



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

### REINVENTARME COMO MAESTRO CAMINOS POSIBLES PARA TRANSFORMAR-NOS

LUIS FERNANDO CUSGUEN CHACÓN  
Maestría en Educación  
Línea: Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Asesor:  
Magister Ed. Pablo Andrés Osorno  
Facultad de Educación  
Universidad De Antioquia

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

MAGISTER EN EDUCACIÓN

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
SECCIONAL MAGDALENA MEDIO - PUERTO BERRÍO

2017



## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesor Pablo Andrés Osorno por su paciencia y dedicación durante la maestría, por ser luz en los momentos de oscuridad y compartirme su sabiduría.

A mis estudiantes y padres de familia que me han acompañado y han sido pilares en mi práctica pedagógica.

A la universidad de Antioquia por abrirme sus puertas y acompañarme durante este proceso.

A cada docente que me aportó desde su experiencia en la construcción de esta investigación.

A mi familia por su apoyo incondicional.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**TABLA DE CONTENIDO**

**INTRODUCCIÓN** \_\_\_\_\_ **5**

**CAPÍTULO 1.**

**“El inicio de un viaje para reencontrarme conmigo mismo”**

**1.1 Así comienza esta historia** \_\_\_\_\_ **7**

    1.1.1 El encuentro con la vocación de maestro \_\_\_\_\_ 7

    1.1.2 Arribo a otras realidades \_\_\_\_\_ 9

    1.1.3 Un nuevo territorio \_\_\_\_\_ 10

    1.1.4 Aprendiendo a ser maestro \_\_\_\_\_ 11

    1.1.5 De las letras a la literatura \_\_\_\_\_ 14

**1.2 La pregunta** \_\_\_\_\_ **17**

    1.2.1 Del deseo de transformación a la pregunta \_\_\_\_\_ 17

    1.2.2 Maestro caminante e investigador \_\_\_\_\_ 18

**1.3 Intensiones investigativas** \_\_\_\_\_ **20**

**1.4 La voz de los referentes, una construcción de la mirada** \_\_\_\_\_ **22**

    1.4.1 Acerca de la reinención pedagógica \_\_\_\_\_ 22

    1.4.2 Acerca de las prácticas de enseñanza de la literatura \_\_\_\_\_ 23

    1.4.3 Acerca de la experiencia estética \_\_\_\_\_ 26

    1.4.4 La reinención de las prácticas a partir de la experiencia \_\_\_\_\_ 28

**1.5 Metodología autoetnográfica** \_\_\_\_\_ **29**

    1.5.1 Escribiéndome como método para conocer y transformar \_\_\_\_\_ 29

    1.5.2 Re-escribiendo algunas ideas sobre mis prácticas: el cuerpo en la literatura \_\_\_\_\_ 31

    1.5.3 Conversaciones y narrativas de las experiencias \_\_\_\_\_ 33



## **CAPÍTULO 2.**

### **“Escuchándonos nos reinventamos”**

<b>2.1 Otras maneras de hacer en el aula y fuera de ella</b>	<b>36</b>
2.1.1 La voz de los estudiantes alimenta la partitura del maestro	38
2.1.2 Un cuerpo que lee y es leído: Pedagogía del cuerpo	40
2.1.3 Lecturas a la orilla del Magdalena	45
2.1.4 Pijamada literaria	46
2.1.5 El tendedero de la experiencia	48
<b>2.2 Otras voces para reconstruir mi mirada</b>	<b>49</b>
2.2.1 Reviviendo experiencias con mis estudiantes	50
2.2.2 Bate que bate, recuerdos que laten	52
2.2.3 El correo del afecto	54
2.2.4 En la mesa nos encontramos y nos reconocemos	56
2.2.5 Arroz con leche te quiero contar	57
<b>2.3 La cartografía corporal: camino a la interpretación de las narrativas de la experiencia</b>	<b>60</b>

## **CAPÍTULO 3**

### **“Reflexiones de un maestro en trans-formación”**

<b>3.1 El devenir del maestro caminos posibles para transformar-nos</b>	<b>65</b>
3.1.1 Las dificultades son posibilidades para ser y hacer mejor	66
3.1.2 Lo afectivo en el proceso de formación	71
3.1.3 Nuevas miradas alrededor de la enseñanza de la literatura: el cuerpo en la experiencia literaria	74
3.1.4 El profesor zoológico	79
3.2 Carta al presente para recordar	81
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>86</b>



## **INTRODUCCIÓN**

“Os doy mi historia con el único deseo de invitarlos a viajar”

Noemí Durán

Reinventarme como maestro: caminos posibles para transformar-nos, ha sido un complejo ejercicio de auto-investigación, a veces doloroso, sin duda necesario y afortunadamente esperanzador, poniendo en el centro a Fernando-maestro, sin saber que este Fernando no podía estar separado de sus otras máscaras sociales e íntimas: el hijo, el ciudadano, el espiritual, el estudiante, el juez y todos los otros que incluso aún no habré reconocido. En estas páginas comparto mi vida, historias que habían estado relegadas a los nichos del olvido y que comienzan a emerger de su sentenciado letargo para aprender a ver y a verme con mayor conciencia en mi acción, de modo que puedan invitar a otros a visitar los laberintos de sus propias historias.

Este informe de investigación se compone de tres partes que procuran dar cuenta de los momentos más significativos de este proceso hacia la transformación. *El inicio de un viaje para reencontrarme conmigo mismo* presenta los antecedentes, los referentes y los propósitos de la investigación; en este primer capítulo narro mi formación como licenciado en psicología y pedagogía y el cómo llegué a ser docente de primaria en un nuevo territorio, en un nuevo contexto: Puerto Triunfo-Antioquia; contaré mi experiencia en los primeros años de docencia, las dificultades que iba presentando en la práctica pedagógica y cómo, desde el deseo de transformarme y reinventarme, comienza la aventura de narrarme.

La narrativa será un ejercicio terapéutico y de introspección que me confrontará con temores de la infancia, imaginarios del sistema, constructos aprehendidos en mi proceso de formación y en mi propia práctica pedagógica. Configurar una ruta metodológica para la investigación a partir y hacia la pregunta, dio la apertura al segundo capítulo, cuyo propósito, desde la narrativa de mi propia experiencia, es comprender los procesos de enseñanza de la literatura, es por ello que el diseño de la propuesta metodológica se



fundamenta en el encuentro y el reconocimiento del otro, encuentros que se darán en el aula y que, a la vez, nos llevarán a salir de ella, a explorar el territorio, a leer el contexto, a desarrollar la imaginación y la sensibilidad desde el juego, el teatro, la literatura y otras artes.

El diálogo fraterno en torno a la mesa abrió nuevas posibilidades de escucharnos, contarnos, sentirnos y recordarnos; desde esta dimensión de lo sensible se irán narrando recuerdos y experiencias que aportarán a la reflexión pedagógica a medida que se van hilvanando las voces de los estudiantes, padres y docentes junto a los fundamentos epistemológicos que me permitieron pensar y reflexionar sobre esta experiencia a la luz de otras miradas, para responder a la pregunta investigativa.

En el último capítulo, *Reflexiones de un maestro en trans-formación*, presentaré algunas consideraciones sobre lo que ha significado reinventarme como maestro, la comprensión de mi proceso de formación y las transformaciones en mi práctica pedagógica. El análisis y la interpretación de las voces de los otros y de mis propios relatos sobre mi acción pedagógica, me permitieron evidenciar que la transformación no es inmediata ni definitiva, es un proceso continuo, paulatino y azaroso que se da en sintonía con el tiempo vital del maestro para la asimilación sensible e intelectual de los nuevos modos de ser. En este sentido, la reinención no puede ser una fórmula a seguir y sí una invitación para pensarnos en otras vías para construir y de-construir nuestro quehacer docente.

De esta manera, apreciado lector, dejo a su disposición esta colcha de relatos sobre los pasos que han dibujado mi camino hacia el maestro que voy siendo... espero que puedan inspirar otros tejidos para volvernos tejedores de transformaciones.



## **CAPITULO 1**

### **“El inicio de un viaje para reencontrarme conmigo mismo”**

#### **1.1 ASÍ COMIENZA ESTA HISTORIA**

##### **1.1.1 El encuentro con la vocación de maestro**

Recuerdo que tenía diez años y me encontraba cursando grado quinto de primaria, mi docente de sociales nos dejó de tarea leer el libro *El contrato social* de Jean Jacques Rousseau; el libro era poco llamativo, su carátula era en rojo y blanco, el texto era sin dibujos y en hojas de papel periódico, las letras diminutas, lo recuerdo como un libro monótono y aburrido para un niño. Nunca imaginé que años más tarde terminaría siendo docente y que en mis manos estaría la responsabilidad de acercar a mis estudiantes al universo de los libros y la literatura.

Dentro de mis planes vocacionales no se encontraba el hecho de ser docente, quería ser médico o sacerdote, finalmente opté por la vida religiosa. Ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional a estudiar licenciatura en psicología y pedagogía mientras se diera el proceso de discernimiento vocacional con la Orden Franciscana Menor (OFM). Elegí esta carrera pensando en que le aportaría a mi formación religiosa más adelante, pero no estaba en mis planes terminarla, solo estaría los dos semestres que duraría mi discernimiento para el ingreso a la comunidad; durante ese año tuve el acompañamiento de docentes y religiosos que me orientaron a tomar la decisión de terminar la carrera y luego de ella, ingresar a la comunidad si aún era mi deseo de ser religioso. Sin embargo, en el transcurso de los años, la pasión por la enseñanza empezaría a llevarme por otros senderos.

Al terminar la carrera ingresé a la comunidad, pero al poco tiempo, me retiré, pues el deseo por ejercer mi profesión, estar cerca de mi familia y amigos, pesó más que el deseo altruista de consagrarme a la vida religiosa. Ese año me presenté al concurso de docentes para básica primaria, dado que no hubo convocatoria para orientadores, cargo al que se ajustaba mi perfil. Aspiraba laborar en Bogotá, no obstante, frente a la falta de plazas, quedé en lista de



espera. Mientras esperaba el llamado para ocupar una plaza, comencé a trabajar en el proyecto de la Secretaría de Integración Social de la Alcaldía de Bogotá “Centros AMAR”, donde mis funciones como psicopedagogo consistían en realizar valoraciones a nivel cognitivo a los niños, niñas y adolescentes (NNA) que ingresaban al programa de protección, hacer estudios de caso junto a un equipo interdisciplinario, hacer seguimientos a los NNA y a las familias, realizar talleres a padres y orientar y coordinar a un grupo de docentes, los cuales acompañaban este proceso en unas aulas de formación al interior de la fundación en jornada contraria a la jornada escolar; si se presentaba alguna dificultad a nivel comportamental con algún NNA, este me era remitido, trabajaba con él de forma individual y lo volvía a llevar al aula, allí lo acompañaba un momento y orientaba al docente frente a las estrategias que podrían servirle para solucionar la dificultad presentada.

El trabajo en la fundación significó el acercamiento a los NNA en diferentes dimensiones de su vida: lo afectivo, lo emocional, lo psicológico, las relaciones familiares, los ambientes adversos que los rodeaban, entre otras que develaban realidades marcadas por la adversidad y la injusticia, hecho que generó en mí gran impotencia al sentir que mi aporte no sería suficiente para que tuviera lugar la transformación. Al cabo de dos años, cuando finalizaba el proyecto “Centros AMAR”, recibí una notificación de la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNCS) ofertando las plazas docentes disponibles a nivel nacional. Con una pizca de espíritu aventurero seleccioné el departamento de Antioquia pues, a nivel nacional, era significativa la oferta de plazas para básica primaria.

En el 2012, en la audiencia para la elección de plazas en la gobernación de Antioquia, las instituciones que tenía como opciones en la periferia de la ciudad de Medellín fueron las primeras en ser seleccionadas. A cuatro turnos para mi elección no sabía qué plaza elegir, en tanto no conocía ninguna, de manera que me acerqué a uno de los facilitadores y le solicité apoyo, le manifesté que mi interés era ocupar una plaza en sector urbano y que contara con rutas de transporte para mis desplazamientos a Bogotá y así poder compartir fines de semana con mi familia. Recuerdo que el facilitador miró el listado y me dijo: *hay una plaza muy buena y es urbana, se encuentra en toda la mitad de la autopista Bogotá - Medellín, es un municipio turístico y muy bonito, el único problema es que es muy caliente.*



Al llamarme el secretario de educación para escoger plaza, con toda seguridad me acerqué al micrófono y dije: escojo la I.E. Pablo VI en Puerto Triunfo.

### **1.1.2 Arribo a otras realidades**

Cuando el facilitador del CNCS me dijo que el municipio era caliente y turístico, inmediatamente lo asocié con Melgar y Girardot, lleno de turistas y de centros vacacionales. Sin embargo, al llegar a la cabecera municipal de Puerto Triunfo, el panorama era muy distinto. Era un domingo a las tres de la tarde, hacía calor sofocante para quien trae el frío de la Sabana, sentía que el aire escaseaba, por un momento desistí y deseé devolverme a Bogotá, a mi estado de confort, a las comodidades que me ofrecía la Capital, pero las condiciones inciertas del transporte de regreso parecían más adversas que permanecer una noche en el pueblo.

Luego de instalarme en el hotel, salí a recorrer las calles del pueblo con la intención de conocer la escuela, llegué al parque principal y me dirigí a la iglesia. Al entrar, el ambiente me pareció triste, las paredes blancas, escarapeladas y con una que otra mancha de óxido por alguna filtración de agua, las sillas de madera pintadas de amarillo con tres o cinco feligreses; sequé el sudor de mi frente y alcé la mirada a los ventiladores, los sentía girar en cámara lenta, como si quisieran confabularse con la escena. Me acerqué al sagrario y fue inevitable contener las lágrimas, otra vez quería salir corriendo rumbo a Bogotá, al salir de la iglesia divisé el malecón bordeando el imponente río Magdalena; el aspecto fantasmagórico del pueblo que se me presentó a primera vista, ahora cambiaba en un cálido atardecer, los pocos locales comerciales estaban abiertos y los porteños empezaban a llegar, posiblemente, de algún paseo de olla. Imposible irme a esta hora, pensé; extasiado, contemplando el río, encontré la calma. Mi estado contemplativo no duró mucho tiempo, pues se vio interrumpido por los murciélagos que revoloteaban sobre el parque principal; lleno de estupor, me vi obligado a correr hacia el hotel, de este modo no pude conocer dónde quedaba la escuela.

El miedo a muchos animales, especialmente a los murciélagos, iguanas y salamandras, me llevó a contemplar, por tercera vez, la opción de renunciar al nombramiento y regresar a



Bogotá a buscar otro empleo. Con el transcurso de los días, esos disparos de ansiedad se fueron disipando y renacía en mí, ese espíritu aventurero que en algún momento me motivó a escoger otra región, a ir a lo desconocido, con la curiosidad de saberme maestro, sin saber que este sería el gesto de la apertura a otras experiencias, a otros paisajes, a otras historias, a otros rostros, a otros sabores, olores y sonoridades que han transformado mi ser y mi hacer, que me han llevado a pensar que los maestros tenemos el encargo de ser hombres y mujeres del mundo, que vivenciamos la diversidad de saberes y prácticas culturales para acompañar trayectos de formación de estudiantes que son, asimismo, diversos. El reto que se me presentaba no era huir de los murciélagos o de las salamandras, como el terror a lo otro, sino permitirme ver, como diría San Juan de la Cruz, la noche oscura del alma, mis propios límites y la incapacidad de habitar el mundo del Otro para acercarme a su palabra, a sus representaciones.

### 1.1.3 Un nuevo territorio

Puerto Triunfo es uno de los municipios más jóvenes del departamento de Antioquia, hace parte de la región del Magdalena medio, se encuentra a 150 msnm y fue erigido a orillas del río Magdalena.

El Magdalena Medio antioqueño se localiza en el extremo oriental del departamento, en un territorio integrado por las estribaciones suroccidentales de la serranía de San Lucas, una porción intermedia del valle del río Magdalena y el área de colinas contigua a las planicies del valle que hacen parte de las estribaciones de la Cordillera Central. Esta región posee una extensión de 4.777 km<sup>2</sup>, correspondientes al 7,6% del área total del departamento de Antioquia. Está constituida por seis municipios, cuatro ribereños: Puerto Nare, Puerto Triunfo, Puerto Berrío y Yondó, dos localizados fuera de la ribera del río: Caracolí y Maceo, y dos corregimientos: San Miguel, perteneciente al municipio de Sonsón, y el Prodigio, del municipio de San Luis. (Antioquia, 2003, p 33)

La cabecera municipal de Puerto Triunfo queda a 5 kilómetros de la autopista Bogotá-Medellín, esto permite que el pueblo sea un lugar muy tranquilo y seguro, retirado del bullicio, del comercio y del flujo vehicular, aunque a su vez genera una dificultad: la falta de oportunidades a nivel laboral. Durante mi vivencia dentro del pueblo he evidenciado que a nivel ocupacional la economía de algunas familias se basa en la pesca artesanal, la



extracción de arena del río Magdalena que es vendida a la empresa de cementos Argos, la refinería de hidrocarburos (en el corregimiento de Puerto Perales), el comercio, el cuidado de fincas, el cultivo de la yuca y el plátano, la recolección del limón y la actividad agropecuaria, tanto para la producción de leche como de carne. Quienes no encuentran opciones laborales en el pueblo se desplazan al corregimiento de Doradal - a 18 kilómetros de la cabecera municipal - allí se encuentra la zona turística y comercial del municipio representada en hoteles, parcelas de recreo, restaurantes, estaciones de gasolina, el Parque temático Hacienda Nápoles, la reserva natural Río Claro, la empresa Cementos Argos, entre otras.

Puerto Triunfo es un municipio diverso, dado que su configuración social ha estado marcada por la confluencia de familias de distintas regiones del país que llegan porque huyen de la violencia o porque vienen en busca de empleo. Estos movimientos poblacionales son temporales, lo que genera una dinámica de familias fluctuantes por los diferentes pueblos rivereños de la región. Esto evidencia a su vez una paradoja, en tanto el municipio no ha sido ajeno a los conflictos de violencia por parte de actores armados, dada su ubicación estratégica para la conexión con otros departamentos.

Esta situación de conflictividad generalizada se ha reeditado, más recientemente, con el alíderamiento de las fuerzas militares del lado de uno de los actores del conflicto, dando como resultado el fortalecimiento y control del territorio por parte de fuerzas paramilitares. (Antioquia, 2003, p 35)

En la década de los 80's la estadía de Pablo Escobar en la Hacienda Nápoles, los diferentes grupos armados y en la década de los 90's Ramón Isaza y el narcotráfico influenciaron a la comunidad, algunos de los más jóvenes en su momento se dejaron deslumbrar por la vida fácil. La droga, la prostitución y la falta de fuentes de empleo fueron o han sido una de las mayores dificultades que ha tenido que vivir el municipio. Otros, por el contrario, se vieron forzados a dejar sus casas o fincas en busca de lugares más tranquilos lejos de los conflictos armados entre los diferentes agentes.

En cuanto a la situación educativa, Puerto Triunfo cuenta con un colegio en la cabecera municipal con aproximadamente 700 estudiantes en preescolar, primaria, básica y media,



así como en bachillerato nocturno. Se evidencia desescolarización especialmente en la media vocacional, pues muchos jóvenes se ven forzados a dejar el estudio para trabajar y ayudar en el sustento de sus familias. Frente a las mediciones de los exámenes estatales que determinan la calidad educativa, la institución se encuentra en categoría media, un promedio regular frente al estándar departamental, lo que ha representado una preocupación por parte de las directivas docentes que le vienen apostando a incrementar el nivel sintético de calidad en la perspectiva de dichas pruebas de estado

### 1.1.4 Aprendiendo a ser maestro

Al día siguiente de mi llegada a Puerto Triunfo, para encontrar la escuela, seguí el desfile de algunos estudiantes que caminaban presurosos; fui acogido afablemente por el rector de la institución, quien me dio algunas indicaciones acerca mi estadía en el municipio y me presentó al coordinador académico para que me hiciera la inducción y el recorrido por las dos instalaciones, la sede de primaria a un lado de la calle y, al frente, la sede donde funciona el bachillerato diurno y nocturno, así como las oficinas directivas. Observé que, a pesar de que el colegio no se encontraba en las mejores condiciones a nivel de infraestructura, se veía organizado y limpio; en cada salón, los docentes y sus estudiantes fueron cálidos con la bienvenida y ello me motivó a quedarme. Me asignaron la “carga” académica y, para mi sorpresa, me correspondió grado primero con cuarenta y tres estudiantes.

El día siguiente sería mi primer día de clases, mi primer día como maestro de escuela. Llegado el momento, hice el empalme con la docente provisional encargada del grupo que me asignaron. No paraba de transpirar, quizás por el calor, quizás por el pánico de verme frente a cuarenta y tres estudiantes, quizás por ver a una colega quedarse sin trabajo, quizás por la incomodidad de ver la despedida entre la maestra y sus estudiantes, quienes expresaron la tristeza que generaba la separación, transpiraba emociones encontradas.

Mi preocupación en ese momento residía en cómo haría para mantener la disciplina en el grupo -a primera vista los vi muy inquietos- y en cómo les iba a enseñar a leer y escribir. Solo un pensamiento recorría mi mente en ese momento y, como un mantra, repetía: *cuarenta y tres estudiantes no me van a quedar grandes*. Entonces, viví lo que afirmaba



Keith Johnstone “si a un profesor inexperto se le obliga a hacerse cargo del curso más difícil, puede hundirse o nadar. Por muy idealista que sea, tenderá a ceñirse a las formas tradicionales de imponer disciplina” (1990, p. 20), y como una sentencia de este profesor, vi frustrados todos los intentos por conservar mi idea de disciplina. Por ejemplo, cuando distribuía el grupo en mesa redonda para generar otras disposiciones proxémicas, los estudiantes quedaban apretujados, dadas las limitantes del espacio, y esto generaba agresiones físicas entre algunos de ellos, lo que me llevó a ser más rígido y optar por métodos coercitivos, por lo menos esos sí me eran familiares y bien conocidos, así fue mi formación en la escuela.

Nuevamente los organicé en filas y decreté reglas de juego, en esos momentos, impuestas pero con el transcurrir del tiempo, negociadas. Poco a poco el aula de clases de este siglo, fue tornándose el aula de clases del siglo pasado, mi siglo; aparentemente esto funcionaba, en tanto reafirmaba mi idea de la disciplina y sentía que, después de todo, no estaba mal volver a las bases, o mejor, volver a las bases de mi formación escolar. Eso quería creer, mas, me asaltaba la duda, me sentía incómodo al recordar aquello de los dispositivos de poder nombrados por *Foucault* en su libro “Vigilar y castigar”, algo que discutíamos y cuestionábamos en mis clases de pedagogía en la universidad, y los cuales me veía ahora abocado a implementar dada su eficacia en el control y domesticación de los cuerpos y las situaciones de aula. Si bien conocía otros modelos, no sabía cómo aplicarlos en el contexto.

Los primeros días fueron difíciles, era la primera vez que asumía la docencia frente a un grupo escolarizado; hasta entonces, mi trabajo consistía en hacer psico-orientaciones a niños y jóvenes de forma individual. La gran pregunta era ¿Qué hacer en el aula? Indagué en las mallas curriculares de la institución, con el fin de que estas, me dieran luces para saber por dónde empezar pero, no lograba interpretarlas y comprender su aplicación. De este modo recurrí a los textos guía del grado primero y comencé a orientar las clases siguiendo paso a paso, la instrucción del libro. El día anterior a la clase leía en el libro guía los temas a trabajar, y en el aula usaba la metodología de la transcripción: del tablero al cuaderno. Pensaba que debía apropiarme de unos contenidos y que mis estudiantes debían hacerlo también, emitía un mensaje que ellos debían recibir y procesar. Tenía el imaginario



de que todos mis estudiantes estarían ansiosos de ingresar al mundo del saber, pero la historia fue otra:

“todavía se deja a los estudiantes que quieran ser profesores con la ilusión de que se trata de dominar saberes para transmitirlos a niños ávidos de ser instruidos. La resistencia, la ambivalencia y las estrategias de fuga y las astucias de los alumnos desconciertan a los profesores debutantes, lo mismo que el enfrentamiento permanente con ciertos cursos o la desorganización crónica de ciertos establecimientos” (Perrenoud, 2011, p.8).

A esto me enfrenté los primeros días de clase. Idealicé a unos niños como adultos en miniatura, atentos al aprendizaje y con deseos apremiantes por aprender a leer y escribir; idealicé clases silenciosas en filas ordenadas; idealicé la labor del docente creyendo que podría transformar las prácticas pedagógicas en la institución educativa, al implementar estrategias metodológicas innovadoras, que marcarían el fin de las prácticas de la escuela tradicional. Sin embargo, jamás imaginé que lograr la atención y motivación de los estudiantes iba a ser tan complicado, que responder a las exigencias curriculares, a las planeaciones y a la formulación de proyectos obligatorios sería tan demandante y que el diálogo entre pares resultaría tan complejo. Esto me llevaría a replantear, no solo mis prácticas, sino también mis propios ideales y mis concepciones sobre el tiempo de la niñez.

### **1.1.5 De las letras a la literatura**

Durante el primer año de experiencia me enfoqué en enseñarles a leer y escribir, puse a los niños a dibujar mucho, les llenaba el tablero con imágenes asociadas a la palabra que íbamos a aprender, no los acerqué a un texto como tal, desconocía mucho de la literatura infantil, y los cuentos de los hermanos Grimm que había leído en mi infancia me parecían muy complejos para ellos; fue un año de improvisación, de ensayo y error. Algunos estudiantes no lograban asimilar el ejercicio lector en la clase, por lo que fue necesario crear un grupo de refuerzo en horas de la tarde dos veces a la semana, con el fin de afianzar aprendizajes. Los niños que conformaban el grupo, en su mayoría, presentaban dificultades a nivel comportamental; recuerdo que en un comienzo fue complicado, pues llegaban a jugar y a molestarse entre ellos, al primer descuido tiraban los cuadernos de refuerzo a los ventiladores. Entonces decidí citar a los padres de familia, comentarles la situación y generar con ellos estrategias.



Acordamos que los estudiantes debían asistir a la clase de refuerzo en compañía de sus padres o de un acudiente, así iniciamos un plan padrino a través del cual logramos avanzar significativamente, planeaba actividades de lectura en las que los niños debían hacer el ejercicio de leerles a sus padres y estos, a su vez, estaban pendientes de las omisiones o sustituciones que realizaban, ejercicio que facilitó mis prácticas pedagógicas desde una planeación de las sesiones de manera conjunta con los padres de familia. Este primer año me permitió ir conociendo las dinámicas de aula y la manera de generar estrategias para motivar a mis estudiantes en su proceso de aprendizaje, esto me permitió generar conciencia en la importancia de ser mediador entre el saber y el contexto.

Al siguiente año continué con el mismo grupo en grado segundo, comencé a implementar otras estrategias, mesas redondas, trabajo en el piso, actividades grupales, clases fuera del aula. Comencé a buscar estrategias para mejorar mis prácticas pedagógicas, el uso de las TIC, los tiempos libres luego de una actividad grande, transiciones entre actividades extensas, momentos de asueto, el juego y hasta las golosinas recordando la estrategia psicológica de condicionamiento operante de Pavlov y Skinner estímulo-respuesta, me dieron resultado. No obstante, las estrategias corren el riesgo de volverse fórmula y tienden a olvidar los cambios en los sujetos, en las comunidades y en los tiempos, de modo que los estudiantes se cansan, se revelan, se aburren en la repetición indiferenciada, o se limitan a responder por un premio sin crear conciencia de su proceso de aprendizaje.

Recuerdo que una estrategia que comencé a implementar con los estudiantes era colorear imágenes previamente definidas que había fotocopiado, con el objetivo de regular el comportamiento del grupo y centrar su atención. Les llevaba mándalas y les ponía a escuchar música clásica, si bien desconocía los significados de estos y no propiciaba un momento posterior en el que cada estudiante hiciera su creación, ya intuía la necesidad de propiciar experiencias sensoriales en el aula. Con el tiempo vendría la frustración al ver las copias de algunos estudiantes tiradas en el piso, por lo que comencé a acercarlos a los cuentos, los reunía en grupo y como les encantaba trabajar en el piso les permitía estar allí con cojines para que escucharan audio cuentos; luego, me arriesgué a leerles en voz alta y hasta ser narrador de cuentos.



Recurrí a los cuentos para acercarlos al mundo de la literatura, porque estos despiertan en nosotros la creatividad, la imaginación, la fantasía y el pensamiento crítico. Los cuentos que más llamaban su atención eran los que invitaban al misterio, llenos de seres mágicos como brujas, duendes, hadas y demonios; el silencio era absoluto y la curiosidad los llevaba a un nivel de concentración en la actividad que difícilmente se alcanzaba dando algún tema de otra área.

Inicié con los cuentos de los hermanos Grimm, les llevaba cada semana un cuento diferente. Fue solo hasta grado tercero que cada estudiante tuvo un libro completo para leer. Luego nos apropiamos de la colección semilla, donada recientemente por el Ministerio de Educación a la biblioteca escolar, y con la colección Secretos para contar de la fundación EPM, que da a cada niño algunos ejemplares de libros con compilaciones de textos literarios, juegos, acertijos, entre otros. Fue un ejercicio significativo, especialmente para mí, porque en ese momento pude tomar conciencia de la importancia de incentivar la literatura en los estudiantes, ahora ellos eran quienes me pedían textos para leer, en un primer momento se dedicaban a la lectura de imágenes, poco a poco se fueron adentrando en el mundo de las letras mejorando su fluidez en la lectura.

A partir de ese año, la I.E. Pablo VI comenzó a recibir acompañamiento de los tutores del programa del Ministerio de Educación Nacional “todos a aprender” (PTA), quienes nos invitaron a reflexionar sobre la importancia de mejorar la planeación de clases y seguir una secuencia didáctica, además de insistir en la necesidad de implementar la evaluación con múltiples respuesta para ir preparando a los estudiantes en las pruebas saber de tercero; esto, sumado a la presión institucional de mejorar los desempeños en estas pruebas. Poco a poco se va opacando la importancia del goce estético del mundo literario, para privilegiar un ejercicio que condiciona el saber, el sentir y el crear a través, no solo de una didáctica que le apuesta a la acumulación de información, también de una evaluación que, al volverse el fin, condiciona el hacer pedagógico en detrimento de una formación en la dimensión sensible y corpórea del ser. En otras palabras, la experiencia de la literatura se vio condicionada por las estrategias evaluativas que proponía, como los cuestionarios con



preguntas de selección múltiple para el control de lectura. Surge aquí la pregunta por el posicionamiento político y ético del maestro de lengua y literatura, por la coherencia en su pensar, decir y hacer.

Las pruebas saber que presentan los estudiantes en grado tercero evalúan las competencias mínimas que debe tener cada estudiante, estas son estipuladas a partir de los Estándares básicos en competencias, las pruebas están diseñadas para evaluar a la institución por grados (tercero, quinto, séptimo y noveno), los resultados generalizan (y tratan de evidenciar el aprendizaje desde la comprensión) y no reflejan otros aspectos igualmente importantes como el gusto y el interés por la lectura, las maneras en que las experiencias lectoras significan y resignifican las realidades de los estudiantes, la construcción de subjetividades, por nombrar solo algunas de las dimensiones en las que la lectura tiene el poder de transformar la existencia, hecho que no alcanza a medirse en exámenes generalizados. Lo anterior, pone al maestro en una tensión frente al horizonte de sentido de su hacer, emerge la pregunta sobre ¿cuál sería el sentido vital de la educación?

Esto evidencia que “en la escuela persisten prácticas ceñidas a métodos de enseñanza y dispositivos de evaluación que sacrifican la estética, el placer y la persuasión experiencial que emana del encuentro con los textos literarios”. (Suárez, 2014, p. 216). En ese sentido, las pruebas condicionan al estudiante a una lectura rápida con un solo objetivo, y es el de responder correctamente; la presión por el tiempo y la ansiedad por responder con acierto a las preguntas, lleva a que el ejercicio literario se convierta en algo tedioso y estresante, en lugar de privilegiar el deseo y la pasión por entrar a mundos desconocidos donde la imaginación y la fantasía se entrelazan asociando lo leído con experiencias vividas y haciendo del encuentro con la literatura un acontecimiento significativo.

En este punto pude reflexionar frente a la responsabilidad que tengo como maestro de básica primaria para acercar a mis estudiantes al mundo de la literatura, a la necesidad imperante de vivir experiencias estéticas y a construir metodologías y estrategias didácticas que resignifiquen el lugar de la literatura en el aula y apuesten a la formación de seres reflexivos, creativos, sensibles y comprometidos con la vida. Esta pregunta por mi



responsabilidad como maestro e investigador exige, en primer plano, repensar mi posicionamiento político frente a los saberes, las prácticas y las relaciones con los Otros y con el mundo.

## 1.2 LA PREGUNTA

### 1.2.1 Del deseo de transformación a la pregunta

Como maestro he deseado que el grupo que tengo a cargo sea el mejor, que se destaque ante los demás a nivel comportamental, artístico, académico y deportivo, quizás se deba al deseo inconsciente de reconocimiento o a las políticas de competitividad que nos han permeado. No obstante, más que el deseo de reconocimiento de una comunidad educativa, lo que me mueve día a día en mi práctica pedagógica es el interrogante de cómo generar una experiencia en mis estudiantes dentro del aula y que mis prácticas no se convirtieran en un recuerdo molesto, sino que cada vivencia sea un aprendizaje significativo. De esta manera, ha dejado de primar la idea de tener un “mejor grupo” y, en lugar de ello, hacer de mi clase un taller creativo, de exploración, juego y creación, en donde los niños puedan construir maneras éticas y estéticas de ser y estar consigo mismos y con los otros.

Para lograr tal fin se hace necesario pensarme como maestro, reconocer mis imaginarios pedagógicos para deconstruirlos o reinventarlos, ser consciente de mis prácticas pedagógicas, comprender a mis estudiantes en su ambiente natural y hacer de la clase de literatura un espacio diferente que dé lugar al cuerpo, al encuentro con el arte, con la creación, con lo sensible, con la exploración de los sentidos y el juego. Esto me lleva a formular algunas preguntas frente a mi quehacer como docente:

*¿Cuál es la incidencia de mi formación en las prácticas de enseñanza de la literatura?;*  
*¿Cómo hacer de la clase de literatura un escenario que posibilite experiencias estéticas en mis estudiantes de la I.E. Pablo VI?;* *¿Cuáles son las transformaciones en las prácticas literarias de los estudiantes y del maestro de grado tercero de la I.E. Pablo VI a partir de una metodología fundamentada en la experiencia?*



La articulación de estas preguntas me permitió construir la siguiente pregunta principal de esta investigación:

*¿De qué manera la reinención de mis prácticas de enseñanza de la literatura posibilita transformaciones en las prácticas literarias de los estudiantes de grado tercero de la I.E. Pablo VI del municipio de Puerto Triunfo Antioquia?*

### 1.2.2 Maestro caminante e investigador

“La entrada al universo de la lectura y la escritura es uno de los sentidos fundamentales de la escuela” (Bombini, 2006, p.26)

Este proyecto es una iniciativa que procura, en coherencia con lo anterior, crear situaciones e interacciones en la clase de literatura desde el cuerpo, la imaginación, el juego y la creación, donde los estudiantes no solo disfruten la cultura de las letras, sino que a su vez se apropien de ella para discutir, afirmar, nombrar y recrear su propia existencia, reconociendo posibilidades de interrelaciones, de encuentros y desencuentros, de consensos y disensos, de expresiones políticas, éticas y estéticas.

El reto está en que el maestro de aula se piense y se reconozca como sujeto en constante cambio, un investigador que es consciente de sus prácticas, que transforma y se transforma desde la literatura, la cual no solo se lleva al aula para cumplir con los contenidos curriculares y su fin redunde en la medición de saberes a través de la evaluación, o como una obligación o imposición ministerial, sino como una experiencia de aula en la que el estudiante pueda permear su sensibilidad para hacerse a nuevos modos de ver y nombrar la vida. Por ende, mi tarea como maestro de literatura es habitar las experiencias que deseo tengan lugar en la clase de literatura, volver la literatura parte de mi cotidianidad para ser un maestro que invite a una pasión, que posee un cuerpo que se relaciona con los otros y que, a partir de este, puede favorecer diversas interacciones y relaciones en la clase, un cuerpo que lee y es leído.

Al realizar una reflexión sobre mi práctica pedagógica y sobre la experiencia que he ido adquiriendo en el transcurso de estos cinco años dentro de la IE Pablo VI, encontré



necesario narrar las vivencias que he tenido dentro del aula y contrastarlas en un ejercicio conceptual y correlacional con otros autores y las voces de la comunidad académica, lo que permitió reconocer las transformaciones en mi pensamiento y en mi hacer docente. Si bien, en un primer momento mis prácticas pedagógicas como maestro de literatura se limitaron en la narración de cuentos infantiles - cuentos de los hermanos Grimm - dentro del aula, con el fin de mejorar la comprensión lectora de mis estudiantes y responder a las exigencias de las pruebas estipuladas por el gobierno, fue solo al acercarme a referentes teóricos como Jorge Larrosa, Cynthia Farina y Noemí Duran, que comprendí que el ejercicio lector debe ir más allá. Que la lectura implica un ejercicio erótico, (Durán, 2015, p. 8) que implica un reconocimiento del cuerpo (Farina, 2006) en donde acontecen múltiples sensaciones e impulsos creativos.

Ser consciente de que poseo un cuerpo capaz de comunicar sentimientos, sensaciones y emociones a mis estudiantes y que a su vez ellos poseen un cuerpo igualmente sensible, receptivo a las dinámicas del aula, que me escuchan, pero que a la vez me leen, ha permitido una transformación en mis prácticas pedagógicas y a los procesos de aprendizaje, ha sido un proceso de apertura en donde la postura de la transmisión deviene en la de acompañante de tránsitos, aquel que invita a descubrir nuevas formas del conocimiento, de leer y de sentir los textos que se comparten y se construyen en el aula de clase.

La importancia de esta investigación es evidenciar que la literatura va más allá de lo conocido, que no solamente nos forma como una secuencia progresiva hacia adelante, sino que a la vez nos deforma, nos toca y trastoca, porque acontece en el cuerpo, nos hace sentir, vibrar, nos produce experiencias gratas de disfrute; nos cuestiona, nos interpela, nos hacen sufrir, padecer y odiar. Podría decir que la literatura es como un postre con varios ingredientes, a veces dulces, otros cítricos y otros ácidos, que nos pueden causar adicción, repulsión e indigestión. Los sujetos somos distintos y cada sabor, en cada paladar, genera una experiencia diferente. Es decir, cada lectura, cada texto, cada autor nos genera una experiencia de cuerpo diferente.



Reflexionar en torno a mis prácticas pedagógicas en la clase de literatura, me permitirá reconocermé desde la experiencia y, en coherencia con la construcción de mi saber pedagógico, construir estrategias para la transformación, tanto de mi acción docente como de la formación literaria de mis estudiantes, en una apuesta que haga del aula un taller en donde los niños y las niñas puedan acercarse a la literatura desde el goce estético y la creación, en donde pueda, como maestro, explorar la literatura desde el cuerpo, el uso de los sentidos a la hora de narrar y acompañar “Para eso hay que atreverse a una relación poético-erótica con el mundo, que nos toque de verdad y nos singularice en el vaivén de dejarnos afectar y ser a la vez propositivos, participes del mundo que nos acoge”. (Durán, 2015, p. 8) Esta propuesta se fundamenta en el cuerpo, en el deseo de que la clase de literatura sea un escenario de experiencias que pasen por el cuerpo y que encuentren en él sus impulsos creativos y reflexivos.

### 1.3 INTENCIONES INVESTIGATIVAS

Realizar una lectura de mi práctica pedagógica en la institución educativa y contrastarla con los referentes teóricos, posibilitó una afectación a los imaginarios y a las construcciones conceptuales que he desarrollado durante el transcurso de los años frente al hacer del maestro. Este ejercicio investigativo ha sido una invitación a pensarme como maestro de literatura que vive, construye y reflexiona sus prácticas pedagógicas, que es consciente de que posee un cuerpo sensible que transmite, que es leído y que invita, seduce y convoca a la apertura del otro, sus estudiantes, para que se permeen de experiencias. En palabras de Jorge Larrosa (2008, p. 90) “Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera.”

Es a través de las narrativas de mis vivencias y de las voces de mis estudiantes, padres de familia y colegas de la Institución que he reflexionado en torno a mis prácticas pedagógicas, lo que ha implicado quedar desnudo ante el lector y la comunidad tras reconocer mis falencias y errores como docente, así como mis transformaciones en procura



de nuevos sentidos, lo que se traduce en la construcción de nuevos modos de relacionarme con los estudiantes y con el saber, para asumir con coherencia mi servicio a la comunidad. Estos propósitos se dejan leer en el objetivo general de esta investigación:

*Reconocer los devenires de mis prácticas de enseñanza de la literatura y de cómo ello ha incidido en la transformación de las prácticas literarias de los estudiantes del grado tercero de la I.E. Pablo VI del municipio de Puerto Triunfo.*

Los objetivos específicos que orientaron el camino de esta investigación, sugieren los andamiajes metodológicos que permitieron lograr el propósito general:

*Reflexionar sobre mi formación y experiencia como maestro de literatura, a partir de un ejercicio auto-etnográfico.*

*Favorecer la creación de narrativas con los estudiantes del grado tercero de la I.E. Pablo VI sobre sus experiencias formativas alrededor de la literatura y con algunos miembros de la comunidad académica como padres de familia y docentes de la Institución.*

*Construir e implementar estrategias pedagógicas en el aula que privilegien experiencias sensibles, orientadas a redimensionar la formación literaria de los estudiantes.*

*Sistematizar, contrastar e interpretar los diversos relatos que confluyen en esta investigación, para reflexionar alrededor de las implicaciones, tensiones y alcances de la reinención pedagógica.*

#### **1.4 LA VOZ DE LOS REFERENTES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA**

Este ejercicio investigativo ha invitado a la reflexión sobre mis prácticas pedagógicas y su incidencia en la formación literaria de mis estudiantes de grado tercero. La reflexión e



introspección que hago hacia mi infancia, a mi experiencia como estudiante, el recorrido por mi experiencia como docente, las dificultades, los errores y los aciertos dentro del aula con mis estudiantes y la formación en la maestría, permitieron la construcción de esta investigación a la luz de diversos autores e investigaciones que han conceptualizado, propuesto metodologías y/o registrado experiencias alrededor de las prácticas de enseñanza de la literatura, la reinención pedagógica y la experiencia literaria.

### 1.4.1 Acerca de la reinención pedagógica

Poner en diálogo mis experiencias con otras experiencias pedagógicas, artísticas, sociales, íntimas, emocionales, creativas, entre otras que tengan lugar en el encuentro con la literatura, ha significado una observación reflexiva sobre mi hacer para generar acciones transformadoras. No obstante, como lo refiere Bombini: “tampoco se trata de armar un archivo de documentación narrativa de “buenas prácticas” ¿quién decide cuáles son esas buenas practicas?” (2006, p.86). Entonces, más allá de determinar qué es lo correcto y lo incorrecto en la acción pedagógica, considero la importancia de tomar conciencia de las intuiciones en ese no saber, de las arbitrariedades en la afirmación de una voluntad de saber y de verdad, de los riesgos de la repetición sin movimiento y del movimiento sin memoria, del temor a los resultados que subestiman los procesos o del apasionamiento que no vuelve al silencio para sentir el eco de la experiencia.

Vista así, la reinención no necesariamente implica moralizar la experiencia dejando en oposición lo acertado y lo errado, mejor, se propone aquí como un diálogo de saberes y de experiencias que abona y redimensiona el sentir, el pensar y el hacer. Al acercarme a otras voces, reconozco el riesgo de la traducción didáctica, de las asimetrías socio-culturales en que se inscriben estas teorías y experiencias respecto al contexto que habito; por ello, conversar con otros referentes me invita a “recuperar las huellas y voces de la práctica más allá de las fuentes escritas” (Bombini, 2006, p. 88); en otras palabras, el reto pedagógico consiste en hacer de las palabras y conceptos, acciones en contexto.

Reinventarse pasa por el reconocimiento de que mi llegada al aula esta precedida por otras experiencias, las cuales, consciente o inconscientemente, se tienden a replicar a pesar de los



constructos teóricos aprendidos en la universidad y que estos, a su vez, tienen unos antecedentes epistemológicos que tuvieron su fundamento en otro tiempo y en otras realidades: “Cuando enseñamos estamos poniendo en acto una práctica social que, como tal, tiene una historia que nos precede” (Bombini, 2006, p. 26). Re-pensar, re-construir y re-inventar al maestro, al estudiante, la escuela, el saber y las relaciones entre estos-nosotros, resulta fundamental en nuestro tiempo, es un ejercicio que debe superar aquello de negar lo que antecede por obsoleto y primitivo, y apostar por el reconocimiento de lo que queremos expandir o transformar y de las maneras nuevas, viejas o diversas de hacerlo, resignificando la idea de que la educación tiene por encargo transmitir la cultura, en una apuesta por la reinención de una cultura para la vida, en donde nos podamos leer y escribir en el respeto por lo infinito e indescifrable que es el Otro.

### 1.4.2 Acerca de las prácticas de enseñanza de la literatura

Frente a las prácticas de enseñanza de la literatura, autores como Fernando Vásquez, Michèle Petit y Gustavo Bombini, me permitieron redimensionar conceptos y reconocer, en un primer momento, la importancia de la formación del docente, tanto la formación académica como la construcción de un andamiaje a partir de la experiencia. Asimismo, la importancia de la formación continua del maestro, haciendo énfasis en que, a partir de la realidad del contexto, el reconocimiento de las condiciones y las dificultades reales en el trabajo en la enseñanza de la literatura y la reflexión de la práctica pedagógica en el aula, se puede transformar el hábito por la lectura, no desde el leer por leer, o el leer para responder, sino desde el disfrute por descubrir y conocer nuevos mundos y realidades para expandir la mirada sobre el mundo de afuera y el propio. El problema, según Fernando Vásquez, radica en la formación docente, podemos conocer sobre el análisis literario, pero nos vemos limitados cuando se trata de poner nuestro cuerpo en escena, porque desconocemos la dimensión cognitiva y formativa de esa región del ser, ni siquiera sabemos leer para el otro, ni generar esa pasión por la lectura.

En mi trabajo con maestros, en esa tarea de formar formadores, he evidenciado que muchos de nuestros profesores de español no saben leer para otros. No logran entonar con emoción. No saben persuadir con su palabra. La lectura que realizan es monótona, le falta énfasis, no tiene sazón. Es una lectura plana, sin accidentes geográficos. Y, lo que me parece más delicado, el mismo maestro no logra escuchar la manera como lee. Es como si padeciera



una sordera para su propia lectura, como si fuera incapaz de identificar las frecuencias, los matices, las sinuosidades de las palabras. (Vásquez, 2004, p. 8)

En este sentido el docente debe detenerse, escucharse y permitirse explorar en la literatura experiencias sensibles que le permitan transmitir a otros lo vivido, lo experimentado, lo soñado. Otro aspecto que resalta Fernando Vásquez (2004), frente a la formación del maestro de literatura que enseña el cuento, la poesía, la novela y el teatro, se refiere a que “...es conveniente que el maestro conozca y domine las formas de elaboración y composición, las diferentes poéticas que condensan prácticas de construcción con la palabra escrita.” (p. 5). Conocer las formas de composición supone haber compuesto una obra, el maestro está llamado a vivir sus propias experiencias creativas, no es coherente enseñar el cuento si nunca se ha escrito uno, lo que justifica el llamado del autor a que el maestro “supere o vaya más allá del consumo pasivo de las obras.” (p. 5).

Por otra parte, Michèle Petit vuelve su mirada a la importancia de estimular el mundo literario desde los primeros años de la infancia, por ello reconoce que, por muchos años, la iniciación al mundo de la lectura ha sido labor de las mujeres. Las mamás que en las noches como ritual antes de dormir les leen cuentos o les narran historias a los niños, les van a permitir más adelante tener una familiaridad o cercanía con los libros, a diferencia de aquellos niños que no tuvieron la experiencia o encuentro con ellos, quienes al crecer “jamás se acercarán a los libros. Creen que allí hay un mundo que no es para ellos” (Petit, 2006, p. 22). Aunque la afirmación niega de tajo lo posible, devela la falta de estímulo en la imaginación de quienes no tuvieron experiencias con las narraciones orales o escritas en la infancia, lo que, según la autora, les genera un temor a lo desconocido, creando una barrera que les costará un poco romper y poder para acercarse a mundos inimaginados.

La imagen maternal que nos ofrece Michèle Petit supone entender la literatura como un alimento vital en la infancia, hermosa metáfora para pensar el acto de enseñar literatura como una práctica que nutre el espíritu, como un gesto de amor para traer al presente otros paisajes y otras realidades posibles. Fernando Vásquez también hace referencia a ello cuando parte de la expresión de Daniel Pennac *Dar de leer*:



## Facultad de Educación

Cuando un maestro le lee a sus alumnos, lo que está haciendo es ofrecer otro tipo de alimento; un manjar, una fruta, una golosina. Pero en ese dar de leer, en ese acto de dar a mamar lectura, en ese gesto maternal, el maestro también pone en juego la calidad de vida del lector de mañana. Si ha sido bien alimentado, si ha tenido suficiente leche materna, si ha sido abundante y ofrecida con pasión, este alumno será un buen lector toda la vida (Vásquez, 2004, p. 10)

Ahora bien, a pesar de que la mujer ha asumido mayormente la tarea de dar de leer y dar de escuchar en la infancia, nos recuerda Michèle Petit que este encuentro ha generado un temor en muchos hombres, infortunadamente la imposición del poder masculino en las culturas hegemónicas a lo largo de muchos siglos ha fortalecido la visión machista y patriarcal que pone en tela de juicio la masculinidad de quienes afinan su sensibilidad a través de la poesía y las letras, generando, en diversos contextos escolares y sociales, burlas y exclusión; en ese caso, despertar lo sensible pasa a convertirse en una necesidad social para encontrar el equilibrio y el respeto por las formas en que esta sensibilidad se expresa. Desde la teoría psicoanalista de Carl Gustav Jung, la literatura desarrolla el arquetipo del ánima, el inconsciente femenino en los hombres, su sensibilidad, afectividad, delicadeza, cualidades que han sido atribuidas exclusivamente a las mujeres y que merecen considerarse en la formación humana para propiciar el desarrollo íntegro del ser.

Sumergirse dentro del mundo sensible no es tarea fácil, como docente reconozco las limitaciones que tengo a la hora de percibir y expresar a través de todos los sentidos, de asumir el cuerpo como un territorio simbólico a través del cual puedo construir diversas formas del lenguaje. Es por esto que la enseñanza de la literatura no ha de resumirse en el estudio del texto, en tanto cualquier experiencia, como acontecimiento corpóreo, es del orden de lo sensible, toca fibras antes desconocidas en la emoción que transforman el pensar, lo que exige repensar las interacciones en el aula, con los libros y con los otros, con los cuerpos que no solo son cabezas, también carne y piel, especialmente porque el maestro, como decía Fernando Vásquez (2004) a propósito de Jorge Luis Borges:

Borges decía que él no enseñaba literatura, que lo que había tratado de enseñar era el amor por una obra, una línea, un verso..., yo agregaría que lo que uno puede enseñar es un cuerpo agitado, excitado por una pasión. Frente al rostro hierático del conferencista o del catedrático, en el taller abundan los visajes, las fintas, las contorsiones. (p, 19).



Lo anterior invita a concebir la enseñanza de la literatura como una práctica que no se circunscribe a una perspectiva disciplinar de esta, exigiéndole al maestro apertura y flexibilidad para explorar las cadencias de su voz, de su mente y de su cuerpo a través de la música, el teatro, la danza, la pintura y demás expresiones del arte que nos devuelvan el sentido poético de la vida. Al decir que la literatura es una práctica sociocultural, debemos aceptar una visión integradora de esta, porque en la vida no separamos las formas de saber; leer y escuchar se convierten en rituales cotidianos, y en el aula estamos llamados a ritualizar los encuentros pedagógicos para darle cuerpo a las ideas a través de la experiencia.

### **1.4.3 Acerca de la experiencia**

La enseñanza de la literatura no puede limitarse a proporcionar técnicas para descifrarla, sino que debe también introducir a los niños y niñas en el mundo fascinante de la palabra, el saborearla y el degustarla. Al respecto Jorge Larrosa (2003), dice que la experiencia de la lectura no busca la comprensión lectora, es un acontecimiento que forma y transforma lo que somos. Más que la comprensión inmediata de lo que se lee en el aula, se busca que al leer, algo nos pase, que las letras nos transmitan sensaciones. “Podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa” no lo que pasa, sino lo que me pasa” (Larrosa, 2008, p. 88). La experiencia es del orden de lo singular, algo externo pasa por mi cuerpo, me atraviesa y me hacer sentir diferente, me genera otras percepciones de la realidad, entonces dejo de ser el mismo, y ese movimiento del ser significa una nueva sensibilidad, que es, al mismo tiempo, una nueva estética, las fronteras de lo bello se han franqueado por lo indecible, lo innombrable, lo indeterminado de la experiencia. En ese caso ¿Pensar la experiencia puede ser un modo de aniquilarla? Quizás habría que acudir a estrategias sensibles y creativas para reflexionar en torno a las huellas que dejan en nosotros las experiencias, en lugar de avasallarla con la imposición de estrategias evaluativas generalizadas y de respuestas preestablecidas.

En sintonía con Larrosa, Noemí Duran sugiere que “desde el cuerpo sensible, capaz de escuchar la sonoridad, capaz de abrir los poros de la piel para dejar entrar lo invisible e



indescifrable, podemos des-cubrir otros mundos po(e)sibles trazados por los sentidos, la imaginación, la intuición” (2015, p. 6). Desde esta visión sensible, de cuerpos, se propone la metodología de Reescribir entre cuerpos (Durán, 2001.), volver a los relatos de cada ser para construir los andamiajes investigativos y creativos en correspondencia con nuestras experiencias, es decir, con nuestra sensibilidad; Reescribir entre cuerpos va un paso más allá del acontecimiento de la experiencia, e invita a reconstruir las propias narrativas para reconocernos y reinventarnos como individuos en colectivo.

Visto así, el encuentro entre cuerpos sensibles es también un acto erótico; en su texto *El erotismo o las formas sensibles de tocar el ser*, Noemí Durán propone que la educación:

... es una relación erótica, de deseo de alteridad, de acercamiento a lo otro, de apertura al mundo. Y es importante resaltar que cuando hablo de la educación como relación erótica, tengo que apelar necesariamente a la idea de un tercer objeto en la conversación entre maestro y aprendiz. Es decir, la relación erótica tiene que ver con la implicación del ser en el aprender. O, dicho de otro modo, existe una erótica del aprender, que podríamos justificar diciendo que el aprender requiere que una persona esté enteramente allí, con una atención plena que lo desprende de sí mismo, del ensimismamiento, para fundirse, para entrar en choque, con aquello que está llamando su curiosidad. Por lo tanto, hay un momento en el proceso de aprendizaje, que pide un gesto erótico, de ver algo como por primera vez, con ojos de asombro, con actitud receptiva y posibilidad de afectación. Es así que el aprendizaje nos transforma. (2015, p. 7 - 8).

Se insinúa una relación análoga entre el aprendizaje y la experiencia, para ello habría que movilizar el rol del maestro como único sujeto de poder y de saber, y ponerlos en juego para que tenga lugar el encuentro entre cuerpos, entre infinitos, entre sensibilidades, y pueda darse la transformación.

1 8 0 3

#### **1.4.4 La reinención de las prácticas a partir de la experiencia**

Una primera experiencia que me sirvió de referente para pensar esta intención investigativa, es el trabajo de Keith Johnstone (1990), quien vuelve a sus experiencias de formación desde la escuela para reconocer la necesidad de transformar los métodos conductistas de



enseñanza, los cuales coartan la espontaneidad, la imaginación y la creatividad en todas las etapas de la formación del ser. En ese repaso reflexivo, descubrió que en la escuela nos enseñan a hacer *lo correcto* y, de este modo, nos vemos limitados cuando nuestra perspectiva va en contravía de tal idea de verdad, de modo que vamos objetivando al cuerpo y a las emociones:

Un día, cuando tenía dieciocho años, estaba leyendo un libro y comencé a sollozar. Estaba impactado. No sabía que la literatura pudiera afectarme así. Si en clase hubiera llorado con un poema, el profesor se habría espantado. Me di cuenta de que en mi colegio me habían enseñado a *no* responder. (Johnstone, 1990, p.5).

A partir de su retrospectiva autobiográfica, Johnstone propone un método de improvisación teatral, en el que se deconstruyen las formas de representación clásicas, y se opta por la creación espontánea, lo que exige mayor trabajo de desprogramación del actor, a partir de juegos de aceptación, escucha, status, habilidades narrativas, máscaras y trance. Esta propuesta encuentra una especial sintonía con el trabajo del escritor y profesor Gianni Rodari; en su libro “Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias” (1983) propone diversas maneras de jugar a crear diversos textos literarios desde la oralidad y la escritura, en lo particular y lo colectivo, en una convergencia de la fantasía y la cotidianidad para formar un pensamiento crítico, político y creativo:

Hablo sólo de la invención por medio de las palabras, y apenas sugiero, sin profundizar en ello, que estas técnicas pueden ser transferidas a otros lenguajes distintos del verbal. Las historias pueden tener un solo narrador o varios; pueden convertirse en teatro o guiñol de marionetas; convertirse en una tira cómica o en un film; se las puede grabar en una cinta y enviarlas a los amigos. Las historias podrían formar parte de cualquier juego infantil. (Rodari, 1983, p. 6)

Rodari le propone al maestro ser inventor de juegos creativos, a descomponer cuentos conocidos para imaginar las propias versiones, a explorar en las palabras sonoridades, ritmos y tonalidades. Acercarnos al mundo literario no tiene que pasar por lo ortodoxo, por el tedio y la obligación, mejor pensar la clase de literatura como un espacio de juego literario para encender el deseo y la pasión por las historias que nos acerca.



### **1.5.1 Escribiéndome como método para conocer y transformar**

Cuando inicié este viaje investigativo partí del deseo de escribir lo que sé, lo que he vivido y he experimentado, de mis aciertos y desaciertos como docente de básica primaria, aunque esto haya implicado un ejercicio de introspección y reflexión a mis prácticas pedagógicas donde la confrontación desde la teoría fue el comienzo para replantear mi quehacer como docente; un docente no formado o terminado, sino un docente en un constante cambio, descubrimiento y transformación.

Luego de la construcción de la pregunta de investigación de esta maestría ¿De qué manera la reinención de mis prácticas de la enseñanza de la literatura posibilita transformaciones en las prácticas literarias de los estudiantes de grado tercero de la I.E. Pablo VI del municipio de Puerto Triunfo Antioquia? comienzo a indagar en cuáles serán mis posicionamientos epistemológicos y la metodología de investigación que me ha permitido, de manera coherente, encontrar luces para reflexionar en torno a dicha pregunta. Para ello me situé en el diseño cualitativo de investigación, dentro del paradigma interpretativo, a través del cual ha sido posible llegar a comprensiones sobre mi experiencia pedagógica en la enseñanza de la literatura, las interacciones con mis estudiantes dentro del aula y la comprensión de su heterogeneidad, en tanto método que reconoce o trabaja las cualidades del ser humano, sujetos reflexivos, transformadores y constructores de conocimiento.

Dentro del diseño cualitativo encontramos la etnografía, método de sistematización en las ciencias sociales y humanas teorizado por el antropólogo B. Malinowski a principios del siglo XX. En sus inicios este método se limitaba a sistematizar lo cotidiano, las interacciones sociales de las diferentes comunidades en su entorno natural, el etnógrafo investigador debía pasar varios años dentro de la comunidad que iba a ser objeto de estudio, esta comunidad por lo general era desconocida, diferente y producía cierto interés en descubrirla, analizarla e interpretarla desde una mirada occidental. El etnógrafo requería de una gran habilidad en la recolección de la información y en reflexionar y entender las diferentes dinámicas que se podían presentar. No obstante, persiguiendo la objetividad



rigurosa de las ciencias, la voz del investigador hasta este momento se restringía a registrar la información a través de los diferentes instrumentos de recolección, sin hacer parte o vincularse dentro del escrito o generar un vínculo de corresponsabilidad con la comunidad.

Frente a ello surge una crítica, ya que se consideraba que el etnógrafo solo “manoseaba” a la comunidad y en algunos casos su acercamiento era para escribir de esta, con fines económicos o profesionales. A pesar de ello también se encontraban los etnógrafos que generaban un vínculo con la comunidad por las largas temporadas en las que se encontraban inmersos dentro de ella y el método los limitaba en narrarse a sí mismos desde sus vivencias.

...como continuidad del proceso referido, se proponen nuevas maneras de hacer investigación cualitativa y de producir resultados escritos —a veces considerados como experimentales— y se le da aún más importancia a los aspectos literarios y retóricos, de tal suerte que se habla de un “giro narrativo”. (Blanco, 2012, p. 53)

Esto llevó a las ciencias sociales a generar nuevas oportunidades investigativas donde se ve la necesidad de reconocer la narrativa del etnógrafo, de darle voz al investigador quien de forma directa o indirecta interactúa dentro de la comunidad haciendo parte de un proceso de enculturación. A partir de este momento las comunidades objeto de estudio ya no son solamente las que se encuentran en la periferia de la civilización, que causan curiosidad por entender y comprender sus dinámicas sociales, culturales, políticas o religiosas. Ahora la etnografía, como método de investigación, se comienza a implementar en grupos o subgrupos dentro de nuestra sociedad. Darle voz al etnógrafo le permite narrarse desde la experiencia que vive dentro de la comunidad, antes, durante y después, narrarse a sí mismo trayendo experiencias pasadas que le permiten enriquecer la investigación.

Nace así un nuevo método en formato narrativo, un método que se escribe en primera persona: la auto-etnografía “la auto-etnografía es uno de los enfoques que reconoce y da lugar a la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en su trabajo, en lugar de ocultar estas cuestiones o pretender que no existen” (Ellis, Adams, & Bochner, 2015, p.252). El método auto-etnográfico es creado por los investigadores estadounidenses Carolyn Ellis y Arthur Bochner hacia 1996. Guerrero, por su parte, refiere que “la auto-



etnografía es una estrategia de investigación que incorpora por una parte las tradicionales referencias a la actividad etnográfica, y por otra parte, la propia biografía del investigador” (2014, p. 238), algo que no era tenido en cuenta por el método etnográfico, por ello:

...se escribe en primera persona, la auto-etnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situado en un contexto social y cultural. (Blanco, 2012, p. 55)

La importancia de esta unión entre etnografía y autobiografía es que el investigador puede contar sus vivencias, analizar las experiencias que surgen en el proceso, “Los auto-etnógrafos reconocen las innumerables maneras en que la experiencia personal influye en el proceso de investigación” (Ellis, Adams, & Bochner, 2015, p. 251), la subjetividad, los sentimientos, los sabores y sin sabores en su encuentro con la comunidad. “Cuando los investigadores hacen *auto-etnografía*, escriben retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que surgen y que son posibles porque ellos mismos son parte de una cultura y tienen una identidad cultural particular” (p. 253).

Partiendo de lo anterior, este método es coherente y propicio para el desarrollo mi propuesta investigativa, ya que me permite narrarme a mí mismo, narrar experiencias pasadas que he tenido como docente, de manera que he podido reconocer algunos aciertos y desaciertos en mis prácticas de enseñanza de la literatura. La auto-etnografía ha favorecido procesos de comprensión de mí mismo para posibilitar transformaciones en mis prácticas pedagógicas.

### **1.5.2 Re-escribiendo algunas ideas sobre mis prácticas: el cuerpo en la literatura**

La experiencia durante estos años dentro de la I.E. Pablo VI, me permitió pensarme como un docente en un continuo aprendizaje que busca reinventarse. Los referentes teóricos me brindaron nuevas miradas a mi práctica pedagógica y al cómo estaba direccionando las actividades de literatura con mis estudiantes. A partir de lo anterior, me propuse volver la clase de literatura un taller creativo, en el que tengan lugar el cuerpo, las sensaciones y los sentimientos en el encuentro con la literatura, de modo que mi acción pedagógica no se



limitara a dar un texto para leer y comprender, creyendo que con ello se generarán hábitos lectores, gusto y disfrute por la literatura y formación del pensamiento crítico.

En ese orden de ideas, construí una propuesta metodológica cuyo fin no se centra en el cumplimiento de un estándar o competencia, sino en posibilitar experiencias significativas en torno a la literatura desde el encuentro y la interacción de cuerpos, es decir, del encuentro con las historias, las miradas y las afecciones entre estudiantes y maestro. Para ello hice partícipes a los estudiantes de la planeación de las clases, de modo que sus deseos e inquietudes pudieran verse reflejadas, lo que podría redundar en un mayor compromiso y apropiación.

Lo primero que hice fue proponer la evaluación de las actividades relacionadas con literatura hasta entonces realizadas, escuchar qué les gustaba y qué les disgustaba, cuáles eran sus motivaciones y sus aversiones. Al comienzo se mostraron temerosos de participar, pues no es habitual que los estudiantes evalúen al docente, sin embargo, poco a poco empezaron a escucharse algunas voces expresando sus sentires y propuestas para las clases de literatura, así como su deseo por hacer cosas diferentes. Esto me llevó a replantear los mecanismos de evaluación, reconociendo su inminente valor formativo y político en la doble vía de la relación maestro – estudiantes, pues esta no se puede resumir al control del aprendizaje, desoyendo las múltiples formas de relacionarse, adquirir y significar el conocimiento.

Este encuentro con los estudiantes me permitió reflexionar frente a la importancia de transformar las clases de literatura, salir del aula, buscar nuevas maneras de leer en, con y desde el cuerpo, privilegiando la experiencia sensible; sin embargo, al reconocer mis limitaciones con la exploración desde lo corporal y los temores de mi infancia aun latentes, me vi en la necesidad de pedir ayuda. Así que busqué al docente de teatro de la casa de la cultura del municipio para que me apoyara con unos talleres de cuerpo, tanto para mí como para mis estudiantes.



Programamos cuatro talleres de expresión corporal con el fin de vencer un poco mi timidez y aprender a hacer otros tipos de lectura con mis estudiantes de una forma más dinámica. Como todos los días les leía un cuento al llegar a clases, los talleres me permitieron ser más expresivo y jugar un poco con los tonos de voz, aun así deseaba explorar otros espacios, reconocer y leer en el territorio. Así que programé con mis estudiantes unas salidas a orillas del Río Magdalena, con la intención de escuchar sus historias sobre el territorio, leer cuentos al aire libre y significar estas experiencias a través del dibujo; también para deleitarnos del paisaje, descansar de la rutina del aula de clases y compartir una merienda.

En otro momento nos vinculamos con el plan lector de la institución y nos aventuramos una mañana a leer de casa en casa. Previamente escogimos un cuento y practicamos su lectura en voz alta; luego, en parejas, los estudiantes iban tocando las puertas de las casas para leerles a sus habitantes. Estas experiencias motivaron a los estudiantes a proponer otras dinámicas de aula: cantar, ver películas, bailar en la clase de literatura y hacer una pijamada literaria.

Esta última propuesta, surgió de la lectura del texto “muertos del susto”, querían leer cuentos de suspenso e historias de seres legendarios en la noche, para recrear la atmósfera de terror. Al principio manifesté resistencia a esta actividad, en tanto pensaba que no sería bien vista por la comunidad. Mas, atendiendo el deseo de mis estudiantes y cuidando las posibles tensiones que esto podría generar en la comunidad, programé una pijamada con padres de familia.

En clave de la evaluación, surgió otro ejercicio. Un día, mientras regresábamos de una caminata por el campo, divisé un tendedero de ropa, nada fuera de lo común; sin embargo, me detuve por un instante a reparar la escena y en ese momento en que los espacios se confabulan para desaprender y aprender los unos de los otros, en los que el cuerpo es el protagonista de una experiencia, nació la estrategia de evaluación: el tendedero de la experiencia.



### 1.5.3 Conversaciones y narrativas de las experiencias

En mi primer día de clase en la Universidad de Antioquia - Seccional Magdalena Medio, socialicé la propuesta investigativa con la cual participé para mi ingreso a la Maestría. Recuerdo que mi proyecto inicial se enfocaba en intervenir la comprensión lectora en mis estudiantes a partir de los cuentos de hadas, pues estos podrían ser atractivos y despertar su interés. Luego de escuchar mi propuesta, el docente nos brindó algunas tesis de maestría para que observáramos estructuras y diseños metodológicos con el fin de que nos inspiraran en nuestra construcción, lo que me permitió replantear mi propuesta.

A partir de la mirada del otro, comprendí que el ejercicio investigativo propuesto estaba enfocado a la intervención de los “problemas de otros”, en lugar de poner la mirada en mi propia acción para reconocerla y transformarla, por lo que aposté a una investigación de corte narrativo, en la que pudiera volver a los relatos de mi quehacer como maestro y ver en ellos una fuente de conocimiento y reflexión. Más adelante emergería la necesidad de leerme a través de los relatos de otros que han acompañado mi práctica pedagógica, estudiantes, padres de familia y docentes, lo que me llevó a optar por la auto-etnografía como método de investigación.

Retomé algunos instrumentos para la recolección de la información implementados en el método auto-etnográfico como la auto-observación y los grupos focales, que sirvieron como estrategias para alcanzar los objetivos propuestos. No obstante, preferí renombrarlos como *conversaciones* y *narrativas de experiencias* en lugar de instrumentos, en tanto se construyen más desde los lazos afectivos y las formas cotidianas en que nos encontramos con los otros, lo que me permitió reconfigurarlos en clave de nuestra historia. Por lo anterior, cada momento fue diseñado para favorecer el compartir de experiencias, de saberes y sentires, donde el encuentro con el otro fuese un ejercicio significativo que, si bien estuvo intencionado a esta investigación, no debía omitir lo humano, lo afectivo, lo emocional y la conversación espontánea.

La confianza que tengo con algunos padres de familia y con los estudiantes, con quienes he tejido relaciones en diversos escenarios en y fuera de la escuela, dio la apertura para que



hicieran parte de los encuentros propuestos. También decidí construir otra estrategia para conversar con estas personas que han hecho parte mi proceso en la IE Pablo VI, los relatos epistolares entre compañeros docentes y estudiantes, pues las cartas han sido una bella manera de hablar con el otro, de organizar las ideas a través de las palabras con las que significamos lo que queremos compartir; las cartas guardan intimidad, afianzan la relación entre escribiente y destinatario, y ello resulta bastante significativo cuando se trata de escuchar-nos.

A continuación describiré las conversaciones y narrativas de experiencias desarrolladas en el trabajo de campo de esta investigación:

### **Auto-observación**

Esta técnica es directa y continua, se vale de grabaciones, fotografías, dibujos y trabajos de los estudiantes que me permitieron realizar el registro en el diario de campo. El diario de campo es fundamental en este ejercicio, ya que es allí donde hice el registro de las vivencias, plasmando las narrativas de las diferentes sensaciones, sentimientos y emociones suscitadas por las experiencias de aula, los aciertos y los desaciertos, las fortalezas y/o debilidades, los matices de mis prácticas pedagógicas y sus posibles transformaciones, así como las sugerencias para las próximas actividades y las reflexiones que se iban generando a partir de los encuentros literarios. Al comienzo las observaciones se hicieron generales, en tanto describía las dinámicas de clase, mas, en el transcurso del ejercicio investigativo, requirieron de cierta rigurosidad, fueron más específicas al tener unas categorías de análisis claras que observar, registrar y analizar.

### **Grupos focales**

Como mencioné anteriormente, desde la metodología auto-etnográfica pude seleccionar estrategias que me permitieran compartir narrativas desde un ejercicio ameno en el compartir con el otro. Los grupos focales son espacios de interacción y discusión a partir de una temática propuesta por el entrevistador o investigador donde los participantes hacen parte activa del encuentro y en su momento pueden llegar a orientar la discusión. En otras



palabras, “el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes” (Aignerren, s.f. p. 2).

Los grupos focales con padres de familia se realizaron en dos momentos, el primero con los padres de algunos estudiantes que me acompañaron en mis primeros años de experiencia como docente de aula en la institución desde grado primero a tercero en los años 2012, 2013 y 2014; el segundo grupo con los padres de algunos estudiantes que acompañé en grado segundo y tercero durante los años 2015 y 2016.

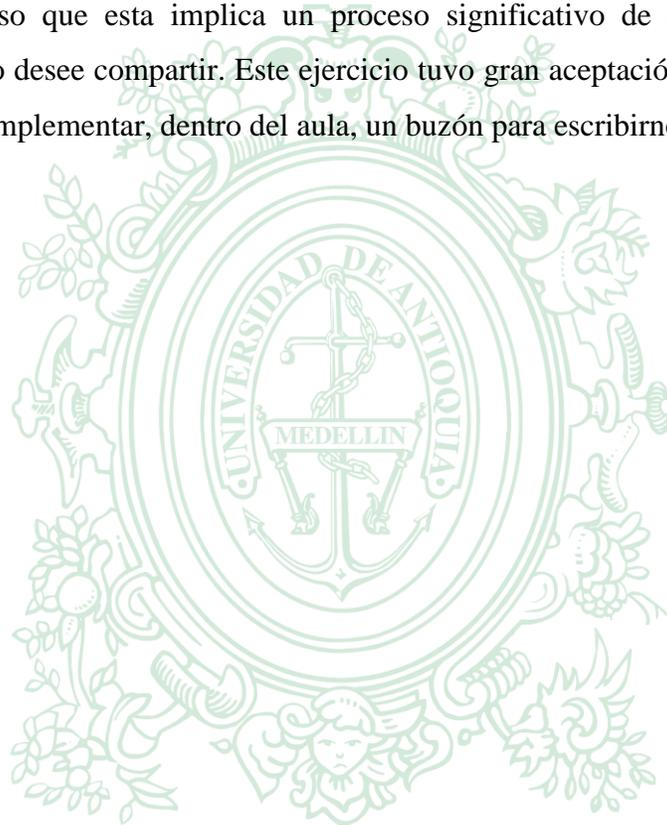
El grupo focal con estudiantes lo realicé con un grupo de niños que acompañé durante los años 2012 al 2014. A pesar de no ser su profesor en la actualidad, continuamos compartiendo en otros espacios no académicos en el tiempo de descanso y en el restaurante escolar, esta cercanía en el compartir de los alimentos me llevó a hacerles la invitación a un encuentro amigable al que nombré reviviendo experiencias. A partir de estas conversaciones pude acercarme a algunas percepciones de mis estudiantes respecto a mi acción pedagógica y a sus experiencias en la clase de literatura. Así mismo realicé otros encuentros con los estudiantes que estaba acompañando en ese momento con el fin de propiciar conversaciones que rememorasen las experiencias compartidas y significadas de manera particular.

### **Relatos epistolares**

La carta es un formato narrativo que nos permite interactuar con el otro de manera atemporal. Es utilizada de forma personal o colectiva. Su auge a lo largo de la historia llevó a los literatos a realizar estudios al respecto, considerándola como insumo a la hora de reconstruir la biografía de alguien en particular o como un conjunto de narrativas dentro de una novela. Así mismo, desde el campo de la psicología ha sido utilizada para conocer posibles rasgos de la personalidad del escritor, el estudio de su grafología o como un ejercicio terapéutico de catarsis e introspección.



Aunque la carta genera cierto recelo, sea por su formalismo o, de otro modo, por su intimidad, quise implementarla como estrategia narrativa. Es posible que invitar al otro a escribirme pudiera generar en mis colegas y estudiantes prevención o dificultad para expresar sus sentires, pues en este tiempo la carta pasó de ser un medio para contar nuestras vivencias y sentimientos a otros, a ser un medio formal para atender asuntos institucionales. No obstante, pienso que esta implica un proceso significativo de construcción de las miradas que el otro desee compartir. Este ejercicio tuvo gran aceptación de los estudiantes, lo que me llevó a implementar, dentro del aula, un buzón para escribirnos.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **CAPITULO 2**

### **“Escuchándonos nos reinventamos”**

#### **2.1 OTRAS MANERAS DE HACER EN EL AULA Y FUERA DE ELLA**

Narrar las ideas y los deseos de transformación es un primer paso que da cuenta de la intención de asumir los retos que implica saber algo de o con relación a sí mismo; dejar de ignorar algo trae consigo la responsabilidad ética de asumir un comportamiento coherente con este nuevo conocimiento, y ello solo puede verse en la acción, ella dará cuenta de qué tanto hemos despertado a nuevas formas de pensar y decir. Es por esto que me propuse configurar, con mis estudiantes, una nueva metodología para la clase de literatura, como una apuesta por darle *cuerpo*, movimiento e interacción a los nuevos discursos que comencé a agenciar en mi paso por este proceso de formación de maestría.

En ese sentido, presentaré a continuación algunas narrativas de tres apuestas metodológicas concertadas con mis estudiantes, que abordan tres dimensiones de la acción pedagógica: la planeación, realizada de manera conjunta maestro – estudiantes a partir de un ejercicio de evaluación de la metodología previa; el aprendizaje, a partir del juego dramático y la exploración de los sentidos; la evaluación, propuesta como un ejercicio de significación de los aprendizajes y las experiencias. De esta manera he procurado propiciar otras relaciones con los estudiantes y con los mecanismos de poder en el aula, afinando mi escucha para generar aperturas a lo desconocido, lo diferente y lo necesario en nuestro tiempo.

La otra parte de la narrativa es una construcción a partir de las sensaciones que en mí suscitaban las conversaciones con estudiantes, padres de familia y compañeros de la I.E. Pablo VI y la lectura de sus cartas, de las cuales retomo algunas expresiones que consideré significativas para pensar, a través de ellos, mis maneras de ser, saber y hacer, así como las maneras en que estas pudieron tocarlos, afectarlos, inspirarlos... Estas estrategias de investigación derivaron en experiencias bastante emotivas, la palabra entre seres humanos, que no roles sociales, se libera de la impostura formal, de la exactitud y de la certeza, para



ser ambigua, afectiva y sonora, entonces el valor de muchos de estos relatos radica no tanto en lo que dicen, si no en los sentidos que subyacen a las palabras.

La escucha de estos matices, de estas sonoridades, me permitió construir una “cartografía corporal” del proyecto – que soy yo mismo – una imagen conceptual y simbólica que da cuenta del ejercicio de interpretación de los relatos compartidos en el desarrollo de las estrategias de investigación nombradas como *conversaciones* y *narrativas de las experiencias*. Hacia el final de este capítulo presentaré los hallazgos más significativos de estas experiencias en el trabajo de campo de la investigación, a partir del tejido imbricado entre las líneas temáticas propuestas y las líneas temáticas emergentes, el cual toma forma en la cartografía corporal.

### **2.1.1 La voz de los estudiantes alimenta la partitura del maestro**

En mi ejercicio de planeación de clases, pocas veces les he dado voz a mis estudiantes. He partido de lo que considero más adecuado y a lo que orientan los estándares de aprendizaje, y no desde los intereses de los estudiantes. Al iniciar la nueva apuesta metodológica quise escucharlos, saber qué pensaban de las clases, qué actividades les gustaba realizar y cuáles no eran de su agrado. Esto me permitió construir una propuesta a partir de los intereses que tenían y de las ideas que les compartí sobre lo que podíamos hacer en las clases de literatura.

Para lograr tal fin, evaluar las clases de literatura, decidí invitarlos al aula múltiple, la palabra se daba con el micrófono como estrategia de escucha y respeto de los turnos de conversación, además, para que sus voces quedarán claramente registradas en la grabación. Comencé preguntándoles ¿Qué cuentos o libros leídos en clase recordaban? ¿Cuáles de estos les habían gustado más y por qué? ¿Disfrutaban o no las clases? Al comienzo se mostraron intimidados por el micrófono, sin embargo, cuando se arriesgó el primer estudiante en tomar la palabra todos querían hablar, en principio, condicionados por mi pregunta, muchos hacían alusión a los cuentos de Roald Dahl. Después manifestaron interés por la clase de artística, por los bordados que realizábamos, los momentos de asueto en el aula, por las clases de educación física y la obra de teatro que habíamos hecho el día del



idioma. Los estudiantes no hablaron de contenidos o temáticas, aquello que les generaba gusto o disfrute estaba asociado al cuerpo, a los movimientos proxémicos que invitaban a otras disposiciones corpóreas, a otras maneras de vernos y aproximarnos.

Después de un momento, todos comenzaron a hablar al mismo tiempo reiterando lo que otros habían dicho. La repetición generó dispersión, algunos se habían levantado de su puesto y estaban jugando. Debía nuevamente conectarlos con la intencionalidad de la actividad, así que hice un llamado al orden, al respeto por la palabra y a la escucha del compañero, aunque en realidad, no soportaba perder el control de la situación y temía no lograr el objetivo del encuentro; ahora que lo veo, pienso que hay un deseo inconsciente en los adultos de que los niños se comporten como nosotros, de que permanezcan quietecitos, porque pensamos que así están escuchando y esa es la única manera de aprender. Cuando logré concentrarlos nuevamente en la actividad, les pregunté ¿Qué les gustaría que hiciéramos en clase de literatura? Me miraron extrañados, en un momento creí que había sido por el llamado de atención, pero Rafael alzó la mano, tomó el micrófono y preguntó ¿profe que es eso?

Esa pregunta me indignó y me produjo enojo, en un momento quise apagar la grabación o editarla posteriormente, en fracción de segundos todo mi entorno dejó de existir, pensé en cancelar el encuentro y repetirlo después, en negarle a esta investigación lo que el estudiante había mencionado. Me sentí frustrado e impotente al reconocer que ni siquiera yo era capaz en ese momento de responder la complejidad de la pregunta, entonces, les comencé a dar pistas de lo que hacíamos en la clase de literatura, así los estudiantes fueron aportando: leer cuentos, mitos, leyendas, hacer dibujos y ver películas. Cuando les pregunté ¿Qué les gustaría hacer en las clases de literatura? Los estudiantes respondieron que les gustaría que leyéramos más, en otros espacios, que los dejara jugar y cantar.

Este encuentro me permitió evidenciar que el compartirle a los estudiantes textos en el aula con el fin de que los acerquen al mundo literario no significa que ellos se apropien de este mundo desde las construcciones intelectuales, al contrario, desde la teoría evolutiva de Piaget, si bien se encuentran en el estadio operacional concreto, apenas están iniciando el



asentamiento de conceptos abstractos; es decir, las nociones dadas por ellos en ese momento les permitirá más adelante construir el concepto de literatura y su manera de simbolizarla se dará a partir de la experiencia que tengan con ella.

Lo otro que observé es que algunos textos que trabajamos en el aula no responden al interés de los estudiantes, fueron seleccionados bajo la consideración de que, a través de estos, los estudiantes encontrarían amor por la lectura, mas, con el implícito de imposición y obligatoriedad. Esto puede ser paradójico, pues nada que invite al amor puede coartar o determinar los caminos para su encuentro; frases como “Debes amar la lectura” o, dicho de otro modo, “debes desear lo que es obligatorio” (Petit, 2001, p. 22), dan cuenta de los modos sutiles en que opera el control en el aula. En lugar de ello, pienso que suscitar el interés por la lectura y darles opciones a los estudiantes para que descubran su gusto particular sería un ejercicio más ético y político.

Finalmente, al evaluar el desarrollo de este encuentro de valoración y socialización de propuestas con los estudiantes, decidí revisar el diseño de las estrategias investigativas, pues estas debían atender a los tiempos vitales de quienes compartiríamos en cada encuentro, a una escucha que no solo se limita a preguntar y registrar respuestas, si no a la escucha de sus pulsiones y deseos, de lo azaroso en el ser que convoca a un presente siempre distinto, del reconocimiento de mis ruidos para silenciarlos y permitirme una escucha con todos los sentidos.

### **2.1.2 Un cuerpo que lee y es leído: Pedagogía del cuerpo**

Quizás por mi formación religiosa o por las pautas de crianza, se me dificulta la espontaneidad en los movimientos y el manejo del cuerpo, me limito, ante el temor de ser juzgado o de convertirme en blanco de las burlas. Un día cualquiera, sentado en las gradas de la cancha observando a mis estudiantes jugar, se me acercó un estudiante y me dijo: “profe, ayer corriendo me estrellé con otro niño y me pegó un golpe que casi me deja especial” - ¿casi? – Respondí - tú ya eres especial-. Comentario al cual nos soltamos a reír.



Este episodio me permitió recordar que en mi época de colegio yo no era hábil en el deporte, en clases de educación física, durante el semestre de fútbol, el docente seleccionaba a los dos mejores jugadores como capitanes para que escogieran a sus jugadores y así armar los dos equipos. Recuerdo verme en la cancha temeroso, con mis anteojos esperando ser seleccionado, pero al final ningún equipo me pedía, así que el profesor me asignaba al equipo que le faltara un jugador.

El fútbol nunca me gustó, tampoco fui hinchas de ningún equipo. Sin embargo, aunque en fútbol era pésimo jugador, en baloncesto logré alcanzar los logros mínimos para pasar la materia, a pesar del temor que me producía, pues era un imán para atraer los balones, y no propiamente para tomarlos con la mano y lanzarlos en una jugada maestra, estos llegaban de manera inesperada a mi cabeza o a mi estómago.

Más tarde intenté con la danza. La primera y única puesta en escena en que participé era el baile pacífico “maquerule”, dado que éramos pocos hombres y la canción se prestaba para el doble sentido desde lo erótico, fui objeto de burlas por parte de algunos compañeros, y allí se castró mi intento de aprender a bailar; de hecho hasta el día de hoy no sé bailar. Todas estas experiencias escolares fueron determinantes para configurar la relación que tengo con mi cuerpo, en ese sentido, “Si volvemos al cuerpo como medida de todas las cosas no podemos obviar cómo los cuerpos son socialmente producidos”. (Durán, 2017, p.71) Me pregunto, entonces, si la escuela es el escenario social destinado a la formación de los sujetos ¿Cuáles ideas de cuerpos produce y reproduce? Esta experiencia investigativa me confrontó con miedos de la infancia, miedos con el cuerpo, y me llevó a comprender la importancia de revitalizar lo sensible en la escuela, de modo que el cuerpo sea reconocido como eje transformador, que podamos reconocernos como “especiales”, no por nuestras torpezas, sino por el reconocimiento de los talentos y las destrezas que cada uno tiene y quiere desarrollar ¿Qué tendría que cambiar la escuela para dejar de medirnos con la misma regla que excluye otros talentos?

Con el fin de dar aperturas a nuevas formas de leer motivé a mis estudiantes para que realizáramos talleres de teatro. Un mes atrás habíamos hecho una puesta en escena de la



cienta de Roald Dahl, y si bien nos divertimos haciéndola, en la evaluación de la actividad los estudiantes reconocieron que necesitaban ser más expresivos y saber moverse en la escena, por lo cual se mostraron ansiosos de trabajar con el docente de teatro de la casa de la cultura, pues en los actos culturales del municipio lo veían junto a los zanqueros lanzando fuego.

Coordinamos los encuentros los días jueves en clase de educación física. Ese jueves me encontraba muy ansioso de iniciar la experiencia, y rogaba que mis estudiantes la disfrutaran y ante todo se portaran muy bien. El lugar estaba listo, decidimos trabajar en el aula múltiple al ser un lugar amplio y con aire acondicionado. Mientras llegaba el docente, reuní a los estudiantes en círculo y les di las indicaciones, cuando llegó los niños se levantaron muy efusivos a saludarlo. Así inician los talleres de sensibilización con los estudiantes de grado tercero, una práctica pedagógica a partir del cuerpo.

Las primeras actividades consistieron en el reconocimiento del cuerpo, de sus ritmos, del espacio y la relación con otros cuerpos, así como de los ritmos vitales. Luego realizamos juegos teatrales que invitaban a construir personajes mientras nos desplazábamos por el espacio hasta quedar en estatuas; cuando el profesor tocaba a una estatua, esta cobraba vida y podía desplazarse por el lugar realizando movimientos o emitiendo sonidos característicos de su personaje. Fue muy divertido ver a los estudiantes contenerse para no reírse del compañero y luchando para mantener el equilibrio y no moverse.

Pude comprender la importancia del juego para la didáctica del teatro, allí se develan aspectos fundamentales de las relaciones consigo mismo y con los otros, este juego permitía un redescubrimiento de las posibilidades creativas, la construcción de la autonomía y el respeto por la exploración de los otros, porque en el *juego dramático* todos hacemos lo mismo de manera diferenciada. Los estudiantes aprendieron que tienen un cuerpo que comunica, que transmite y que siente, aprendieron la importancia de la respiración y el manejo de la voz. El trabajo partió de lo individual hacia lo grupal, en principio ellos se agrupaban por afinidad, luego el profesor sugería una metodología que los invitaba a agruparse de manera aleatoria, para que pudieran acercarse a otros, conocerlos mejor y romper barreras.



A través de la improvisación de diferentes situaciones en las que construían una fotografía de un espacio cotidiano y de unos personajes que lo habitaban, pude evidenciar que los estudiantes se expresan con facilidad a partir del cuerpo como territorio simbólico y que disfrutaban las actividades que implican movimiento, creación y juego. Debo reconocer que, por mi experiencia de infancia, estas actividades que implican un trabajo y lenguaje del cuerpo me cuestan, me hacen sentir incómodo; desinhibir el cuerpo, abrirme a otras percepciones y comunicar a partir de movimientos me pone tenso, me cuesta experimentarlo aún más desde el lugar de maestro, quizá ello me genera temor a la burla o a perder la autoridad. En el primer taller me limité a observar y a hacer el debido registro, mas, con un sentimiento de frustración al no ser parte del disfrute, el aprendizaje y la vivencia, sabiendo que yo soy quien más necesita de estas experiencias.

Frente a este sentimiento, decidí participar como estudiante en el segundo taller para vivir la experiencia y arriesgarme a romper barreras; fueron momentos bonitos, donde mis estudiantes jugaron y representaron conmigo, era el compañero más grande de la actividad dispuesto a seguir las indicaciones del docente; que el rol se desdibuje por momentos puede ser un deseo consciente o inconsciente de los niños y, a la vez, el mayor temor de los docentes a perder esa figura de autoridad y control. Esos momentos en los que el docente logra entrar en acción con los estudiantes y se olvida de “vigilar y castigar” – parafraseando la obra del mismo nombre de Michel Foucault - permite que los estudiantes generen una confianza desde el afecto, “volvemos sensibles a este encuentro sin perder la oportunidad de aprender del otro, de su manera particular de abrirse al mundo”. (Durán, 2017, p. 73). Este encuentro nos acerca a las sensibilidades del otro, compartimos vivencias, gustos o temores que generan mayor confianza y nos hacen *cómplices*<sup>1</sup>.

Las rondas asociadas con movimientos del cuerpo llamaron la atención de los estudiantes, especialmente porque se hizo notoria la competitividad, buscando hacer mejores acrobacias y destacarse ante los otros, lo que generó dispersión en algunos estudiantes que no atendían

---

<sup>1</sup> Este concepto es desarrollado por Joan Carles Mèlich en su obra *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana*, en el cual sugiere que, para que tenga lugar la experiencia estética, la acción educativa tiene que cimentarse en el *compromiso* con la vida del otro, lo que significa concebir una relación de complicidad.



a la presentación del trabajo del otro por estar planeando nuevos movimientos. En este momento advertí dos cosas, la primera gran sorpresa por las múltiples destrezas de mis estudiantes, flexibilidad corporal, expresión dramática, proyección de la voz y caracterización de personajes, nunca imaginé que los estudiantes guardaran tantas cualidades que poco pueden aflorar y fortalecerse en las aulas. La segunda es el sentido tan arraigado de la competencia, el cual se evidenció, también, en el taller de creación literaria con este mismo docente de teatro, en el que realizamos diversos juegos populares de palabras como “stop”, “ahorcado” y “Adivina la palabra”.

En principio los estudiantes mostraron resistencia, quizá porque la dinámica se dio dentro del aula de clase y, volver al estado de quietud, los indispuso; cuando supieron que se trataba de una competencia, se mostraron receptivos, pues esto alimenta ese deseo inconsciente de ganar y ser “mejores que los otros”. Pude reconocer que los maestros reproducimos estos juegos porque sabemos de su aceptación, sin detenernos a pensarlos y transformarlos, pues en un mundo en donde prima el individualismo, vale la pena fortalecer el “sentido cooperativo” (Durán, 2017).

La experiencia con el teatro nos aportó muchos elementos para el reconocimiento de que tenemos un cuerpo y una voz que debemos explorar para conocer sus múltiples posibilidades expresivas y creativas, para conocer sus ritmos, matices y cadencias; los estudiantes comprendieron la importancia de escuchar –se, para hacer conciencia de la proyección y la respiración a la hora de hablar o leer para otros, de modo que se pudiera favorecer el acercamiento a los sentidos que configuran los relatos y los textos. Frente a ello, y en clave de la formación del maestro de literatura, Fernando Vásquez considera que:

Hemos ido dejando de lado el valor de la lectura entonada, de esa lectura ofrecida a otros como si fuera un manjar o un conjuro secreto. De allí por qué sea tan necesario que los educadores retornemos a “la lectura en voz alta” y aprendamos a seleccionar cuáles son esos textos que debemos preparar para ofrecerlos luego como alimento exquisito a nuestros alumnos. (S.f. p.34)

Explorar nuestro cuerpo y nuestra voz en los talleres de teatro nos permitió reconocer su importancia a la hora de leer para otros, pues en ejercicios anteriores como en la actividad



“la toma literaria” del Plan lector institucional, en la que salimos a leer por todas las casas del área urbana del municipio, mostraban ansiedad por terminar pronto para llegar a otras casas, dado que se trataba del mismo cuento, obviando en sus lecturas el ritmo pausado y la entonación para el disfrute de los oyentes. No obstante, también reconocimos que el disfrute de la actividad no radicaba solamente en la lectura como tal, sino en la irrupción inesperada de la cotidianidad de muchos adultos que, al abrir la puerta, encontraban a dos estudiantes con textos en mano que le invitaban a escuchar un cuento. En síntesis, los niños se apropiaron de diversos elementos para trascender el temor de leer para otros y de ver la literatura como una práctica social viva.

### **2.1.3 Lecturas a la orilla del Magdalena**

Con mis estudiantes solemos realizar salidas a caminar por la carrilera o por la vía al corregimiento de San Miguel, solo con el objetivo de caminar a observar y relacionarnos con la naturaleza, en algunas ocasiones llegamos al aula a dibujar algo que nos llamó la atención. En el ejercicio “diagnóstico” los estudiantes propusieron hacer lecturas en otros lugares, así que optamos por hacer estas salidas fuera del aula con libros en mano para explorar la lectura en otras atmósferas, en otros paisajes, en otras disposiciones de cuerpos. Aquella mañana nos desplazamos del colegio al malecón turístico del municipio aprovechando que estaba fresco por el cielo nublado; los estudiantes creían que nos dirigíamos al parque educativo, y se sorprendieron cuando desviamos y cruzamos por el parque municipal rumbo al malecón.

Aunque para ellos es un lugar habitual, todos corrieron emocionados a contemplar el paisaje, era la primera vez que íbamos en grupo y en tiempo escolar. Sus rostros alegres por recibir la clase allí me permitieron reconocer los privilegios que tenemos al trabajar en el territorio, en otras localidades o en las grandes ciudades no es fácil el acceso a estos espacios. El momento de quietud y contemplación duró poco, mis estudiantes comenzaron a correr por el lugar y yo empecé a hiperventilar creyendo que había sido mala idea traer a todo el grupo. En el puerto había unas canoas amarradas con unas cuerdas a la orilla del río y algunos de mis estudiantes, los más traviesos, en fracción de segundos estaban sobre ellas, pues están familiarizados con las dinámicas de este espacio. Alarmado, estupefacto y temeroso comencé a gritar y a decirles que se bajaran allí, que nos íbamos inmediatamente



para el salón, imaginaba lo peor, que se cayeran en el caudaloso río y fueran llevados por la corriente.

Estaba decidido a cancelar la actividad y dirigirnos inmediatamente al aula, cuando un estudiante se me acercó y me dijo: “profe esa es la canoa del señor Jaime, en ella es que venimos todos los días de la isla”. Esas palabras me desarmaron, me hicieron consciente de que mis estudiantes son conocedores de su contexto, del río en el que suelen ir a nadar y de sus profundidades, pues familiares o conocidos trabajan sumergiéndose en él con baldes para sacar arena. No obstante, les hice el llamado de atención y les solicité, o mejor, les exigí que no debían acercarse a la orilla, pues prevalecían mis temores ante lo desconocido y ante los peligros que ellos pueden causar, además, porque en ese momento yo era el responsable.

Al sentarnos cerca de las orillas del río Magdalena a contemplar el paisaje, el cielo nublado, las aves migratorias y el imponente río, volví a mi estado de tranquilidad. El hecho de que estuvieran sentados me permitió tener nuevamente el control de la situación. A partir de lo que observábamos debían crear un cuento, donde los personajes giraran en torno a “Mi Yuma”, nombre que el pueblo indígena Pijao daba al río Magdalena. A muchos estudiantes les causaba dificultad la creación literaria, preferían contar historias conocidas o dibujar el paisaje que observaban, así que les propuse una deriva, realizar tres dibujos en los que pudieran contar una nueva historia.

Al socializar la actividad escuchamos historias de pescadores o de reinos bajo el agua y de personajes conocidos como el Mohan y la madre monte, sorprendentes por el despliegue de imaginación; otros relatos me generaron desconcierto e incomodidad, pues se basaban en sus realidades, historias familiares y de la región en donde por mucho tiempo predominaba la muerte y el conflicto armado; pensaba que los niños no deberían afirmar esos recuerdos de violencia, luego comprendí que quizás estaban haciendo catarsis de esas memorias, de cargas emocionales y, en algunos casos, del maltrato familiar. Este ejercicio creativo me permitió ver y conocer el territorio a través de los estudiantes, sus prácticas y apropiaciones culturales, así como la memoria simbólica que se expresa en sus modos de mirar, escuchar, estar, escribir y sentir.



#### **2.1.4 Pijamada literaria**

Atendiendo al deseo de los estudiantes, realizamos la pijamada literaria, eso sí, en compañía de sus padres o adultos responsables. Previamente organicé el aula con colchonetas y cojines; muy puntuales llegaron las madres al encuentro con sus hijos – los padres poco se vinculan con las actividades escolares - les traían pijamas, pantuflas en forma de animales, mantas de dormir y hasta muñecos. El saludo de bienvenida estuvo acompañado por un cuento para leerles a sus hijos, se mostraron sorprendidas y emocionadas, en ese momento se percataron de que no iban solo como acompañantes, el ser lectoras las integraba a la actividad. Mientras creaban el nido de lectura con las mantas que llevaron y lo hacían propio para el compartir con su hijo, les pedí que se familiarizaran con el cuento, que lo revisaran y se los leyeran a sus hijos cuando se sintieran cómodas.

El que todas leyeran al mismo tiempo con sus hijos les generaba confianza, pues no se sentían observadas o cuestionadas por el modo en que entonaran su lectura, ya lo advertía Michèle Petit al decir que “La lectura puede ser, a cualquier edad, un recurso privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado, incluso en los contextos donde no se entrevé ninguna posibilidad de disponer de un espacio personal” (2001, p. 69). Y es que el leer cuentos a los hijos pareciera una actividad de antaño que obedece a la intimidad del hogar, es una práctica que no puede ser regulada en las esferas personales y del mundo de la vida. En la escuela podemos imponer un canon de textos para su lectura, pero no podemos evitar que por fuera de ella lea lo que llegue a sus ojos o a sus manos.

Luego de un tiempo, debían cambiar de papeles y ahora los estudiantes debían leerles el cuento a sus madres; al intercambiar los roles, las madres se notan más tranquilas, vuelven a su estado de confort, incluso corrigen el ejercicio lector de sus hijos con toda propiedad. Según conversaciones con las madres, es poco usual en el municipio que los padres les lean a sus hijos, expresan que luego de las jornadas del trabajo dentro o fuera del hogar se encuentran cansadas y por ello no le dedican tiempo a la lectura, otras dicen que es un hábito que no han tenido, pues sus madres tampoco les leyeron cuentos. En cambio, hay un



arraigo importante en la tradición oral, visible en la costumbre de padres y abuelos que narran a sus hijos, antes de dormir, leyendas de la región, historias de sus antepasados o sucesos fabulosos.

Las madres se mostraron muy atentas y comprometidas con la actividad, los niños ansiosos por compartir con sus compañeritos, con saltar de colchoneta en colchoneta al finalizar el ejercicio de lectura. Realizamos un ágape fraterno y, mientras comíamos, proyectamos una película. Al finalizar compartimos nuestros sentires frente a la actividad; todos se mostraron a gusto y manifestaron su deseo por repetirla, las madres reconocieron la importancia de leer a sus hijos y los niños... no se querían ir.

Infortunadamente no todos los padres muestran interés por este tipo de actividades extracurriculares y delegan la responsabilidad de sus hijos a otras madres de familia de confianza; los estudiantes que fueron acompañados de sus padres se sintieron respaldados, se mostraron alegres e interesados por el ejercicio lector prestando atención a la lectura de sus madres, incluso algunos sonreían o las abrazaban como si percibieran el temor que el ejercicio les producía quizá por la falta de experiencia. “Cuando alguien no ha tenido la suerte de disponer de libros en su casa, de ver leer a sus padres, de escucharlos relatar historias, las cosas pueden cambiar a partir de un encuentro. Un encuentro puede dar la idea de que es posible otro tipo de relación con los libros”. (Petit, 2001, p. 25)

Fue una situación difícil emocionalmente para algunos estudiantes que no asistieron con sus padres, si bien mostraron interés en participar y tenían cierto grado de familiaridad con su acompañante, algunos se mostraron intimidados y buscaban un refugio afectivo en sus compañeros, sentimiento que se transformó en el momento de la película y del juego, la alegría de poder compartir con sus compañeros les cambió el semblante. Hacia el final, cuando una madre me solicitó el libro prestado con el fin de terminar de leerlo, pensé que la escuela no debería ser un espacio de formación exclusivo para niños y jóvenes, que deberíamos abrir las puertas para recordarnos que aprender es para toda la vida, dejar de aprender es detener nuestra evolución... Ahora que lo pienso, la escuela debería abrir sus puertas para seguir aprendiendo e impulsar su propia evolución.



### 2.1.5 El tendedero de la experiencia

Ver una ropa tendida al viento puede ser una imagen tan cotidiana que pase desapercibida, pero ver en esa ropa todas las experiencias vividas con mis estudiantes, me dio una estrategia para evaluar nuestras clases de literatura. Estar mojado es como tener la experiencia húmeda en nuestro cuerpo, pensé en invitar a mis estudiantes a sacarla al sol para poder vestirnos con ella trayéndola a la consciencia. Para ello, le entregué a cada uno una hoja y les pedí que dibujaran y recortaran una prenda de vestir. Luego en ella debían comentar qué era lo que más les había gustado de las clases de literatura, libros leídos, taller del cuerpo, lecturas en el río, pijamada literaria, entre otros ejercicios. Los estudiantes se mostraron muy participativos, crearon sus prendas, las impregnaron de palabras, dibujos y símbolos que representaban sus sentires y las tendieron en una larga cuerda que dispuse en la cancha de la Institución.

En el tendedero se marcaba una diferencia entre las prendas de las niñas y las de los niños; las de ellas se caracterizaron más por imágenes de niñas cantando y haciendo piruetas; las de ellos, aunque no pasaban por alto los talleres de teatro, hacían más referencia a las salidas al Río y la lectura por las casas del pueblo. Una actividad que resaltó la mayoría de los estudiantes fue la tarde en la piscina, en palabras de Liliana: “Recuerdo cuando compartimos en la piscina, me agradó mucho, cuando nos hacías reír y cantabas la canción de *me saco un moco*, me parecía muy divertida”. En estos espacios de compartir entre los estudiantes y el docente, en los que dejamos a un lado la imposición de ciertos contenidos y nos permitimos interactuar con el otro desde nuestro verdadero ser, me pregunto cómo hacer del aula un espacio de disfrute, de deseo, un espacio que quiebra la rigidez para ser múltiples espacios y universos, para formarnos tanto en lo intelectual como en lo emocional, lo afectivo, lo ético, lo político y lo estético.

El ejercicio de escritura no estuvo influenciado por el otro, como suele suceder cuando se verbaliza un sentimiento, cada quien escribió o dibujo su sentir del momento. De manera general, pude reconocer que las actividades fuera del aula y aquella que implicaban interacciones con el cuerpo fueron las que hicieron mayor eco. Luego de terminar de tender



las prendas, cada estudiante fue pasando, como si fuera una galería, leyendo la experiencia del otro, y así cada quien expuso por qué habían plasmado esa sensación o sentimiento con cada actividad. Considero que fue significativa la forma de evaluar el proceso de esta manera y no en el grupo focal, ya que todos participaron y disfrutaron de la experiencia. Mientras realizábamos la actividad, otros estudiantes de la institución se acercaron con curiosidad a leer las prendas del tendedero, sembrando así una posibilidad para que pensemos en estrategias para dialogar con nuestros colegas y estudiantes en la Institución, para compartir lo que hacemos e inspirarnos entre todos.

## 2.2 OTRAS VOCES PARA RECONSTRUIR MI MIRADA

A lo largo de la configuración de esta investigación he reflexionado sobre aquello que he podido percibir de mis clases, mis discursos y mis emociones, contrastando visiones y acciones que de manera inconsciente agenciaba en el aula, lo que me ha permitido reconfigurar mis apuestas metodológicas. En este proceso de reinventarme como maestro, también he considerado de suma importancia conocer las miradas y sentires de estudiantes, padres de familia y compañeros docentes sobre mi acción pedagógica y mis modos de ser maestro de escuela, por lo cual retomé y construí estrategias de investigación que favorecieran *conversaciones y narrativas de la experiencia*, como una forma de leerme y de leer mi acción pedagógica, a través de los otros.

A continuación presentaré los relatos que describen estos encuentros y los aspectos que consideré más significativos, los que me permitieron hacerme a una visión más amplia de lo que implica la reinención pedagógica. La escucha de sí mismo es un paso crucial, se requiere mucha humildad para escuchar lo que no nos gusta de nosotros y que muchas veces negamos; escuchar a otros es un paso ético pues no estamos solos, los docentes trabajamos con una comunidad académica que merece nuestra atención, para que el diálogo sea real y tengan resonancia nuestras ideas. Así, podemos dejar de pensar la escuela como un escenario de la competencia y se convierta en un ágora para pensarnos como humanos y reinventar la comunidad que habitamos.



### 2.2.1 Reviviendo experiencias con mis estudiantes

Invité a algunos estudiantes de años anteriores a conversar sobre el tiempo compartido, lo que pensaron cuando llegué a la institución, las experiencias vividas y los aciertos y desaciertos de mi práctica pedagógica durante los años en que los acompañe como docente. A pesar de no ser su profesor actualmente, seguimos compartiendo en horas del descanso. Envié la invitación y el permiso a los padres de familia, explicándoles el motivo de la actividad y el lugar del encuentro *reviviendo experiencias*, que se realizaría en la ludoteca de la casa de la cultura del municipio. Luego de recibir la invitación y saber que se trataba de una investigación, se mostraron muy entusiastas en poder participar, contaban los días para el encuentro.

Llegado el día acondicioné el espacio con cojines, llevé una merienda y algunas fotografías para recordar algunos momentos compartidos. Pasados algunos minutos solo dos estudiantes habían llegado; contemplé la idea de posponer el encuentro, pero el anhelo de compartir de los estudiantes que me acompañaban me llevó a comunicarme telefónicamente con algunos padres, mientras que estos estudiantes decidieron salir en la búsqueda de otros. Finalmente iniciamos el encuentro con cinco participantes de los siete convocados. El encuentro se desarrolló de manera fluida; al principio se intimidaron con la grabadora, se reían al escuchar sus voces, luego les expliqué que solo yo escucharía la grabación y eso les permitió expresarse con mayor espontaneidad.

En varios momentos ellos direccionaron la conversación, se mostraron muy participativos y traían a colación muchos recuerdos y experiencias, y los que se mostraban difusos en nuestra memoria, los reconstruíamos entretejiendo fragmentos de esos momentos. Los recuerdos más nítidos estaban asociados a las actividades extracurriculares, mientras que, para evocar algunos cuentos o narraciones trabajados en clase, debían remitirse a las actividades que se desprendían de su lectura. Los cuentos que sí perduraron en su memoria fueron aquellos que generaron suspenso o terror, los disfrutaron y despertaron su curiosidad por el fascinante mundo de las letras, esto se puede leer en las palabras de Marcela: “cuando dejábamos de leer el libro nos quedábamos con la curiosidad de saber que pasó, y si termina uno quiere otro y otro por que todos son de terror y es chévere”.



Lo anterior merece atención; como maestros nos debatimos entre lo que consideramos es lo mejor para los estudiantes y entre lo que a ellos más les gusta, que no siempre puede ser lo más “nutritivo” en su proceso de formación emocional e intelectual; entonces, indagar en sus deseos puede ser un punto de partida para generar el gusto por la literatura y una invitación a conocer otros estilos literarios, y con ello, otros discursos. Asimismo, los docentes debemos estar en un continuo ejercicio de lectura para *afinar nuestra sensibilidad* y hacernos a otras estéticas que las ya conocidas, pues no podemos dar o transmitir algo que no poseemos, al decir de Michèle Petit: “Entre los bibliotecarios, los docentes y los investigadores, o en el medio editorial, muchos son los que no leen, o que se limitan a un marco profesional estrecho, o a un determinado género de obras”. (2001 p. 65). En este sentido, un imperativo para los maestros de literatura es ser lectores y escribir, aunque sea para nosotros mismos, para hacernos a un universo literario lo suficientemente amplio que genere posibilidades, que acerque contextos y realidades, no para reafirmarlos, mejor para motivar a otras miradas de sí y del propio mundo. Si el género del suspenso y del terror generó en mis estudiantes identificación y disfrute, pienso que ello puede significar una apertura a la indagación de otras creaciones no afirmativas de la cultura que bien pueden inscribirse en estas estéticas, y de allí, a explorar otras poéticas.

Además de los relatos sobre las experiencias y los textos significativos, los estudiantes manifestaron los afectos tejidos entre nosotros a lo largo de los tres años que compartimos, es sin duda el aspecto que más deja huella. Al día siguiente, en horas del descanso, no había otro tema de conversación con los estudiantes convocados al encuentro, unos querían ver las fotos que no vieron dada su ausencia, los otros querían volverlas a ver; se reían al recordar cómo se veían unos años atrás, por las formas de los peinados o por la ausencia de dientes, entonces les prometí que en el transcurso de la semana traería el computador para ver nuevamente las fotografías.

### **2.2.2 Bate que bate recuerdos que laten**

5:45 de la tarde, ansioso por el encuentro caminaba de un lado al otro por el balcón del apartamento, era la primera vez que invitaba a los padres de familia a un compartir no institucional. Me dirigí a la cocina y revisé que no faltara nada, luego la grabadora, las



pilas, todo estaba listo. Tocaron a la puerta, era la señora Clara quien había llegado antes de la hora fijada, traía unas manzanas y unas uvas para compartir, entró directamente a la cocina muy familiarizada y me dijo “préstame una bandeja y un chuchillo, voy a picar la fruta para compartir cuando las mamás lleguen”, le dije que la idea era preparar un chocolate y a medida que íbamos cocinando íbamos hablando, pero ella insistió y me dijo ahí vamos picando y vamos hablando mientras van llegando - esto no se ve todos los días - y sonrió.

Muy puntuales fueron llegando las madres contentas por la invitación, la señora Teresa me llevó una caja de chocolates, nos sentamos y les expliqué la dinámica; al igual que sucedió con sus hijos, al comienzo se sintieron intimidadas con la grabadora, pero un comentario gracioso rompió el hielo y nos adentró en una atmósfera familiar, que nos hizo olvidar de la grabación. Mientras picábamos fruta hablábamos como si fuéramos un grupo de amigos que hace tiempo no compartían.

Los olores y sabores en la preparación, las texturas, presentación de los alimentos, incluso la lavada de platos, nos permitieron aflorar emociones, reír en medio de la entrevista, ser muy espontáneos y sinceros a la hora de narrar lo vivido, lo sentido, lo recordado y añorado. Mientras compartíamos las madres relataban anécdotas del momento en que nos conocimos y de cómo percibieron el proceso de formación de sus hijos. No quise interrumpir cuando se desviaban del propósito del encuentro, sin embargo, en algunos momentos, intervine para volver a encauzar la conversación. Uno de los momentos que más me impactaron en el encuentro, fue cuando la señora Margarita contó lo que le dijo su hijo al llegar a casa después del primer día de clases con el nuevo profesor: “la primera palabra que mi hijo dijo fue que había llegado un profesor zoológico y yo ¿cómo así Gabriel?, y al otro día yo preguntando cual era el profesor zoológico y me dijeron que era el profe Luis, psicólogo” comentario que a todos nos hizo reír. Me gustó mucho esa expresión de “profesor zoológico”, me llevó a pensar en la analogía de la escuela como un zoológico, un espacio que encierra la diversidad; sería lindo pensar una escuela sin fronteras que no condicione la libertad de los niños y jóvenes que van a alimentarse.



Las madres se mostraron muy agradecidas por el trabajo y acompañamiento con sus hijos; a pesar de ya no ser su docente, resaltaron la escucha y el cariño que aún tengo por ellos. Así mismo agradecieron el espacio del encuentro, pues recordaron muchas cosas que habían olvidado, solicitaron que estos espacios se siguieran repitiendo y, de ser posible, se realizara un encuentro entre padres e hijos para revivir experiencias. La señora Clara cierra diciendo: “Me encanta que cuando tiene una situación siempre escuchas, propones soluciones y eso no lo tiene todo educador... tu desde el comienzo eras accesible y nos permitías formular y compartir propuestas”. No se trata de desdecir de otros maestros, sino de reivindicar la escucha como un principio fundamental para que tenga lugar el diálogo y el reconocimiento del otro, sentía alegría al saber que, a pesar de los errores pedagógicos, ha prevalecido en mí una actitud de apertura y de respeto hacia el otro.

Fue un momento muy emotivo y gratificante al escuchar el cariño que expresan las madres y los niños por mí. Resalto el interés de algunos padres que participan de los procesos de sus hijos, van a la par con los docentes apostando y creyendo en formas diferentes de enseñar. Como lo refirió la señora Teresa “la metodología que se manejó desde el principio me gustó mucho, porque es un profesor que así como les da, así les exige, que está pendiente de la evolución de los muchachos, valora los trabajos, los escucha”. Considero que los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula deben ir más allá de la transmisión de unos contenidos; reconocer lo humano del otro, acercarme a sus dinámicas familiares y a sus realidades sociales me ha sido de gran trascendencia para transformarme.

### 2.2.3 El correo del afecto

Decidí escribirles cartas a ocho estudiantes de la última clase que acompañé para crear un canal más íntimo de conversación, sabiendo que esto, de alguna manera, condicionaría sus respuestas a compartir aspectos más positivos de las clases, en lugar de referir aquello que pudo haberles generado apatía. Sin embargo, este ejercicio pretendía indagar en la relación que estos estudiantes tenían con la literatura luego de las experiencias compartidas. Escribí estas cartas a mano, en hojas de colores, con figuritas de origami y acompañadas por un



chocolate que, al parecer, no era necesario, pues la efusividad de los estudiantes al saber que su anterior profesor les había escrito una carta le restó importancia al tentador dulce, la alegría de sus rostros al entregarles las cartas es algo que no se me va a olvidar, es más, a quienes no les escribí me reclamaron por ello. No lo contemplé en el momento, desde la investigación las cartas son un “insumo” narrativo, pero en el mundo de la vida cotidiana las cartas son la expresión de la afectividad hacia el otro, que el docente se tome el tiempo de escribirle a los niños refleja lo importante de las relaciones que deben ir más allá de lo académico.

Quiero mencionar en este momento, con sentimientos a flor de piel, una carta que envié a un estudiante que me ha aportado inmensamente a esta investigación, quien estaba viviendo el duelo por el fallecimiento de su madre, quien también asumía el rol de padre. Fue una de las cartas que más me costó redactar, por la sensibilidad y la sutileza con que debía expresarme. Al entregársela y decirle que no estaba obligado a responderla me abrazó y me dio las gracias.

Las respuestas de las cartas fueron llegando en el transcurso de los días, cada niño trajo la carta acompañada por un chocolate aún más grande, en ellas relataban sus vivencias en las clases y el modo en que se relacionaban actualmente con la literatura. Sin darle mucha relevancia, recordaron la lectura de cuentos en voz alta, y dedicaron gran parte de las cartas a expresar el cariño y agradecimiento por los momentos compartidos, y a rememorar las experiencias del mismo modo en que lo hicieron en el Tendedero de experiencias. A esto hizo alusión la señora Esperanza madre de Francisco: “los niños valoran también su trabajo, de pronto no lo dicen en palabras muy textuales pero con el gesto de dar detalles así lo demuestran”. Un dulce, una carta, un dibujo o un bocado de su merienda son formas de mostrar su cariño y agradecimiento.

El algunas cartas pude reconocer que se generaron hábitos lectores y amor por la literatura; a propósito Rafael en su carta me decía: “nos enseñaste muchas cosas, el refuerzo de lectura era lo que más me gustaba (...) sigo leyendo mucho porque me encanta” Rafael no necesitaba del refuerzo, sin embargo asistía en horas de la tarde en compañía de su mamá, en varias oportunidades me solicitó libros prestados para leer en casa. Por otro lado,



contrario a la experiencia de Rafael, Sofía expresaba desgano por la lectura: “Te cuento que me da mucha flojera leer”. En el caso de Sofía, este sentimiento se debe a que la madre usa la lectura como método de castigo, y es natural que ello genere aversión.

Además de ser vista como un castigo, me pregunto cuáles otros factores pueden incidir en la poca motivación de los niños para leer, quizá porque la escuela no favorece la continuidad de los procesos que desarrolla un docente y ello invite a que, durante la básica primaria, se gaste un proyecto de aula interdisciplinar y continuo acompañado por un docente, de modo que los lazos afectivos le permitan al estudiante sentirse en la confianza para ser y transformarse, pues en un año no se logran todos los propósitos deseados, y menos si se tiene en cuenta que nuestro currículo es disciplinar y hay que atender todas las áreas del conocimiento por separado. También pueden incidir en ello las prácticas culturales de la región, reflejadas en los hogares, lo que evidencia la poca atención que tienen las políticas públicas para intervenir estas necesidades sociales, porque el hábito lector puede significar el acercamiento a otros discursos para pensarnos de otra manera y retomar el poder para discutir los discursos hegemónicos de la cultura.

Esta experiencia de escribirle a mis estudiantes me llevó a crear una estrategia de interacción con los estudiantes de mi actual clase. Con la ayuda de una mamá, elaboré un buzón, en el cual podemos depositar mensajes para otros compañeros; durante la semana los estudiantes se escriben o me escriben y van depositando las cartas en el buzón. Todos los viernes abrimos el buzón y los estudiantes, ansiosos, esperan recibir una carta de algún compañero. Socialicé la experiencia a los padres de familia para que hicieran parte de ella, se mostraron muy interesados y próximamente se vincularán al ejercicio; en la entrega de boletines los padres le escribirán a sus hijos una carta para expresarles sus sentimientos y motivarlos a perseverar y mejorar, todo desde el afecto. El buzón servirá como canal de comunicación entre padres e hijos, cuando nos cuesta decir palabras de afecto frente a frente, lo podemos hacer por medio de las cartas, esto puede incidir en la construcción del auto concepto y la autoestima de sus hijos y afianzar la comunicación entre ellos.



#### **2.2.4 En la mesa nos encontramos y nos reconocemos**

Luego de haber compartido con los padres de familia de grado quinto, y con el fin de replicar la experiencia del encuentro en torno a la mesa, le envié la invitación a cuatro padres de familia del grado tercero que estaba acompañando en ese momento, pues sentía que en ellos había apertura durante los encuentros de padres de familia. Por sugerencia de los mismos padres nos reunimos a las 5 de la tarde en el apartamento, finalmente llegaron dos madres. Mientras preparábamos las onces, hablamos de su experiencia como madres y del acompañamiento en el proceso lector de sus hijos, así como de otras anécdotas y experiencias de nuestras vidas. En el compartir manifestaron su agradecimiento por el trabajo realizado con sus hijos y los avances que ellos habían tenido en el ámbito personal o académico, resaltaron los cambios que vieron en sus hijos a nivel social y afectivo durante los dos años en que los acompañé.

La relación maestro-estudiante no debe limitarse a la trasmisión y al acompañamiento de su proceso académico, la formación debe abarcar otras dimensiones como la social, la afectiva y la espiritual, a través de una actitud de escucha y respeto por parte del maestro, de modo que esto les genere seguridad y credibilidad en sí mismos. A propósito de esto, la señora Esperanza refiere la percepción que le compartía su hijo: “Él sí es buen profesor, es muy bueno y me quiere. (...) me pone cuidado, yo le hablo y me escucha o si alguien me molesta yo le digo y el profe le llama la atención”. A veces olvidamos cuán importante es sentirse escuchado, si recordáramos cómo nos sentimos cuando alguien nos entrega su atención, su presencia, lo volveríamos un hábito. Habría que *revalorizar el sentido de la escucha desde lo sensible*. En palabras de Durán “La pérdida de la sensibilidad tiene que ver con la pérdida de nuestra capacidad de entrar en relación y de escuchar esta relación no sólo desde el intelecto, sino desde la apertura de los poros de la piel”. (2017, p. 66) para que podamos ver al otro con amor, porque si lo que él otro dice no tiene importancia, entonces no podemos hablar de pedagogía.

Estas madres también recordaron los refuerzos de lectura que realizábamos en horas de la tarde, resaltando que los refuerzos motivaron a sus hijos a leer. Me sorprendió escuchar a la señora Esperanza expresando el desgano a la hora de acompañar a su hijo en las lecturas



“me gusta la metodología que usted utiliza, porque si le hablamos a los niños de lectura hasta para uno es aburridor leer, en mi casa yo no leo”. Esperanza decía que era conocedora de los libros que leímos en el año, sin embargo, no acompañaba a su hijo a leer en casa porque llegaba cansada del trabajo.

El acercamiento al mundo de la literatura en este caso se da a partir de la escuela, y así son numerosos los casos de estudiantes que no cuentan con el acompañamiento de los padres o de sus tutores o, en otros casos, el acompañamiento está condicionado por diversas realidades sociales y familiares, algo que se puede leer en las palabras de la señora Esperanza: “yo lo escuchaba leer mientras hacia los oficios”, atender las labores del hogar es una prioridad, resulta complejo debatir situaciones que pueden hablar de realidades socioeconómicas o culturales, que también pueden ser costumbres enraizadas, a esto hace mención Michèle Petit: “Muchos hombres y mujeres jamás se acercarán a los libros. Creen que allí hay un mundo que no es para ellos”. (2001 p. 23) En algunas familias los padres no saben leer, no tienen gusto por la lectura o simplemente no dedican tiempo para acompañar a sus hijos, si pueden, delegan esta función a los hermanos mayores.

### **2.2.5 Arroz con leche te quiero contar**

Escribí las primeras cartas a cuatro maestras de la Institución educativa con quienes compartí el aula de clases y conocen más de cerca de mi labor docente. Retomando la pregunta que hace Noemí Durán (2017) ¿cómo reconocer lo sensible, lo humano en la pedagogía?, decidí impregnar este ejercicio de elementos evocadores de memoria compartida, acompañando la carta con los aromas y los sabores de un arroz con leche y amaretto. En la carta les contaba acerca de la intención de esta investigación y les pedía que, con toda la apertura y la sinceridad posibles, le escribieran al “profesor Fernando” sobre cómo lo veían y lo nombraban en su desempeño docente durante estos años en la I. E. Pablo VI.

La preparación del mencionado majar requiere de una presencia constante, pues debe revolverse sin pausa para que no se pegue o se formen grumos, pues en mi receta solo se usa leche, nada de agua. La noche en que lo preparé se fue la luz en tres ocasiones,



entonces, me vi en la necesidad de iluminar la oscuridad con una vela, convirtiendo el momento en un ritual en el que pude evocar las palabras de un fraile de la comunidad religiosa en la cual me formé, quien me enseñó que cuando uno cocina para el otro lo debe hacer con amor, pensando en las personas que del alimento se servirían; por algunos momentos estuve en ese proceso mágico a la luz de la vela, deseando que fuese el mejor arroz con leche que hubieren probado.

Al día siguiente llegué a la institución con las cartas y el arroz con leche, interrumpí las dinámicas del aula sorpresivamente y se las entregué a las docentes, quienes se mostraron sorprendidas y agradecidas por el detalle. Mientras me devolvía a mi salón y caminaba por el pasillo, pensaba en la importancia del reconocer al otro, de esos pequeños detalles que nos hacen sentir importantes, aceptados y valorados, a pesar de las diferencias que podamos tener al ejercer nuestra labor.

Las docentes se hicieron esperar. Infortunadamente, a pesar del interés que mostraron por hacer parte de la experiencia y compartir sus miradas, los días y meses transcurrieron sin obtener una respuesta. Fue necesario recordarles y solicitar su apoyo, ya que era importante conocer sus sentires, sus miradas hacia mí como docente; afortunadamente, después de un par de meses, recibí tres cartas. Pienso que a los maestros nos cuesta escribir, parece una paradoja, pero a muchos nos pasa; a algunos nos cuesta reconocer las capacidades o cualidades del compañero y exhortar de forma fraterna las dificultades que en su práctica pueda presentar.

Mi relación con los compañeros se ha basado en lo estrictamente laboral, no compartimos otros espacios o escenarios fuera de la institución, quizás sea un mecanismo de defensa, pero no suelo abrirme fácilmente al otro, me considero una persona de pocas amistades y muy directo a la hora de decir lo que pienso o siento. Esto ha generado sin sabores en algunos compañeros, pues me he mostrado resistente a aceptar invitaciones a festejos que no hacen parte de mis gustos, por ello me sorprendió leer la mirada que tienen algunas de ellas hacia mí.



Las docentes rescataron mi apertura para aprender y aportar desde mi saber en los espacios académicos en los que compartimos, frente a esto Catalina comenta: “su llegar a la institución fue un reconocimiento de nuevas tendencias y un marcado profesionalismo psicosocial, el cual generó buena acogida”. En este sentido, Blanca habla de mi llegada a la Institución “Llegaste en el 2012 con grandes y maravillosas expectativas para nuestros niños e institución educativa, donde estoy completamente convencida que siempre buscas aprender y crecer, para aportar, descubrir y emprender nuevos talentos, realidades y creatividad”. Aunque ha sido poco lo que hemos compartido con las compañeras fuera del ambiente institucional, siento que tenemos afinidad, hemos compartido actividades para el aula, planeado y ejecutado eventos institucionales y las diferencias que se han podido presentar las hemos sabido tratar con respeto.

Si bien en las cartas las docentes resaltaron lo positivo que veían en mí, también reconocen algunas tensiones producidas entre los diferentes enfoques pedagógicos: “con el transcurrir de los días se le empezó a notar algo de decaimiento en sus aportes debido tal vez a la falta de eco producido en los demás compañeros que aún continuamos muy aferrados a las propias percepciones” (Carta de la profesora Catalina). Esto da cuenta de la dificultad del diálogo entre los docentes, pues nos afirmamos en nuestras propias concepciones y creencias, lo que hace complejo la generación de espacios de discusión, concertación y formación continua en núcleos de aprendizaje de maestros.

Con mi llegar a la institución educativa, los docentes esperaban que tuviese dominio del grupo, que manejara “adecuadamente” las diferentes situaciones que se podían presentar; pero en mi primer año de experiencia, movido quizás por el interés de salir librado en la evaluación de desempeño, este dominio se desdibujó con la imposición de la disciplina, asumiendo un rol de vigilante y controlador, lo que me llevó a una confrontación personal entre el sentir y el actuar. Esta lucha interna ha sido percibida por la docente Alejandra quien desde su perspectiva pedagógica refirió “he notado algunas debilidades que creo deberías mejorar, como el manejo de la disciplina en el aula con estudiantes difíciles y el no dejarte llevar por la inseguridad, para esto te recomiendo buscar ayuda de quienes tienen la



experiencia”. El sentir de la docente se basa en algunas conductas disruptivas que presentan algunos estudiantes fuera del aula y la no asimilación de una “norma social”.

Esto me permitió entrever una preocupación respecto a la postura que he tomado en relación a la disciplina del grupo, pues a su parecer me muestro inseguro en la imposición de normas de comportamiento en mis estudiantes, lo que es cierto, la lucha interna entre la imposición o la asimilación de una norma que conlleva a un bien común, me ha permitido indagar e implementar diferentes estrategias en el aula, con el fin de mejorar la convivencia; pienso que es una cuestión de procesos, de tiempo y concertación, lo que implica una adaptación y asimilación por parte del docente y de los estudiantes. Es un camino que he venido labrando con dificultad, en medio de tensiones, mas con la convicción de que podemos explorar otras maneras...

El ser consciente de las dificultades que se han presentado, del proceso que se ha llevado a partir del encuentro y el diálogo con los estudiantes luego de la implementación metodológica, me llevó a pensar en esas interacciones desde el juego y lo corporal que tengo con mis estudiantes dentro del aula y las tensiones que estas generan en el otro con los paradigmas del control del cuerpo y la regulación de patrones de conducta que se suscitan dentro de las instituciones educativas. El contemplar otras formas de disponer el cuerpo desde una disciplina concertada genera en cierta medida una autonomía en los estudiantes y un acto político consciente de que configurar modos de escucha y convivencia no es una respuesta a un dispositivo regulador externo, sino a un compromiso ético frente al otro, y ese reconocimiento deriva en el respeto.

### **2.3 LA CARTOGRAFÍA CORPORAL: CAMINO A LA INTERPRETACIÓN DE LAS NARRATIVAS DE LA EXPERIENCIA**

En esta investigación exploré otros modos de compartir, de encontrarnos y de escucharnos, los que me ofrecieron diversas miradas de estudiantes, padres de familia y docentes sobre mi acción pedagógica en la I.E. Pablo VI. Comencé a hilar las líneas temáticas que



fundamentan la construcción del horizonte del proyecto: reinención pedagógica, experiencia literaria y prácticas de la enseñanza de la literatura, con las que emergieron en las conversaciones y narrativas de la experiencia: disciplina, cuerpo, escucha, afectividad, con el fin de analizarlas e interpretarlas a la luz de los referentes teóricos y de mi propia experiencia.

El primer paso fue elaborar una matriz de doble entrada donde seleccioné y organicé la información en cada línea, esta me ayudó a tener una mirada más clara y organizada de los relatos que consideré más relevantes en los diferentes encuentros. El segundo paso fue valerme de la cartografía corporal como ruta creativa para correlacionar e interpretar estas narrativas y relatos significativos de estudiantes, madres y maestras.

La cartografía corporal me permitió plasmar desde mi cuerpo los sentires que fueron emanando en esta investigación, alojar en sus partes y en su entorno la experiencia corporal que suscitó cada línea en mí y trazar simbólicamente las transformaciones que han ido surgiendo en la práctica pedagógica. El cuerpo humano es un lienzo en el cual podemos representar y significar nuestras emociones, en él podemos expresar de manera comprensible nuestros sentires y dar a conocer otras lecturas del mundo que nos rodea.

Realicé dos cartografías; en la primera me dibujé como un docente con deseo de transformar su práctica pedagógica, mas, condicionado a diversos factores externos e internos, como el sistema educativo, quien brinda unas directrices al docente para realizar su planeación, unas competencias que afirman los aprendizajes a partir de los deberes básicos de aprendizaje y unos dispositivos de poder que buscan el control del cuerpo a partir de la disciplina. Se observa una mirada pragmática donde predomina el hacer y el responder a unas directrices preestablecidas de formación, donde lo correcto es el control y la domesticación de un cuerpo con el fin de generar ciudadanos obedientes y por ende lleva a una negación del cuerpo.

Al otro lado del cuerpo ubiqué la familia, la formación de los estudiantes está fuertemente atravesada por su contexto y en él el nido que significa el hogar. Allí se encuentra una

mirada desde el sentir y las emociones, la exploración del cuerpo desde lo sensible, donde se reconocen las apuestas metodológicas implementadas en el aula, el juego, los tiempos de asueto, las relaciones a partir del afecto con los estudiantes y la escucha que les abre las puertas como agentes participativos en sus aprendizajes. En el centro me dibuje a mí mismo, ubicado en un campo de tensiones, entre un sistema homogéneo y las realidades del territorio, las familias y los sujetos. Un cuerpo que a su vez trae consigo sus propias tensiones internas, temeroso de explorar el territorio en el que está inmerso y su cuerpo como territorio simbólico, pero con deseos de moverse, de hacer resiliencia con sus vivencias formativas y de resignificar su propia experiencia.



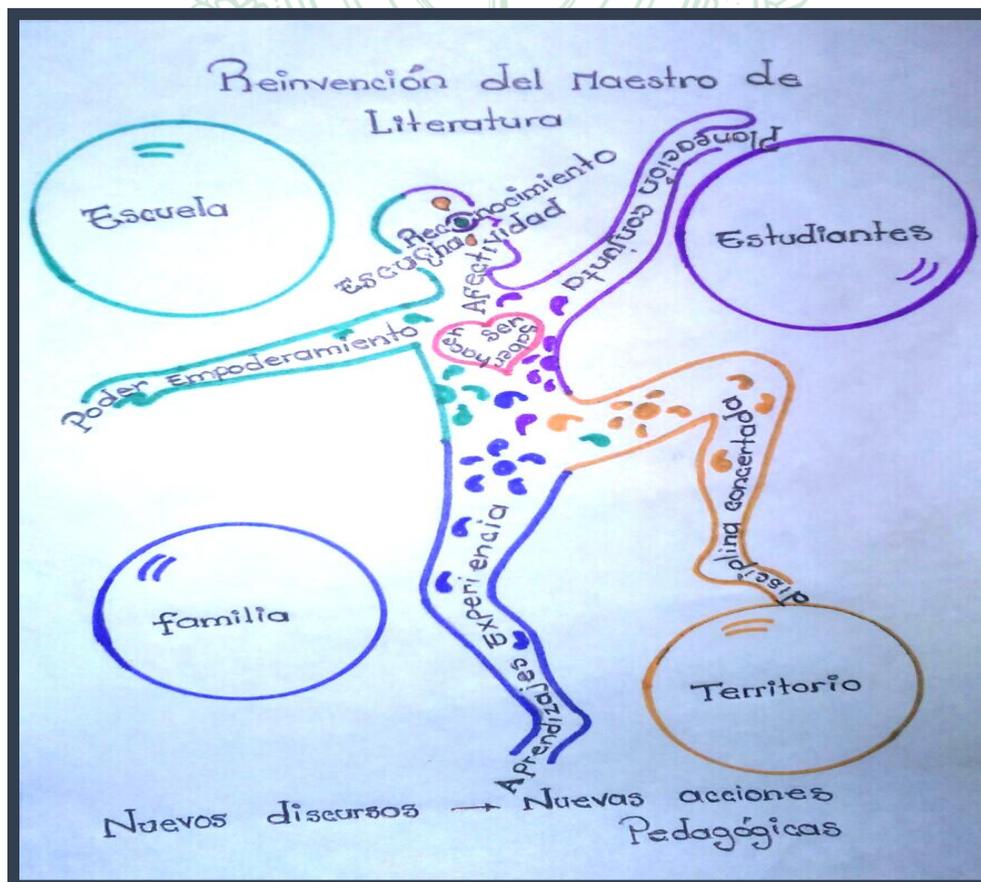
1 8 0 3

Esta primera cartografía da cuenta del reconocimiento de la fragmentación y del deseo por transformar esta sensación de sentirnos divididos. Luego de sistematizar los relatos e interrelacionarlos, pude construir una segunda cartografía corporal (ver página siguiente), en la cual se expresa la resignificación de los conceptos pedagógicos que debo renombrar y transformar desde mi acción, pudiendo comprender que esta transformación viene dada



desde mí y se conecta con las relaciones que vienen del afuera; en otras palabras, mientras que en la primera cartografía hay condicionantes que operan desde el exterior, en la segunda reconozco que el proceso es a la inversa, estas dimensiones de la educación deben reinventarse desde el interior del maestro y expresarse en todas sus interacciones.

En esta segunda cartografía presento al cuerpo como un lugar de resistencia y transformación, crítico consigo mismo y con su entorno; propositivo a dinámicas cooperativas que reconocen el ser, saber y hacer del otro. Un cuerpo que escucha su sentir y el sentir del otro, que lo reconoce, que comparte, acompaña y enseña desde el afecto. Un cuerpo que se acepta y se resignifica a partir de los sentidos, que se relaciona con los otros, que transmite y comunica más allá de las palabras, de ahí a que sus manos y pies estén abiertos, así como los demás sentidos. Es un cuerpo en movimiento, con deseos de cambio, de buscar, indagar e innovar. En él se muestran los diferentes sentidos, incluyendo la intuición que es la que lo lleva a explorar nuevos discursos, nuevas acciones pedagógicas.





En el entorno del cuerpo hay cuatro ejes claves en el proceso de reinención de la práctica de la literatura (escuela, estudiantes, familia y territorio) estos ejes le permitieron al cuerpo pensarse y re-direccionar su quehacer como maestro. En él están inscritas las líneas temáticas y las líneas emergentes que se redimensionan desde la experiencia, la reflexión y la acción transformadora. Esta experiencia desde lo sensible permite crear nuevas narrativas que invitan a ver, sentir, escuchar, oler y saborear el mundo de la literatura.

Sus partes se encuentran abiertas a nuevas posibilidades de ser y de transformar; todos los sentidos participan en ello, por lo tanto, los procesos cognitivos son procesos sensibles, emocionales, mentales y espirituales. En el cuerpo se encuentra el poder, ya no como un dispositivo que coarta libertades sino como un acto de empoderamiento del maestro y de cada estudiante, empoderamiento de sí mismo y de su ser político que le permite forjar, a través de la literatura y de los procesos de formación, un pensamiento crítico. Las líneas convergen al centro del cuerpo, allí está el ser, el saber y el hacer del docente y en el centro se transforman en nuevos discursos que exigen nuevas acciones pedagógicas, no impuestas sino concertadas, un ejercicio cooperativo entre docentes y estudiantes, una concepción del aprendizaje desde lo experiencial, desde las vivencias, discursos que le devuelvan al cuerpo su lugar como albergue de la vida, del ser como subjetivo y del conocimiento en todos sus sentidos sensibles, imaginativos, intelectuales y creativos.



## **CAPITULO 3**

### **“Reflexiones de un maestro en trans - formación”**

#### **3.1 El devenir del maestro caminos posibles para transformar-nos**

Los primeros días en la institución educativa propiciaron el sentir, asumir y explorar dentro del aula de mi rol como docente; también fue un inicio para mis estudiantes, en donde afrontaron tensiones entre las normas aprendidas en la casa, la libertad del cuerpo propia de la edad y los nuevos dispositivos de control y regulación en la escuela. Con el transcurrir de los días fui asumiendo un lenguaje corporal como figura de autoridad y sujeto de saber, donde se entrelazaban los referentes que he tenido de mi formación en la infancia, el ideal de maestro construido en el campus universitario y el esperado por la comunidad académica y la sociedad.

En este sentido, en este capítulo hablaré sobre los dispositivos de disciplina, planeación y enseñanza impuestos en mi práctica pedagógica y de cómo estos han ido adquiriendo otros matices a partir de la escucha y el reconocimiento del otro, invitando al consenso y a la construcción colegiada. Hacer una retrospectiva de mi experiencia docente y convertir mi aula de clases en el escenario de una investigación que se pregunta por la transformación del ser, me ha llevado a pensar que es en el hacer, en donde realmente nos reconocemos, pues los discursos pueden correr el riesgo de quedarse en ideas o ideales que poco o nada conversan con la acción que debería darles forma.

Entender el encuentro pedagógico como un compromiso con la vida del otro que deviene en una relación de complicidad, me llevó a entender que la educación debe fundamentarse en el afecto, pues esta dimensión es determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Pensar la dimensión emocional y afectiva en los procesos de formación en la escuela, puede significar una apertura para tejer relaciones con el mundo de la vida, lo que supone el énfasis en una formación pensada en el ser, lo que nos exige a los maestros una mayor atención a nuestra propia formación como seres humanos éticos capaces de acompañar a otros en su deseo por conocer, conocerse y forjar un pensamiento autónomo.



Finalmente, compartiré algunas reflexiones en torno a la reinención pedagógica a partir esta experiencia investigativa, reconociendo los alcances y desafíos que conlleva transformar una tradición pedagógica que he encarnado desde la reproducción de las formas, los contenidos y las concepciones heredadas, la cual ha sido objeto de diversas quejas y cuestionamientos que no han trascendido el lugar de la incomodidad hacia propuestas reales y posibles. En atención a ello, decidí escribirme una carta, con la intención de recordar-me que, así como la vida, el tiempo y las culturas, somos sujetos en constante cambio y es necesario escuchar estos movimientos vitales, para delatar el riesgo de la costumbre que tiende a convertirse en una repetición inconsciente que nos vuelve temerosos frente a lo azaroso y lo desconocido.

### **3.1.1 Las dificultades son posibilidades para ser y hacer mejor**

En el análisis de la dimensión pedagógica emergieron conceptos como la disciplina y el control del cuerpo y en su contraposición los estudiantes resaltaron los tiempos de ocio donde los dispositivos de disciplina no están tan latentes, donde se les brinda cierta libertad para que ellos sean: “a mí me gustan las cosas del profesor porque nos pone a hacer actividades, nos lleva a la sala múltiple a ver películas, nos deja saltar” (Conversaciones con los estudiantes en el aula múltiple). Quiero detenerme en esto último: “nos deja saltar”, un gesto que ha sido vetado en el aula, censurado porque se entiende como sinónimo de desorden y descontrol, y fue tan condicionado en mi formación escolar, que inconscientemente lo incorporé para luego implementarlo en mi aula. Muchos maestros hemos pensado que hay solo una manera de la disciplina: estar sentados y en silencio, mantener los cuerpos, tanto de los estudiantes como del profesor, inmóviles aferrados a la silla, o en su defecto en el tablero, bajo la creencia de que esta es la actitud ideal para lograr la concentración y el aprendizaje.

Al reflexionar en torno a esta idea tan enquistada en nuestro sistema educativo, recordé un suceso de infancia que inocularía en mí una obediencia indeliberada. Tenía cinco años, estaba en preescolar, recuerdo ser un niño muy consentido, respetuoso y obediente. Mi docente Melba era una mujer muy estricta, siempre elegante y con unas uñas largas que pintaba de diferentes colores. Un día en clase alcé la mano y solicité permiso para ir al



baño, pero ella me lo negó; ansioso, conteniendo, cruzando las piernas, luchando ante lo inevitable, mi vejiga cedió y humedeció mi pantalón; mi compañerito de puesto, Yair, alertó a la docente y ella y muy altiva, enérgica se dirigió a mí, me tomó de la oreja derecha con tal fuerza que me hizo sangrar y me dirigió a un rincón como castigo ante la burla de todos mis compañeritos. Había reprimido este episodio por mucho tiempo y renació en este ejercicio de escribirme, creo que desde allí hubo en mí una castración del cuerpo y el miedo a la burla de los otros. Infortunadamente toda experiencia no sanada y reprimida aflora o reaparece en algún momento como menos lo esperábamos, a veces como negación y otras, como en mi caso, como una repetición inconsciente.

En mi afán de “controlar” la disciplina de 43 estudiantes de grado primero, busqué estrategias para generar hábitos y controlar el cuerpo o, en palabras de Michel Foucault (2003), *domesticar el cuerpo*. Socialicé al grupo las nuevas reglas de juego, no para discutir las, se trataba de una “normal imposición”. Ese día, en el transcurso de la jornada, una estudiante me solicitó permiso para ir al baño y, como una de las reglas era ir al baño en horas del descanso, el permiso le fue negado. Minutos después tuve que llamar a la mamá de la niña para que se acercara a la institución, la estudiante se había orinado en el salón. Este episodio no grato de contar y difícil de reconocer, me mostró que somos replicadores inconscientes de la forma en la que fuimos educados. En este sentido, el ejercicio de transformación no parte del otro, parte de uno mismo, de ser consiente de mis debilidades y de comenzar a trabajar en ellas, y para ello sí es necesario el otro, para no auto engañarnos y poder vernos y comprendernos tal cual somos.

Reflexionar en mis inicios como docente de primaria y en el interés o la preocupación por mantener el orden y la disciplina en el grupo, me permitieron replantear un imaginario que tenía respecto a la práctica pedagógica y la convivencia en el grupo, pensaba que con llenarlos de actividades y mantenerlos ocupados mantendría el control, pasando por alto que esos otros con quienes comparto en el aula, especialmente si son niños, están aprehendiendo maneras de ser y estar con los otros, en palabras de Noemí “La convivencia con los niños me obliga a pensarme dentro de un entramado de relaciones personales”. (Durán 2017 p. 39). Si implantamos la indiferencia y limitamos la expresión individual



desde la infancia, no es extraño que en su edad adulta sean indiferentes ante la vida del otro, que coarten la libre expresión y nieguen la diversidad, pues desde la escuela hemos alimentado, quizá no con palabras más sí con acciones, cuerpos separados y temerosos ante lo “diferente” que devela las asimetrías sociales.

En esa lucha interior entre la realidad del aula, el ideal de la academia y lo esperado por padres y docentes, comencé a buscar estrategias para el control de la disciplina en el aula. En un primer momento implementé la estrategia de la economía de fichas, que consistía en una cartelera visible a todos en la que aparecían los nombres de todos los estudiantes, en los cuales ponía caritas felices o caritas tristes dependiendo el comportamiento que tuviesen. Luego de un tiempo determinado revisábamos la cartelera, premiaba con dulces a quien tuviese más caritas felices y castigaba a quien tuviese más caritas tristes dejándolos sin ningún presente. Lo interesante de la estrategia es que se podía negociar, por dos caritas felices quitaba una carita triste.

Este dispositivo funcionó por un tiempo, sin embargo, desistí de él al no evidenciar la asimilación de la norma, lo hacían por cumplimiento debido al condicionamiento operante, estímulo, respuesta, premio o castigo. Y esta es justamente la respuesta natural ante una propuesta condicionante, asumir una impostura igualmente condicionada. Incluso en una ocasión presenté una película para quienes tuviesen caritas felices, mientras los que estaban marcados con la carita triste se quedaban observando el tablero. Ahora puedo ver, con sentimiento de vergüenza, que estaba generando categorías dicotómicas de los modos de ser en el aula, creando mayor distancia en posibilitar el auto-reconocimiento y la configuración de una ética que les permita asumir con sinceridad y responsabilidad sus acciones y los efectos de estas en sí mismos y en todas sus relaciones. Además, este ejercicio reafirma el poder autoritario del maestro, quien está en el lugar de juzgar quién merece tal o cual calificativo, premiar o castigar, dejando por sentada la idea de que nos comportamos “correctamente” mientras estemos vigilados para no ser castigados, entonces configuramos un comportamiento ficticio, que finge una moralidad social y crea su doble moral desde el deseo y la sensibilidad.



La palabra castigo está marcada en nuestra experiencia, ha sido una estrategia de control y de adiestramiento que replicamos cada día en diversos escenarios sociales, la familia, los espacios públicos, las iglesias y la escuela. Los relatos de los estudiantes me permitieron conocer algunas significaciones que le han otorgado a esta palabra, en la mayoría de los casos afirmándola: “hay veces nos castiga, que porque no hacemos caso. (...) cuando nos portábamos mal nos regañaba pero nosotros también teníamos que comprender que uno siempre se tiene que portar bien en una clase” “nos regañaba cuando necesitaba. (...) porque nosotros no nos sentábamos y de una vez usted anotaba en el tablero. Porque nosotros siempre éramos haciendo bulla” (conversaciones con mis estudiantes en la casa de la cultura). Al escuchar a mis estudiantes observé que eran conscientes de los momentos en que transgredían la norma y, por consiguiente, aceptaban el castigo. Me pregunto ¿Si han asimilado la norma, por qué la rompen? Es posible que esto se deba a una reacción de los seres humanos cuando sentimos imposiciones externas que pueden resultar desafiantes, solo que el castigo y la afirmación de la regla son tan repetitivos, que terminamos por asumirlos como nuestros; de ello dan cuenta las palabras de Valentina: “a mí me gusta que usted nos regaña, porque así podemos aprender más y vamos a corregir los errores que estamos haciendo” (conversaciones con mis estudiantes en el aula múltiple). Podría traducir las palabras de Valentina como un cuerpo que sigue las instrucciones del cuerpo de referencia, y cuando se mueve según sus propios impulsos vitales, es normalizado por el cuerpo de referencia, que ya ha sido previamente normalizado en el mismo espacio, y este cuerpo piensa que ese impulso vital es un error que debe corregir para no ser diferente.

Los aportes de mis estudiantes respecto al control de la disciplina me permitieron reflexionar que, si bien es necesario tener unos acuerdos de convivencia dentro del aula, estos deben ser configurados y concertados con ellos. Si la silla incomoda, propongamos otras disposiciones del cuerpo y del espacio. Si el espacio agota, exploremos otros espacios para que los sentidos se alimenten de diversos paisajes, colores, olores, texturas y sonoridades. Si el lapicero es monocromático, escribamos con imágenes, con pinturas, con palabras al aire y con el cuerpo. Si el tablero es rectangular, acudamos a otras formas del conocimiento para que nuestra mente piense con el cuerpo y con el corazón. Si los maestros



no tenemos la creatividad para pensar el aula de otra manera, acudamos a los estudiantes, es posible que tantas subjetividades juntas puedan sugerir cómo reinventarla.

Ante el deseo de transformar las dinámicas del aula, los ejercicios de control de la disciplina fueron cambiando, David trae a colación: “yo me acuerdo las primeras clases que eran muy divertidas (...) compartía mucho con nosotros, si nos sobraba tiempo de la clase hacíamos un círculo y jugábamos tingo tango, el sapito azul, leíamos y costura” (Conversaciones con mis estudiantes en la casa de la cultura). A pesar de haber creado acuerdos sobre la disciplina con mis estudiantes, aún persistían los condicionantes, si trabajaban juiciosos y no peleaban les daba tiempos para que jugaran dentro del salón o los dejaba salir a la cancha, en caso contrario les ordenaba acostarse en el pupitre en silencio por cinco minutos, quien siguiera la orden podría salir a su casa. Debo confesar que aún utilizo esta estrategia cuando no encuentro otro modo de proceder... ahora que lo nombro, pienso que estoy en la obligación ética de reinventarlo, este es un camino inacabado, en constante construcción.

El gesto de invitar a mis estudiantes para que hicieran parte de la configuración de su proceso formativo y de los acuerdos sobre la disciplina – escenario que por mucho tiempo ha sido tabernáculo impenetrable exclusivo del maestro – generó también aperturas y permitió que se afianzaran nuestras relaciones; sin percatarme, terminaba involucrado en muchos de sus juegos, en los que aprovechaban para tumbarme al piso, hacerme cosquillas o desorganizarme el cabello, era una oportunidad para acercarme a su lugar y verme como uno de ellos; muchos podrían pensar que la autoridad se me fue al piso, yo pienso que sintieron la confianza para abrirme la puerta de su mundo. A veces, esta apertura debe medirse con el orden, pues es un sentido que están formando y allí entra a jugar nuestro lugar de maestros:

Yo me acuerdo cuando nos dejó tirar baño y que nos mojábamos con agua y lo mojábamos a usted y usted cómo corría. Y una vez estábamos haciendo el aseo y llenamos todo el salón con agua y jabón y apenas usted llegó dijo: ¿Ay, ustedes qué hicieron? y nosotros rápido a barrer y a trapear. (Conversaciones con mis estudiantes casa de la cultura)



Esta última cita permite ver que, a pesar de ceder espacios en donde mi cuerpo iba dejando a un lado la rigidez inicial y me permitía explorar a partir del juego nuevas disposiciones de encuentro y de aprendizaje, en ocasiones salía a flote la figura autoritaria que buscaba mantener todo bajo control “Parece que incluso cuando nos disponemos a jugar con ellos nos cuesta, en general, salir del rol del adulto que controla la situación”. (Duran 2017 p. 59). Es una lucha interna aún latente entre lo que es correcto o permitido con lo que desdibuja el rol social de maestro y el imaginario de disciplina que ha sido grabado en el disco duro de cada uno de nosotros.

Quizás poco interés puse en los momentos de asueto como estrategia para mejorar la disciplina dentro del aula, momentos que mis estudiantes disfrutaron y a los que refirieron cuando les pregunté ¿qué les gustaba de mis clases? A lo que respondieron “Camila: nos deja descansar un ratito, y cuando nos deja jugar en el salón” “Liliana: el profe ha mejorado mucho porque no hemos escrito nada y nos hemos divertido mucho”. (Conversaciones con mis estudiantes, tendadero de la experiencia) Los estudiantes reclaman esos espacios de ocio, reconocen que el “profe ha mejorado mucho” porque favorece espacios de disfrute en los que pueden ser, en los que interactúan con sus pares y es justamente en la escuela donde ellos se relacionan, aprenden a convivir, a escuchar y a respetar al otro. En este punto valdría la pena preguntarnos por el sentido que le damos los docentes y los padres de familia a la escuela ¿Es un “contenedor”? ¿Es un lugar de transmisión de la cultura para la inserción en el sistema? o ¿Es un escenario de socialización y formación del ser para la vida?

### 3.1.2 Lo afectivo en el proceso de formación

En la actualidad, tanto en nuestro sistema educativo como en diversos escenarios del conocimiento científico en las sociedades de consumo, los discursos privilegian las “competencias” o inteligencias cognitivas sobre otras inteligencias como las emocionales<sup>2</sup>. Los encuentros y conversaciones con madres, estudiantes y docentes me llevaron a reflexionar sobre la importancia de educar en el afecto, el no convertir el aula en un lugar de solo transmisión de saberes, sino un lugar en el cual podamos reconocer que somos

---

<sup>2</sup> Estos conceptos son desarrollados por Daniel Goleman en su obra *inteligencia emocional* 1995.



diferentes y, a partir de esta diferencia, construir acuerdos de convivencia y aprendizaje con los otros. Esto me ha demandado ser consciente de que los estudiantes responden a como son tratados en casa, a las vivencias y dinámicas familiares que han experimentado y cuyas cargas emocionales aflorarán en la convergencia de las relaciones en el aula y en la escuela. Gracias a los discursos que permearon mi formación profesional e incidieron en la construcción de mi mirada, he puesto énfasis en romper paradigmas machistas que han influido fuertemente en la configuración de nuestros afectos, los cuales han determinado patrones de comportamiento sexistas y condicionantes, que desconocen la sensibilidad particular de los sujetos. Desde pequeños los hombres hemos sido condicionados en la expresión de nuestra afectividad; no es bien visto que lloremos, pues se entiende como un signo de debilidad, es un gesto que se asocia con lo femenino. Asimismo, los juegos se distinguen desde el género, carros y fútbol para los niños y muñecas y rondas para las niñas; no es objeto de juicio el que una niña tome un carro y juegue con él, mientras que sí lo es el que un niño tome una muñeca para jugar con ella.

Los dispositivos de control escolares, que en muchos casos reproducen estas ideologías de la cultura, refuerzan comportamientos y formas de expresión prefigurados, por ejemplo, no es aceptable que una niña vestida con el uniforme escolar suba a un árbol o de brincos frente a otros, un aspecto tan normalizado que deriva el condicionamiento de la libertad del movimiento en las niñas. Esto también es visible en la expresión de la afectividad entre estudiantes, pues los niños solo pueden saludar de beso a las niñas y no entre ellos, mientras que ellas pueden hacerlo entre sí. Cuando llegué a Puerto Triunfo como docente de grado primero, recuerdo que al terminar la jornada las niñas se me acercaron para darme un beso de despedida y respondí con naturalidad a su gesto. No obstante, cuando los niños se acercaron para despedirse, hubo un bloqueo personal, temí ser cuestionado por los padres y docentes al responder a la muestra afectiva de los niños, coloqué una barrera invisible accediendo a tímidos abrazos.

Ese momento de cercanía me generaba tensión, los niños notaban mi actitud, pero perseveraban en romper esa barrera. Gracias a ellos, y con el transcurso de los días, logré vencer mis temores y ser consecuente entre lo que digo y lo que pienso, entonces decidí que



las expresiones de afecto entre niños y niñas fueran iguales, con el entendimiento de que “La enseñanza afectiva toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales” (García 2009 p. 4). Los niños no solo valoran una “enseñanza afectiva”, sino que la reivindican en sus relatos:

Quando usted llegó yo pensé que iba a ser otro profesor aburrido, pero cuando nos empezamos a conocer yo me empecé a sorprender por que ningún profesor nos había tratado así. (...) usted nos quería mucho, nos abrazaba, nos dejaba jugar con usted, usted nos dejaba escribir en el tablero, pues claro, después de escribir todo lo que usted ya había dicho, y me gustaban mucho sus clases. (Marcela: conversaciones con mis estudiantes casa de la cultura)

A mí me gusta porque aprendemos nuevas cosas, también porque nos ayuda mucho y también porque cuando tenemos cosas usted nos dice cosas para hacernos sentir mejor. (...) en los momentos difíciles nos dice cosas y nos sentimos mejor y también porque usted siempre nos ha querido y ha estado en los momentos buenos y malos. (Francisco: conversaciones con mis estudiantes en el aula múltiple)

Al analizar los aportes de los estudiantes, se evidencia la correspondencia entre afectividad y aprendizaje. A partir de las relaciones que se dan entre el docente y los estudiantes, el buen trato y el respeto, se crea un espacio de confianza en el que los estudiantes no sientan temor a equivocarse y motive su deseo por aprender. Aunque se presentan momentos difíciles con algunos estudiantes y la convivencia puede generar tensiones, es importante ser consiente que cada uno es un universo de memorias sensibles que le hacen reaccionar al trato de su entorno.

Las madres también resaltaron esta correspondencia entre las relaciones afectivas con el profesor y los procesos de aprendizaje de sus hijos:

Le vi el cambio, ya que él (Francisco) venía de un año que no había sido muy favorable para él y desde el momento que comenzó a trabajar con usted le vi mucho el cambio porque antes él no quería ir a estudiar y con usted se motivó mucho. (Esperanza: conversaciones con madres entorno a la mesa nos encontramos)



## Facultad de Educación

Mi esposo y yo notamos mucho el cambio. Él (Gabriel) cambió como persona y a nivel educativo le cogió mucho aprecio al profesor, habla mucho de él y empezó a mostrar sus ganas, su motivación, empezó a ocupar primeros puestos. El profe siempre estaba ahí pendiente de él, y no solamente educación sino actitudes y comportamientos fue algo que tengo mucho que agradecerle al profe. (Margarita: conversaciones con madres en bate que bate, recuerdos que laten)

Las pruebas censales miden resultados que, en muchas ocasiones, nos dejan un sentimiento de frustración, pues los “bajos indicadores” supuestamente dan cuenta de los desaciertos del profesor, mientras que no hablan de las transformaciones positivas en las “actitudes y comportamientos” de los estudiantes, en su deseo por estudiar y conocer. Estos relatos me reafirmaron en mi deseo por transformar mi accionar en el aula, reconociendo que la formación del maestro y del estudiante debe atender las dimensiones del saber, el hacer y el ser de manera íntegra; si el discurso educativo hegemónico privilegia “competencias” para el saber y el hacer, “el profesor o profesora deberán demostrar competencias para la enseñanza, en las que se integren aspectos tanto cognitivos como afectivos”. (García 2009 p. 4). Los maestros, como sujetos políticos, tenemos el deber de reivindicar el conocimiento y la formación del ser, independiente de nombrarlas como competencias, pues si se reconocen como tal habremos dado un primer paso para integrar en las aulas la construcción ética como un eje transversal de la formación. De esta manera, el conocimiento literario del maestro no es suficiente en la acción pedagógica, esta exige un saber enseñar y un saber relacionarse con el otro.

Los relatos de las madres también aluden a los procesos de socialización de algunos estudiantes que mostraban dificultad en el trato con sus compañeros y en la expresión de sus pensamientos, los cuales se afianzaron por la atmósfera de confianza y afecto que entretejíamos en nuestros encuentros, así lo expresa Clara: “Muy profesional en las materias, no recuerdo con exactitud cuál fue la palabra que dijo Yuly, pero si noté el cambio de ella, contenta, tranquila, entusiasmada. Porque antes era muy aislada de todos”. (Conversaciones con madres en bate que bate, recuerdos que laten). Dos años después de no compartir en el aula, Yuly aún me saluda con un abrazo efusivo y un beso cariñoso, las



palabras de su madre me llevan a resignificar este gesto cotidiano que muchas veces se hace invisible ante la costumbre.

Las relaciones a partir del afecto han trascendido el aula, mi relación con los padres de familia ha sido vital en esta experiencia, el encuentro con ellos desde el respeto y la escucha les permitió reconocer la importancia de acompañar, desde sus saberes, al proceso de formación de sus hijos y las dinámicas que se presentan en la institución. Recordar-nos que cada miembro de la comunidad académica juega un papel sustancial en el ejercicio pedagógico, ha significado una apertura para que algunos padres de familia se integren y acompañen la formación de sus hijos en la escuela, y esto es algo que muchos agradecen, pues se sienten incluidos y valorados por su experiencia.

### **3.1.3 Nuevas miradas alrededor de la enseñanza de la literatura: El cuerpo en la experiencia literaria**

En este caminar en busca de propiciar experiencias sensibles en mis estudiantes, en nuevas maneras de acompañarlos por el mundo de la literatura, tropecé con las piedras de la improvisación y modos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, estas me permitieron aprender y reconocer que hacen parte de este camino de “formación y de deformación”, de construcción de nuevas vivencias para mí y para mis estudiantes. En algunos momentos deseé tener un listado de textos clasificados para su edad y recomendados para llevar al aula, pensando que se acercarían a sus gustos y los adentrarían en el mundo de las letras, al campo de lo sensible donde desarrollarían la imaginación y la fantasía. Me preguntaba qué podía hacer desde el aula para que mis estudiantes se enamoraran de la literatura.

La pregunta estaba puesta en la experiencia literaria de mis estudiantes, pero si esta experiencia depende de la clase que implanta el maestro, debía devolverme la pregunta y encontrar las respuestas en mí. En este sentido, la vivencia del mundo de las letras debía tocarme primero a mí antes que a ellos, no podía dar de beber lo que no había sentido o explorado, lo que no ha pasado por el cuerpo:

Esto supone, por parte del “iniciador”, un trabajo sobre sí mismo, sobre su lugar, sobre su propia relación con los libros. Para que alguien no diga: “pero éste... ¿qué quiere? ¿Porque



me quiere hacer leer? Y no se trata de lanzarse a una cruzada para difundir la lectura; sería la mejor manera de ahuyentar a todos. Ni tampoco de seducir, de hacer demagogia. (Petit 2001 p. 26)

Por ello comencé a indagar en los anaqueles olvidados y a leer literatura, a observar qué géneros literarios me hacían vibrar y cuáles me resultaban ajenos a mi sensibilidad, a reconocer formas escriturales, discursos, preceptos morales, miradas históricas y sociales, fuentes de creatividad e imaginación. Acercarme al universo literario fue un primer paso para nutrir mi saber, luego me inquietaría el cómo enseñar literatura, qué metodología debía desarrollar para que disfrutaran y comprendieran los textos leídos, pensaba que el aprendizaje de la literatura solo implicaba su lectura, análisis y escritura creativa, por lo que terminé replicando las estrategias conocidas con ingredientes dinamizadores como narraciones orales, videos y dibujos sobre los cuentos abordados. Los estudiantes mostraron mayor interés por estos “ingredientes” que por los textos en sí mismos, lo que me sugirió la idea de construir una metodología más vivencial de la literatura.

Hablar de vivencias es hablar del cuerpo, pues es allí en donde acontece lo vivido, entonces la pregunta se orientó a pensar la relación del cuerpo con la literatura, de la posibilidad de que los sentidos se vieran afectados por las historias y los relatos ficcionales. Para ello comprendí que era necesario escuchar los deseos de mis estudiantes, llevándome a entender que las ideas del maestro no siempre se corresponden con el tiempo vital de los estudiantes y que la planeación debería sintonizarse con este tiempo determinante en sus modos de atender y percibir el mundo.

La escucha trajo consigo nuevas disposiciones corpóreas que resignificaron la disciplina en clave de acuerdos de respeto y atención a los ritmos grupales, la planeación como una construcción que integra los intereses de los estudiantes y el maestro, y el aprendizaje, entendido como un proceso que no solo se restringe a lo intelectual, también como una cognición desde los sentidos a través de las experiencias sensibles. Escuchar ha significado, en suma, revitalizar los lazos afectivos.



Esta nueva apuesta metodológica dinamizó un aula de clase unidireccional y aburrida. Cuando los estudiantes dicen que las clases han mejorado, es porque en el aula se les permitió ser al explorar sus sentimientos a partir del arte, sentirse escuchados y tomados en cuenta y evaluar los encuentros y al profesor. Esto me permitió evidenciar que, el salir de cierta rutina o monotonía, despertó en ellos empatía con la clase, con el docente y con la literatura.

Los niños son más abiertos a las nuevas disposiciones del cuerpo que los adultos, se les facilita el explorar mediante el juego. El proceso en mí fue más complejo. Las predisposiciones que tenía al ser cuestionado por la disciplina en el aula, el temor de lo que los padres esperan del maestro y de su trabajo - porque a los ojos del otro quizás no hacíamos nada - me llevaron a mantener una postura rígida, a imponer el orden desde el adiestramiento y el control de los cuerpos, en esa explosión de libertad sentía dispersos a los estudiantes, las dudas si realmente los estudiantes estaban teniendo un encuentro literario emergían y me hacían dudar si estas propuestas aportarían o no en ellos.

También existía el temor de llegar a imponer textos, que las propuestas llevadas al aula no fueran de su agrado, que no despertaran su curiosidad, que la dinámica de lectura tuviese un carácter de obligación “según el cual hay que leer para satisfacer a los adultos. Sí generan resistencia a los libros, quizás sea también debido a los esfuerzos para hacerlos “tragar” esos libros”. (Petit 2001 p. 39). Por ello comencé a leerles cada día un cuento distinto con el fin de despertar su curiosidad, los que más llamaron su atención fueron cuentos de terror, dejaba su lectura a la mitad para generar suspenso hasta el otro día: “cuando dejábamos de leer el libro nos quedábamos con la curiosidad de saber qué pasó, y si terminaba una, uno quiere otra y otra por que todas son de terror y es chévere” (Marcela: conversaciones con mis estudiantes en la casa de la cultura). Algunos estudiantes me pedían los textos prestados para llevarlos a la casa, otros, por el contrario, solo se deleitaban en la escucha.

Esta estrategia me permitió conocer los intereses de mis estudiantes y generar en algunos el gusto por descubrir en la lectura mundos llenos de fantasía e imaginación. Los estudiantes comentaban con sus padres los cuentos que leíamos, llevaban las vivencias del aula a la



casa, generando en los padres sintonía por estas intenciones pedagógicas: “me gustó la estrategia que utilizó para estimular la lectura a los niños, (...) siempre hubo una buena aprobación de los niños”. (Esperanza: conversaciones con madres en torno a la mesa nos encontramos). En este sentido dio a conocer que los padres de familia eran conocedores de los cambios que se estaban dando en el aula y contaba con su aprobación.

Aunque los padres de familia en su mayoría saben leer y escribir, no son cercanos a la lectura y, aunque no estaba contemplado en la investigación, la implementación de la estrategia acercó a muchos al universo lector. Con esto no quiero decir que ahora son ávidos lectores, sin embargo el hecho de leer con sus hijos los desconectó por un momento de la televisión o el internet y los conectó con un libro, logrando así ver desde la experiencia que la lectura no es un ejercicio aburrido, monótono o tedioso como suele verse en los imaginarios de quienes no han tenido una experiencia o encuentro agradable con los libros, sino un encuentro obligado y condicionado por una nota.

La experiencia de la pijamada, en la que las madres participaron y les leyeron a sus hijos, me permitió reconocer que, cuando los padres les leen a sus hijos, se fortalecen los lazos afectivos, los hace más cercanos, se despierta la confianza y complicidad entre ellos. Al vincular a los padres a la actividad también se fortalecieron los lazos entre nosotros, planeamos juntos, reflexionamos frente a la importancia de incentivar la lectura, desde el disfrute, el aprendizaje y el ocio; asimismo, en el aula se ven cambios cuando el docente se apasiona por leerles a sus estudiantes, los procesos de aprendizaje y formación mejoran, las dinámicas se tornan participativas. En esta investigación pude reconocer que la lectura propició el diálogo en el hogar, incluso los textos leídos nos llevaron a pensarlos y a relacionarlos en la vida cotidiana.

Los talleres de teatro fueron el preámbulo para un ejercicio que apenas comienza, el trabajar mi cuerpo como medio para comunicar, enseñar y aprender; los talleres me hicieron consciente de mis sentidos y percepciones, del reconocimiento del otro en la escena para co-crear, de la importancia del manejo de la voz, de las tonalidades, del manejo



del cuerpo en el ejercicio narrativo para así adentrar a mis estudiantes al mundo de la literatura

Si un maestro se nutre en el teatro, si hace un esfuerzo de autoconciencia, descubrirá que hay en él otras mediaciones inexploradas, otros recursos de los que apenas sospechaba. A lo mejor, podrá superar muchos miedos –porque varios de ellos están en nuestro cuerpo–, y le será más fácil, jugar, saltar, dramatizar, interpretar (Vásquez 2004 p. 9)

Por otra parte, el ejercicio narrativo me confrontó con temores que debo seguir trabajando, sanando y superando para poder conducir y acompañar a mis estudiantes en la clase de literatura y en todos los espacios de formación, el trabajo con el cuerpo desde el teatro nos permite lograr esa comunicación bidireccional entre el lenguaje corporal y nuestro lenguaje oral, para así poder degustar la oralidad de la literatura dentro del aula y fuera de ella. Las dudas que en un momento me invadían en la implementación de la nueva propuesta metodológica poco a poco se fueron disipando en las actividades con mis estudiantes y al escucharlos narrar lo que para ellos significaron los encuentros literarios:

Siento que cuando uno lee el cuento (risas) armonía por la lectura, por la curiosidad, a mí me ilumina la vida, perdón la expresión pero yo siento algo mágico (...) empiezo a sentirme extraño, empiezo a sentir en ese momento que mi vida ha cambiado. (...) El día que usted empezó a contar esos cuentos, me hace cosquillitas, sentía que, sentía cosquillitas en el cuerpo, sentí como si la corriente estuviera pasando por mi cuerpo. (Francisco, conversaciones con mis estudiantes en el aula múltiple)

Cada relato de mis estudiantes fue significativo, pero este en especial, desde la sinceridad de un niño que trata de explicar una sensación corporal que le produjo la narración de cuentos, me difuminó las dudas que me asaltaban durante la implementación de la propuesta. Relatos experienciales como el anterior, me confirman que existen otras posibilidades de enseñanza, que si bien, no todos los estudiantes van a ser tocados por ellas del mismo modo, es posible que esto genere un cambio en sus vidas, donde verán los libros de una manera diferente, leerán por el deseo de conocer historias, mundos y seres similares o diferentes, a través de los cuales pueden pensar la propia existencia, y no por la obligación regulada por un docente o por el hecho de cumplir con un deber institucional.



Es complejo idealizar o pretender llegarle a todos los estudiantes, pues cada uno responde a su propia subjetividad al momento que están viviendo, los textos son significativos cuando nos transmiten algo, cuando nos tocan, cuando nos sentimos identificados con ellos, pero, para que esto se logre, para que la lectura pase por el cuerpo, hay que despertar y reconectar los sentidos, es decir, los cuerpos; en medio de una civilización que se afana y ufana por la creación de máquinas y tecnología, resulta apremiante volver a la pregunta por quiénes somos, en dónde estamos, con quiénes estamos, qué queremos... y allí, en medio de la inquietud, aparece la literatura como un universo para ir entendiendo la complejidad de estas preguntas y lo maravilloso que es saber cuán inconmensurable es la vida.

### 3.1.4 El profesor zoológico

Hablar de la reinención del maestro, es algo que nos cuestiona, en el sentido en el que creemos que las cosas que estamos haciendo en el aula están mal, el confrontarnos con las dinámicas que convergen en el aula es algo que hacemos a diario pero que no solemos verbalizar. Al fin de cuentas ¿Quién se atreve a hablar sobre las frustraciones continuas en su práctica pedagógica? El ser críticos con nosotros mismos, el quitarnos las máscaras que hemos creado, nos permite reconocer, que no siempre las cosas salen como las planeamos y esto nos abre la puerta a pensarnos e indagar otras formas de enseñar, comprender y acompañar procesos de aprendizaje y socialización de nuestros estudiantes.

El ejercicio de escribirme y confrontarme con diferentes voces, me permitió comprender que la transformación de la práctica pedagógica no es algo estático o externo, parte de mí mismo; el deseo que proyecté al inicio de esta investigación, se ha dado paulatinamente, desde el primer día de clases cuando me pregunté ¿qué hacer?, ¿cómo enseñar? Estos cuestionamientos internos respecto a mi práctica pedagógica me invitaron inconscientemente a un deseo de inquirir estrategias que poco a poco me llevaron a resignificar el aula de clases no como un lugar de encierro o control, sino como un escenario en el que nos encontramos y compartimos experiencias con el otro desde la escucha, la afectividad y del reconocimiento del cuerpo.

Lo anterior me permite ver al maestro como un artesano que debe ir modelando su práctica y esta responde a un compromiso ético y social en busca no de la perfección de una



escultura, sino de la armonía de la misma. Sin embargo no existe un molde, cada escultura es única y al pretender realizarlas nuevamente por más que se intente no van a ser exactas, es decir, en la práctica pedagógica lo que funcionó con un grupo, no necesariamente va a funcionar con el otro, pues partimos de la subjetividad del ser humano. Así mismo las esculturas dependiendo de quien las observe las podría valorar como obras hermosas y otros por el contrario pasarían de largo al no ser de su interés, sin que esto les reste valor. En este sentido el maestro aunque es autónomo en su práctica, necesita detenerse, observarse y escuchar-se y cuando se le agota la inspiración, sus estudiantes podrían dar nuevas luces, nuevas disposiciones que inviten a despertar la sensibilidad y a salir de la cotidianidad.

Son varios los autores que han dedicado su tiempo a la reflexión de cómo la práctica pedagógica incide, direcciona, articula y orienta el aprendizaje en los estudiantes, pero quizás pocos reflexionan en la importancia y la orientación del encuentro del maestro consigo mismo, con su ser pedagogo. En este sentido estamos llamados a experimentar, indagar y descubrir con los estudiantes nuevas formas de hacer, conocer y disfrutar las clases de literatura. Volver la literatura parte de la cotidianidad ha sido un proceso de apertura que acontece en el cuerpo y que invita a ver el aula, no como un lugar de encierro, sino como un escenario de experiencias, de seducción que invita, no a repetir sino a crear y por ende a transformar.

En el encuentro (conversaciones con madres, bate que bate recuerdos que laten) escuchar a Margarita comentar la anécdota de mi llegada a la institución y el cómo su hijo había llegado a casa a decir que su profesor era zoológico, me llevó a pensar en la variedad de animales que encontramos en los zoológicos, la diversidad de la fauna, los cuidados que se deben tener y el cuidado en seleccionar la alimentación que se le da a cada especie. Esta misma variedad se presenta en el aula, cada estudiante es un mundo diferente, con necesidades, gustos y aprendizajes diversos. El reconocer que cada estudiante vive su propio proceso, que responde a dinámicas particulares de su contexto, le permite al docente repensar su quehacer pedagógico, a partir del juego y de la exploración de los sentidos, su forma de relacionarse y acercar a sus estudiantes al mundo de las letras. El maestro



zoológico es el maestro bosque, el maestro naturaleza que brinda, sostiene, aporta, comparte y alimenta a sus estudiantes. Un maestro que reconoce la diversidad y los talentos que poseen sus estudiantes, que escucha y le da importancia a los relatos que ellos llevan a la escuela, a sus propuestas y a partir de estas se crean nuevas formas de encontrarnos, y resignificarnos.

### 3.2 Carta al presente para recordar

Puerto Triunfo Antioquia, Junio 25 de 2017

Apreciado Fernando,

A través de esta carta quiero darte las gracias por acompañarme durante estos dos años en el proceso de aprendizaje y formación que me brindó la maestría. Tus recuerdos y vivencias fueron significativos para la construcción de esta investigación. Aunque en instantes despertaron momentos de dolor, sé que el escribirte como un ejercicio de catarsis te permitió ir sanando y superando estos recuerdos. Quitarte la máscara y confrontarte a tu propio reflejo no es tarea fácil, sin embargo, el hacerlo es un acto de gallardía que te permitirá aprender de ti mismo, del otro y evolucionar.

Esta experiencia no acaba aquí, apenas comienza, recuerda que acompañarás otros procesos desde el cariño y la sinceridad. Por ello quiero hacerte unas recomendaciones.

En esta investigación no encontramos una fórmula que diera respuesta a tu pregunta de investigación *¿De qué manera la reinención de mis prácticas de enseñanza de la literatura posibilita transformaciones en las prácticas literarias de los estudiantes de grado tercero de la I.E. Pablo VI del municipio de Puerto Triunfo Antioquia?* Vivimos una experiencia que requiere mayor tiempo para afianzarse y desarrollarse con mayor contundencia, los tiempos del sistema educativo cortan estos procesos, y un proceso requiere continuidad para poder conocer mejor a nuestros estudiantes, sus realidades, gustos, intereses y miedos, de modo que haya un acompañamiento verdadero desde la



individualidad en su formación literaria. Recuerda que todo es un paso a paso, la reinención no es desechar de tajo una manera para imponer otra, esto puede ser violento, recuerda el poder de la costumbre, hay que crear puentes para ir reinventando las viejas formas y, a partir de los sentires de tus estudiantes, podemos darles nuevos matices. Esta reinención debe ser una construcción continua y conjunta ya que las diversas voces responden a realidades y sentires distintos.

La experiencia estética no se puede generalizar, no a todos les toca de la misma manera, en palabras de Michèle Petit (2001) “No vamos a arreglar los problemas del mundo facilitando el encuentro de los niños con los libros. Tampoco les garantizaremos necesariamente una trayectoria escolar más exitosa, ni es seguro que sean más virtuosos” (p, 147). Por ello, no te desanimes si no tienes los resultados esperados, allí hay una experiencia, una apuesta que haces para la transformación.

Recuerda darle importancia al ejercicio de leer en el aula y en el territorio, y que este invite al placer y no a la obligación. Lo que se hace con gusto y con placer se aprende y perdura en la memoria del cuerpo.

Tienes un reto, y es buscar otras disposiciones en el aula. Los talleres de teatro te permitieron explorar otras formas de narrar, leer y contar historias. Recuerda que el cuerpo es leído, tu actitud frente a la clase dispone el cuerpo de tus estudiantes, una lectura que genere una indisposición distanciará la experiencia.

Por más conocimiento que tengamos los maestros sobre pedagogía, didáctica y sicología, si no los volvemos una acción en el aula no sirven de nada, se vuelven discursos vacíos. Enseña desde la experiencia, que lo que digas sea lo que hayas experimentado por ti mismo, no basado únicamente en los textos, así, los aprendizajes de tus estudiantes serán más significativos.

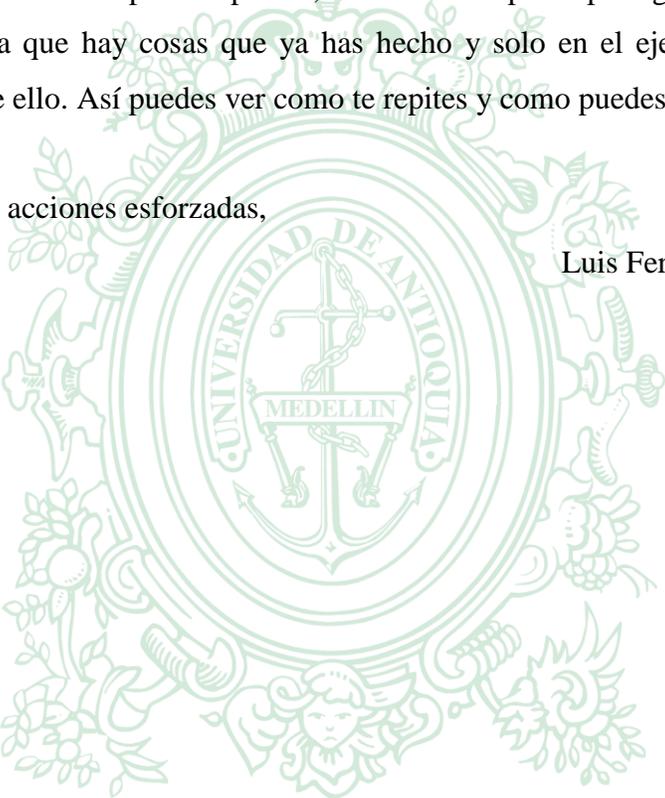


Si tus estudiantes son sujetos en construcción y lo que les das es lo que ellos reciben, entonces ¿Qué es lo que les estamos dando? ¿Qué tanto los escuchamos? ¿Cuál es nuestra sensibilidad?

El ejercicio de lectura y escritura no puede terminar aquí. Mantén el hábito de escribirte y leerte, las experiencias no se pueden perder, se deben compartir para generar otras nuevas estrategias, recuerda que hay cosas que ya has hecho y solo en el ejercicio de escribirte tomas conciencia de ello. Así puedes ver como te repites y como puedes reinventarte.

Gracias por intentar acciones esforzadas,

Luis Fernando Cusguen Ch.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



#### **4. BIBLIOGRAFÍA**

- Antioquia, I. d.-I.-d. (20 de Noviembre de 2003). *Magdalena Medio desarrollo regional: una tarea común Universidad región*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Blanco, M. (mayo-agosto de 2012). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios revista de investigación social*, 9(19), 49-74.
- Bolívar, A. (2002). ¿de nobis ipsis silemus? epistemología de la investigación biográfico-narrativa en la educación. *Revista electronica de la investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires Argentina: Libros del Zorzal.
- Cárdenas, P. A., & Ardila, L. (2007). Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura. *Universidad Pedagógica Nacional*, 71-80.
- Carrillo, A. T. (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD.
- Contreras, J. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Denzin, N. y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa Vol II*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, M. C. (julio- diciembre de 2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. (U. d. salle, Ed.) *Revista científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.
- Durán, N. (2015). El erotismo o las formas sensibles de tocar el ser. *conferencia para la red de escritores de Medellín Marco de investigación: erotismo, escritura y educación*, (págs. 1-13). Medellín.
- Durán, N. (2017) *Reescribir entre cuerpos. Caminos po(e)sibles*. Barcelona: UOC
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (Marzo de 2015). Autoetnografía: un panorama. *Revista Astrolabio*(14), 249-273.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: Experiencia estética y pedagogía. *Educación física y ciencia*, 1-14.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.



- Gaitan, C. A. (enero- junio de 2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente educativo. *Actualidades pedagógicas* (67), 135- 172.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, 1-14
- Guerrero, M. J. (2014). El valor de la Auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe, revista internacional de trabajo social y bienestar*(3), 237-242.
- Johnstone, K. (1990). *improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: fondo de cultura económica.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Aloma revista de psicología, ciencias de l' educació i de l' Esport*(19), 87-112.
- Norman K. Denzin, Y. S. (2013). *Manual de investigación cualitativa Vol III Las estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Pérez, A. M. (2006). Del fantasma de los prerrequisitos a la construcción colectiva de la lengua escrita en el aula. En CERLALC, *Memorias semana internacional de la lectura y la escritura CERLALC*. Bogotá: CERLALC.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa, XIV*(3).
- Petit, M. (2006). *Lecturas: del espacio Intimo al espacio público*. Mexico D.F: Fondo de cultura económica.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía, introduccion al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara S.A.
- Sánchez, M. C. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético literaria. *Enunciación Universidad Francisco Jose de Caldas*.
- Vásquez, F. (2004). El Quijote pasa al tablero. algunas consideraciones sobre la literatura. *Red Lecturas. Nodo de Lenguaje de Antioquia*.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Zaccagnini, M. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de educación*.



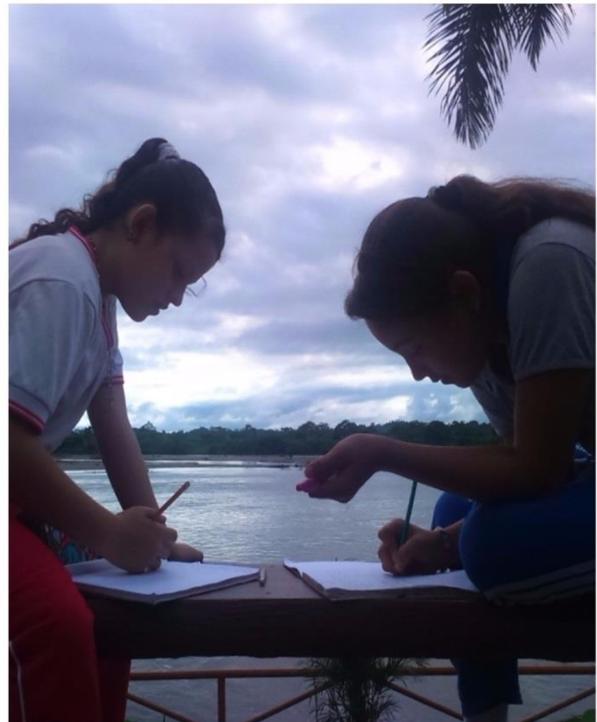
**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**5. ANEXOS**

*Anexo 1. Collage de Lecturas a la orilla del río Magdalena y El tendedero de la experiencia*





*Anexo 2. Un cuerpo que lee y es leído*





*Anexo 3. Arroz con leche te quiero contar*

