas que ahora nos apetece escribir, porque hay un descubrimiento casual o la invención de conexiones entre los millones de historias que hemos hecho emerger” (p.35).

1 8 0 3



#### 4.4. Narración y transgresión: el orden del discurso narrativo, el espacio a lo impensable

“¿A partir de qué “tabla”, según qué espacio de identidades, de semejanzas, de analogías, hemos tomado la costumbre de distribuir tantas cosas diferentes y parecidas?”

Foucault

Hay una o mil maneras de clasificar las cosas, pero todas están regidas por la idea de querer ordenar el mundo. Hay una cosa que, acompañada de la palabra define a la cosa, y esa secuencia lógica se repite sin fin. Ya Foucault (1968) haciendo referencia al texto de Borges, en donde cita a “cierta enciclopedia china<sup>20</sup>” presentaba una discusión, en *las palabras y las cosas*, sobre lo que significa ordenar y clasificar, y que también podría decirse es una forma de ejercer poder. Hay un poder de permanencia en las cosas ordenadas a través de unas categorías supuestas y, cuando esto no se logra, o se reinventa la idea, porque emerge a partir del ejercicio del pensamiento no parametrizado, aparece entonces la angustia metafísica, el caos.

Me encuentro perpleja al entender estas secuencias lógicas, estas formas únicas de ordenar, me asombra la imagen mental organizada en mi cabeza, con los límites de percepción que imposibilita creer de forma distinta. -Estoy en el universo, y este está ordenado, esquematizado, clasificado. Me dispongo conforme las leyes de la naturaleza me lo permiten- Ahora, Foucault aclara el concepto de orden, cuando lo emplaza como ley interior y dice:

---

<sup>20</sup>En el prefacio de *las palabras y las cosas*, Foucault alude a la biblioteca imaginada por Borges en la cual se presenta una clasificación de los animales, señala Foucault que esta es difícil de concebir por las lógicas diferenciales bajo las cuales ordenamos las cosas. Desde este planteamiento desbordará su discusión en el texto.



**Facultad de Educación**

El orden es, a la vez, lo que se da en las cosas como su ley interior, la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje; y sólo en las casillas blancas de esta cuadrícula se manifiesta en profundidad como ya estando ahí, esperando en silencio el momento de ser enunciado. (Foucault, 1968, p.13).

Con todo esto, y retomando la secuencia presentada metafóricamente por Borges, y aun observando los libros superpuestos en la estantería de mi estudio personal, reconozco que la secuencia es válida porque está ordenada de una manera que reconocemos, sin embargo, los elementos allí mencionados, que hacen referencia a la clasificación de los animales, no guardan todos relación alguna, lo increíble es que de esa designación hay un lugar a lo imaginario, y viene ahora la pregunta ¿cómo organizar la experiencia? ¿Será que esta está dentro de lo imaginario? ¿En la utopía, en la heterotopía? ...Lo enuncio al no encontrar una clasificación que permita ordenar la experiencia.

Por otra parte, Foucault (1968) expone que son los códigos fundamentales de una cultura los que rigen el lenguaje y sus prácticas, además de fijar para cada hombre los órdenes bajo los cuales se reconocerá, mientras tanto, del otro lado, están las teorías científicas y la filosofía que explicarán el orden, su instrucción y las razones para elegir un determinado orden, sin embargo, dentro de este dispositivo, llamémoslo “de saber y poder”, hay una región, un pliegue “oscuro”, “confuso”, que haciéndole perder a los códigos superpuestos su “transparencia inicial”, esto es, conocerlo para resistirse, puede generar tensión, y desprenderse así de sus “poderes inmediatos” y “visibles”, para darse cuenta de que hay otros órdenes, otras maneras, no tanto mejores, otras. (cfr. Foucault, 1968, p.13).

Me atrevo entonces a suscitar que el relato de experiencia tiene sus propias condiciones y clasificaciones. Se experimenta desde el caos, desde la pérdida de la transparencia inicial



que se ajusta a unos códigos y órdenes empíricos, en el desprendimiento de los poderes que permiten establecer que existen otros órdenes, otras regiones de pensamiento, “Así existe en toda cultura, entre el uso de lo que pudiéramos llamar los códigos ordenadores y la reflexiones sobre orden, una experiencia desnuda del orden y sin modos de ser”. (Foucault, 1968, p. 14)

Por lo cual, comprender así el caos en el que emerge la experiencia como un lugar dentro del lugar del orden del discurso, que busca desinstalar las formas únicas, desenmarañar las líneas, dar paso al cuerpo y a sus marcas discontinuas. La posibilidad de la subjetivación y del discurso narrativo dentro de los órdenes, incluso investigativos, para agenciar y proponer otras formas de comprender el mundo. En esencia,

Sacar a la luz la *episteme* en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad. (Foucault, 1968, p.15).

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



\*\*\*

### Relato de memoria. Storyboard<sup>21</sup> o últimos hilos

#### Seis

Las primeras imágenes de *Cae*, se remiten a las ideas que buscaban darle continuidad a un ejercicio narrativo que inició con la escritura del trabajo de grado de la licenciatura. Los vínculos con los espacios y las personas que le permitieron el encuentro y la delimitación de sus inquietudes dieron paso, secuencialmente, a la materialización de sus sueños figurativos. Durante el proceso de la maestría se fueron afinando poco a poco sus preguntas; en esto fue vital el acompañamiento de los maestros que posibilitaron con su experiencia el movimiento de la mirada y los propósitos investigativos.

Con el corpus de análisis definido y la metodología para desenmarañarlo, leerlo y apreciar cada discurso en sus formas, y dotada fantásticamente de los recursos de mi cámara, empieza el recorrido. Imagine el lector cada escena en contrapunto; recurso narrativo que permite representar simultáneamente los tiempos, los lugares, los personajes, tal vez esta figura del cine posibilite vislumbrar como cada tesis se mostraba, a ojos de *Cae*, como un tejido vivo permeado de relaciones, tensiones, formas, resistencias, concepciones, en suma un dispositivo de formación; saber, poder, subjetivación, y sin duda, la comprensión de las relaciones entre la escritura, la narración y la experiencia del maestro de lenguaje que allí emergieron, tal como se abordó en planos <sup>22</sup>anteriores.

Sin embargo, este ejercicio de análisis no se quedaría sólo en la observación de otros discursos, sino que pasaría también a un plano subjetivo para comprender las relaciones que se han tejido, a partir de las memorias autobiográficas, en la escritura narrativa que afloró en la elaboración de los diarios de campo de *Caelum*, la maestra.

---

<sup>21</sup> O guion gráfico. Técnica para mostrar secuencialmente las imágenes que sirven de guía para entender la historia; previsualizarla.

<sup>22</sup> Entiéndase como capítulos.



Todo lo anterior articulado con la pregunta por el papel de la narrativa desde una concepción distinta de la investigación que, permitió concebir, a lo largo de todo el trabajo de campo, que existen otros órdenes o códigos; visibles e invisibles para estar en el mundo y comprenderlo.

Queda entonces así la apertura para continuar construyendo un saber pedagógico que posibilite la comprensión de los acontecimientos que se viven en la escuela y en otros escenarios de formación. Porque es a partir de las reflexiones que afloran en la práctica que los maestros pueden hallar los puntos de fuga en medio del dispositivo; que se mueve bajo líneas de tensión de saber y de poder, y que por tanto es inestable e impulsador para pensar en las transformaciones.

Finalmente, pido excusas al lector, pues estos últimos párrafos se desdoblaron un poco de la Kino-fraza<sup>23</sup>, y de las realidades físicas y motoras que mi lente percibe, no obstante, aclaro que el perseguir los movimientos de *Caelum*, por tanto tiempo, ha producido variables paramétricas y doble realidad de las imágenes superpuestas. Además, de la incorporación de un lenguaje propio del campo pedagógico, en cada intervalo de los planos sucesivos e imágenes simultáneas, que se han descrito en este tejido investigativo.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3

*Kino*<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Frases fílmicas.

<sup>24</sup> *Kino Glaz*, término relacionado directamente con el cine- ojo, una concepción del cineasta Dziga Vertov, quien define el cine- ojo como la visión de la realidad a través del lente mejor dotado que el ojo humano para ver lo real y mostrar el mundo. Y en este caso, el recurso narrativo que permite el desdoblamiento de la voz.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, Tomás (2014). *Los senderos de Foucault*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arboleda, Ángela (2012). *Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Arfuch, Leonor, (2014). (Auto) biografía, memoria e historia. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria* (1) p. 68-81
- Arroyave, M, y Barreto, M. (2005). *De las estrategias de aprendizaje a la composición de textos expositivos/descriptivos: una propuesta de intervención pedagógica* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Aumont, Jacques (2006). *Diccionario teórico y crítico del cine*. Buenos Aires: La marca editora.
- Borja, Makyelin. (2009). *La vida en escena. El valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles autobiográfica* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006): La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research* vol 7, num 4, art. 12.
- Cadahia, M. L. (2006). El rol del placer en Foucault. *Versiones*, N°6, p. 59-73



Castaño, Giraldo Etna Mairén, Fonseca Díaz Andrés David. Cartografías contemporáneas de la investigación. *Educación y educadores*, Vol. 12, N°. 1, 2009, p. 29-42

Castro, Edgardo (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Céspedes, Sandra. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Connelly, Michael y Jean Clandinin. (1995). “Relatos de experiencia e investigación”, en: *Déjame que te cuente*, Barcelona, Laertes. P. 11-59.

Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. In: ANGULO RASCO, J.F.; BARQUIN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Ed.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Courtoisie Rafael. (2008). *Poesía y caracol*. Sevilla: Sibila.

Daney, Serge. (2013). *Volver a la voz: sobre las voces en off, in, out, through*. Documentos Cinema Comparat/ive Cinema · Vol. I · Núm 3. P.19-21

Deleuze, Gilles, (1987), *Foucault*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_, (1995), “Deseo y Placer”, en: *Archipiélago*, 23.

\_\_\_\_\_, (1990), *Michael Foucault, filósofo*, Barcelona: Gedisa

Demetrio, Duccio (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.

Duran Salvadó, Noemí (2015). *Escucharnos Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles*. Texto base para la conferencia-conversatorio 5to Coloquio Internacional de la Educación Corporal: Modos de experiencia desde los cuerpos. Expomotricidad, Medellín.

Eco, Umberto (1981). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen



Flusser, Vilem. (1994). *Los gestos: Fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.

Freire, Paulo, (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI

Foucault, Michel. (1994). No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy», en Un diálogo sobre el poder. Barcelona: Altaya.

\_\_\_\_\_, (1980). *Microfísica del poder*. Entrevista a Michel Foucault – Gilles Deleuze: Los intelectuales y el poder. Madrid: Ed. De la Piqueta

\_\_\_\_\_, (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI

\_\_\_\_\_, (2003). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI

\_\_\_\_\_, (1979). *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid: La Piqueta, pp. 77-86

\_\_\_\_\_, (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación. Novedades educativas*. Buenos Aires.

Martínez, M. A y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los profesores: Una perspectiva situada*. Alicante: Club Universitario.

Ortiz Naranjo, María Nancy. (2015). Avatares de la investigación narrativa. XIV JORNADAS, II CONGRESO INTERNACIONAL DEL MAESTRO INVESTIGADOR. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas. Marzo 26-28 de 2015. ISBN de las memorias es: 978-958-764-240-7

Ortiz Naranjo, María Nancy, “La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 133-144.



Osorno, Pablo. (2015). *Saberes Ancestrales y Prácticas de Formación Cofanes. El conocimiento como recuerdo del olvido* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Pardo, José Luis (2004). La perversión del lenguaje. *Letras libres* (33). Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/revista/convivo/la-perversión-del-lenguaje>

Passeggi, Maria da Conceição (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográficas en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Porta, L, Flores, G (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en educación superior. *Revista Praxis Educativa* vol. 16 p. 52 - 61

Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI

\_\_\_\_\_, (2004). ¿Qué es un texto? En: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica* II. P. 127-147. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodriguez, Zoraida. (2005). *What about Little blue riding Hood. ¿Y qué tal Caperucita Azul? Una versión sobre la enseñanza del inglés. Reflexión autobiográfica* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Somos Palabra, grupo de investigación. Línea «Narrativas, subjetividades y contextos». Proyecto de investigación aprobado por el Codi (2015), «Investigación y prácticas de escritura: emergencias de lo narrativo en la formación de maestros.

Souza, Elizeu Clementino (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 23, p. 41-56.

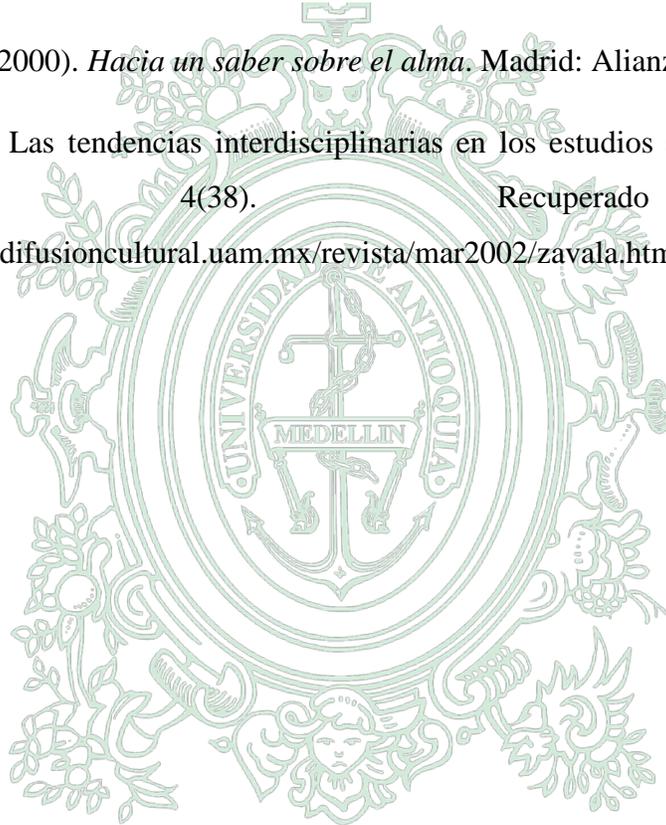




Suárez, Daniel (2004). *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Una Estrategia para la Formación de Docentes*. Documento que fue realizado en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”, coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA.

Zambrano, María (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial

Zavala, L. (2002). Las tendencias interdisciplinarias en los estudios culturales. *Casa del tiempo*, 4(38). Recuperado de:  
<http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/mar2002/zavala.html>.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

