



nodos y nudos

Vol. 8 Núm. 54

I Sem 2023

RECTOR

Alejandro Álvarez Gallego

VICERRECTORA ACADÉMICA

Yeimy Cárdenas Palermo

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Mireya González Lara

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

REVISTA NODOS Y NUDOS

EDITORES

María del Pilar Unda Bernal

Oskar Gutiérrez Garay

ILUSTRACIONES

Mauricio Medina

MONITORES

Anderson Delgado Sánchez

Nicole Jaramillo Ramírez

Paula Alejandra Jiménez Perdomo

GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL

COORDINADORA

Lucía Bernal Cerquera

EDITORES DE REVISTAS UPN

Laura Campo

Mariel Loaiza

CORRECCIÓN DE ESTILO

Martha Méndez

DIAGRAMACIÓN

Luisa Juliana Avella Vargas



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

COMITÉ EDITORIAL/CIENTÍFICO

JUAN FRANCISCO AGUILAR

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Magíster en Desarrollo Educativo
y Social Fundación CINDE
Bogotá, Colombia
jfagUILAR@udistrital.edu.co

ISABEL CRISTINA CALDERÓN

Universidad Pedagógica Nacional
Doctorado en Educación, énfasis
en historia de la pedagogía y de
la educación comparada
Bogotá, Colombia
iccalderonp@pedagogica.edu.co

DANIEL SUÁREZ

Universidad de Buenos Aires
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
danielhugosuarez@gmail.com

PABLO PINEAU

Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales, Flacso
Doctor en Educación Universidad
de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
pablopineau@fibertel.com.ar

JORGE INSUNZA

Universidad de Chile
Magíster en Ciencias Humanas y Sociales
Santiago de Chile, Chile
jizunzah@gmail.com

MARÍA ESTHER AGUIRRE

Universidad Nacional Autónoma de México
Doctora en Pedagogía Universidad
Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
mariaestheraguirre@gmail.com

CARMEN ALICIA MARTÍNEZ RIVERA

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Doctora en Didáctica de las ciencias
experimentales y sociales
carmenaliciamartinezrivera@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO

RAÚL U. BARRANTES CLAVIJO

Universidad Pedagógica Nacional
Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, Colombia
raulbarrantesc@gmail.com

MIREYA GONZÁLEZ LARA

Magíster en Historia y Educación
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
miregonzalezlara@yahoo.es

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

Profesor titular Universidad del Cauca
Directora Centro de Memorias Étnicas
Magíster en Psicología Social Comunitaria
Pontificia Universidad Javeriana
Popayan, Colombia
elcastil@unicauca.edu.co

SANDRA GUIDO GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación Universidad
Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia
sguido@pedagogica.edu.co

OLGA LUCÍA CASTIBLANCO ABRIL

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctora en Educación para la Ciencia
Universidade Estadual Paulista Estadual
Paulista Julio Mesquita Filho
Bogotá, Colombia
ocastiblanco@yahoo.com

ALEXÁNDER ORTIZ OCAÑA

Universidad del Magdalena
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Universidad Pedagógica de Holguín
Magdalena, Colombia
alexanderortiz2009@gmail.com

EVALUADORES

GRISELDA BEACON

Maestría en Literatura Inglesa y Americana y en alemán de Philipps-Universität Marburg, Alemania
Universidad de Buenos Aires; Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández"
griseldabeacon@gmail.com

VIVIANA LÓPEZ TORRES

Doctora en Ciencias sociales
Pontificia Universidad Javeriana
viviana.lopez@javeriana.edu.co

JULIÁN FELIPE SÁNCHEZ

Magister en Estudios sobre discapacidad. Asesor Jurídico
Universidad Nacional de Colombia
jufesad@gmail.com

HERNÁN MEDRANO RODRÍGUEZ

Profesor de Educación Primaria (ENMFM), Licenciado en Educación Especial (ENE), Licenciado en Derecho (UANL), Maestría en Historia de la Educación Regional (UPN), Magister en Innovación y Sistema Educativo (UAB), Doctorado en Pedagogía (UAB) y Especialidad en Política y Gestión Educativa (FLACSO-México)
hernan.medrano@iiiie.edu.mx

ELISABET RODRÍGUEZ VARGAS

Licenciada en Ciencias Sociales y Especialista en desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
Docente de la Secretaría de educación
Sahasie@gmail.com

DANIEL MONJE

Doctor en imagen, arte, cultura y sociedad
Magister en artes plásticas y audiovisuales
Realizador de cine y televisión
universidad Nacional
Director, Programa de cine y TV Uniagustiniana
danielmonje@gmail.com

LORENA CARDONA ALARCÓN

Candidata a Doctora en Literatura
Magister en literatura
Docente, Universidad del Área Andina, Facultad de Educación
lcardona46@areandina.edu.co

MARCELA ROSA ROMERO JELDRES

Departamento de Formación Pedagógica
Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
Profesora de Educación General Básica, Pontificia Universidad Católica de Chile
marcela.romero@umce.cl

ROMINA IZZADIN BOUQUET

Doctora en educación
Maestra en Psicología y licenciada en Psicología
Docente investigadora, Universidad Manuela Beltrán
romina.bouquet@docentes.umb.edu.co

JANETH CAVIATIVA

Doctora en Educación
Docente investigadora, Universidad Manuela Beltrán
Janeth.caviativa@umb.edu.co

MARTHA SIERRA

Licenciada en psicología y pedagogía
Magister en orientación y asesoría educativa
Docente, Universidad Pedagógica Nacional
mlsierra@pedagogica.edu.co

BEATRIZ EUGENIA RAMOS

Doctora en investigación en psicoanálisis y psicopatología
Magister en Psicoanálisis
Psicóloga
Profesora, Escuela de psicoanálisis y cultura, Universidad Nacional de Colombia
Trizramos@gmail.com

JESÚS FAJARDO

Doctor en Filosofía
Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia
Estudios posdoctorales en Niñez y Juventud
thalmut@gmail.com

ALEGNA ÁNGELA PATRICIA VALENCIA

Maestra en Educación
Docente, Secretaría de Educación de Bogotá
angelapatricia@gmail.com

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

Magister en Educación
Docente, universidad de Antioquia, departamento de Pedagogía
hilda.rodriguez@udea.edu.co

GLORIA INÉS ESCOBAR GIL

Maestra en Educación
Docente, Universidad Pedagógica Nacional
giescobarg@pedagogica.edu.co

ÁNGELA ROBLEDO

Psicóloga, docente, escritora y política colombiana.
Fue representante a la Cámara de Representantes de Colombia
Fue decana de psicología, Pontificia Universidad Javeriana
amrobledo1@gmail.com

IVÁN CÁRDENAS

Magister en educación
Docente orientador, Secretaría de Educación de Bogotá
Idcardenasm@gmail.com

OSCAR JULIÁN CUESTA MORENO

Doctor en Ciencias Sociales
Docente, departamento de Formación, Universidad Javeriana
ocuesta@javeriana.edu.co

NYLZA OFFIR GARCÍA

Doctora en Educación
Docente, programa en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional

SOBRE LAS OBRAS DE ESTE NÚMERO

Autor: Mauricio Medina.

Pintor y escultor de nacionalidad colombiana, tomó estudios de técnica mixta en La Facultad de artes plásticas de La Universidad Nacional de Colombia y El Estudio Artesanal Colombiano. Estudios en trazo y otras técnicas de forma empírica. Realizó proyectos en conjunto con la Alcaldía Local de Barrios Unidos y la Fundación Colectivo Sanarte siendo representante legal y tallerista en el área de artes plásticas, muralismo y periódico infantil para los niños de dicha Localidad.

Cada pintura está inspirada en los colores de la naturaleza y en todo lo que esta encierra. Expresa la alegría, la fuerza interna y los intensos sentimientos del autor. Las obras combinan emociones, sentimientos y deseos que se pueden expresar en cualquier tipo de unión que involucre el corazón.





autor : Mauricio Medina
título : Ángel en descanso
año : 2015

Contenido

EDITORIAL

Nuevas lecturas sobre la escuela, a partir de las experiencias vividas durante el confinamiento por covid-19

Oskar Gutiérrez Garay

7

TEMAS DE LA RED

La escuela en contingencia: reflexiones a propósito de la educación en tiempos de emergencia pedagógica

Lesly Alexa Sánchez Reyes

12

ROLLOS INTERNACIONALES

Aproximación a los núcleos de aprendizaje prioritarios de lenguas extranjeras en la educación Argentina

Adriana Livia Caamaño y Marcela Calvete

23

Estrategias educativas desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el cierre de escuelas derivado del covid-19

Diego Juárez Bolaños y Jocelin Venegas Martínez

32

ROLLOS NACIONALES

¿La pandemia nos regresó a la escuela tradicional?

Gloria Sofía Vergara Rodríguez

44

La autobiografía como posibilidad para crear una obra pedagógica

Paula Martínez Cano

51

Del estándar y el lineamiento ¡Es la era de avanzar!

Maided Alexandra Sáenz Pinzón

68

La formación literaria en primaria: el arte de lo posible

Jesús Pérez Guzmán

80

Editorial



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 7-9

Nuevas lecturas sobre la escuela, a partir de las experiencias vividas durante el confinamiento por covid-19

Oskar Gutiérrez-Garay¹

Con el Decreto 457 promulgado el 22 de marzo de 2020 por el Gobierno Nacional se oficializaba en Colombia el primer periodo de aislamiento preventivo obligatorio, en línea con lo que once días antes Tedros Adhanom Ghebreyesus, director de la Organización Mundial de la Salud, habría declarado como pandemia mundial. Todas las personas del país entrarían en confinamiento desde el martes 24 de marzo a las 11:59 p.m. hasta el 12 de abril a la media noche. Este periodo, como ahora sabemos, fue alargado por muchos más días.

Colombia no fue la excepción. Aunque en algunos casos nos vimos más adelantados que otros países de América Latina, en otros, simplemente, adaptamos aquel modelo que terminó por encerrar al mundo y lo puso en estado de quietud por un par de meses.

Los días se tornaron en semanas, luego meses y en algunos casos el retorno a esa tan anhelada y temida presencialidad, con sus poliformes y complicadas alternancias y excepciones, duró más de un año, casi dos, convirtiendo la escuela en un lugar deshabitado que mudó a un espacio inasible no solo por lo virtual, sino también por los retos, las demandas, los quiebres, las conectividades, así como las muchas posibilidades y nuevos movimientos que emergieron con esa modalidad que, al igual que el virus, resultaba etérea pero real. ¿Educación virtualizada? ¿Educación mediada por la tecnología? ¿Educación con asistencia de medios tecnológicos? ¿Educación a distancia o remota? ¿Encuentros sincrónicos y asincrónicos?

Las definiciones estuvieron a la orden del día: tan diversas como aquellas situaciones que pretendían concretarlas. En cuestión de días profesores, estudiantes, directivos, padres y madres de familia, desplegaron complejas e improvisadas estrategias para poder adaptarse al aislamiento preventivo. Los espacios se trastocaron, se superpusieron: el hogar se volvió empresa, escuela, centro de cuidado y entretenimiento. Los padres y madres trataban de acompañar a sus hijos en el

¹ Docente del programa de pedagogía de la UPN. Editor revista Nodos y Nudos.



Volumen 8 N.º 54
 enero - junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 7-9

proceso académico, mientras suplían como podían las demandas de sus trabajos (o renunciaban a estos para dedicarse al cuidado de ellos) así como esa acumulación eterna de los oficios propios del hogar. Los profesores (también muchos de ellos madres o padres), unos más dúctiles que otros en el uso de las TIC, acompañaban, guiaban, orientaban, evaluaban y adaptaban como podían sus contenidos curriculares en un país como Colombia, que en el 2020 apenas el 56,6 % de su población tenía acceso a internet (DANE, 2021), sin mencionar la calidad y la velocidad de conexión que en muchas regiones es precaria, casi una anécdota. Hoy en día la conectividad llega apenas al 60 %, situación similar de otros países de América Latina.

Las sesiones de clase en las diversas plataformas se tornaron áridos territorios, la caricia de la presencia, el gesto, la mirada, se transformó en un espacio de hiperconectividad plagado de siluetas sin rostro, silencios profundos donde todos aparecían en línea, pero las palabras y comentarios fragmentados apenas le hacían eco a la soledad. La habituación llegó, y en medio de un estallido social sin precedentes, se construyeron y emergieron diálogos, propuestas y apuestas que suplieron la demanda y trajeron consecuencias que hasta ahora estamos vislumbrando.

En muchos escenarios, la pandemia y el aislamiento terminaron por agudizar los problemas y vacíos que la escuela y la educación llevan arrastrando por décadas: la desigualdad, la infraestructura, el número de docentes, su formación y capacitación, la conectividad, la corrupción, la calidad y cobertura en la ruralidad, la nutrición, la salud física y mental de todos los actores, entre muchos otros.

Desde el 2021, con mayor o menor constancia, se comenzó a habitar nuevamente el espacio que denominamos *escuela*. En medio de las medidas de seguridad (necesarias o innecesarias dependiendo del caso), la escuela como proceso y fenómeno trató de volverse a adaptar a esas dinámicas de la presencialidad, sabiendo que unas cosas resisten a volver a ser como antes y otras serán no cambiarán nada.

Luego de un trabajo riguroso de selección y edición, en el que llegaron más de 35 propuestas, para el equipo editorial es un verdadero privilegio presentar estos siete artículos definitivos que componen el número 54 de la revista *Nodos y Nudos*.

Presentamos el trabajo de Lesly Sánchez: "La escuela en contingencia: reflexiones sobre educación en tiempos de emergencia pedagógica", en el que se analizan en clave histórica y pedagógica los sucesos de crisis, potenciando el valor de la escuela como un espacio de encuentro, creación y experimentación.

En Rollos Internacionales tenemos dos experiencias: "Aproximación a los núcleos de aprendizaje prioritarios de lenguas extranjeras en la educación Argentina" de Adriana Livia Caamaño y Marcela Calvete; y "Estrategias educativas desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el cierre de escuelas derivado del covid-19" de Diego Juárez Bolaños y Jocelin Venegas Martínez. Ambos son aportes valiosos donde vislumbramos puntos de convergencia y diferencias sensibles respecto al contexto latinoamericano en el impacto de la pandemia en las escuelas.

En la sección de Rollos nacionales tenemos el texto de Gloria Sofía Vergara con su provocadora pregunta: ¿La pandemia nos regresó a la escuela tradicional? en la que pone como eje central del análisis la relación con los otros, para brindar herramientas que permitan crear espacios de relación e interacción dentro de la escuela que contribuyan a ser tolerantes ante la diferencia.

También encontrarán "La autobiografía como posibilidad para crear una obra pedagógica" de Paula Martínez Cano; "Del estándar y el lineamiento ¡Es la era de avanzar!" de Maider Alexandra Sáenz Pinzón; y "La formación literaria en primaria: el arte de lo posible" de Jesús Pérez Guzmán, textos con agudos análisis de experiencias pedagógicas, artísticas y curriculares puntuales que hacen pensarnos la escuela en el marco, no solo de lo que sucedió, sino de los retos que brotan de las dinámicas escolares luego de ese momento crítico.

Bienvenidas las lecturas críticas que nos permitan ampliar y seguir reflexionando sobre la escuela más allá de los tiempos de emergencia y crisis.



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 7-9

Referencias

DANE, (2021). *Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares*. ENTIC Hogares 2020.

Temas de la Red





autor : Mauricio Medina
título : Ángel en descanso
año : 2015

La escuela en contingencia: reflexiones sobre educación en tiempos de emergencia pedagógica



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 12-20

The School in
Contingency:
Reflections on
Education in Times
of Pedagogical
Emergency

A escola em
contingência: reflexões
a propósito da
educação em tempos
de emergência
Pedagógica

Lesly Alexa Sánchez-Reyes*

Fecha de recepción: 25-04-2023

Fecha de aprobación: 13-10-2023

CÓMO CITAR

Sanchez-Reyes, L. A. (2023). La escuela en contingencia: reflexiones sobre educación en tiempos de emergencia pedagógica. *Nodos y Nudos*, 8(54), 12-20. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-19099>

* Licenciada en Biología y magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la misma institución. Profesora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en Bogotá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6616-1884> lsanchezr@educacionbogota.edu.co





Volumen 8 N.º 54
 enero - junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 12-20

RESUMEN

Este artículo reflexivo describe las relaciones que se tejen alrededor de la escuela en el marco de la sindemia por la covid-19. De esta forma, se propone una lectura de estas prácticas en clave de la historia y la pedagogía, que visibilice que las transformaciones que se le reclaman a la escuela en la actualidad no son nuevas y, por tanto, requieren otras formas de pensarla. Para ello, el texto aborda la emergencia de la escuela como acontecimiento en la modernidad, las tensiones a la luz de las demandas en la actualidad, la reorganización de las prácticas pedagógicas en escenarios mediados por las nuevas tecnologías, así como el lugar del maestro para afirmar y potenciar la vida. A partir de estas reflexiones, se considera la escuela como un espacio de encuentro, creación y experimentación de formas posibles de habitar un mundo en tiempos de crisis.

Palabras clave: escuela; sindemia; pedagogía; historia; tecnologías; maestro

ABSTRACT

This reflective article describes the relationships woven around the school in the context of the syndemic caused by covid-19. In this way, it proposes an interpretation of these practices through the lens of history and pedagogy, highlighting that the transformations demanded of the school today are not new and, therefore, require alternative ways of thinking about it. For that reason, the text addresses the emergence of the school as an event in modernity, the tensions in light of current demands, the reorganization of pedagogical practices in settings mediated by new technologies, as well as the role of the teacher in affirming and enhancing life. Based on these reflections, the school is considered as a space for encounter, creation, and experimentation of possible ways of inhabiting a world in times of crisis.

Keywords: school; syndemic; pedagogy; history; technologies; teacher

RESUMO

Este artigo reflexivo descreve as relações que se tecem em torno da escola no quadro da sindemia da covid-19. Dessa forma, propõe-se uma leitura dessas práticas na chave da história e da pedagogia, tornando visível que as transformações que hoje são exigidas da escola não são novas e, portanto, exigem outras formas de pensá-la. Para tanto, o texto aborda a emergência da escola como acontecimento da modernidade, as tensões frente às demandas atuais, a reorganização das práticas pedagógicas em cenários mediados pelas novas tecnologias, bem como o lugar do professor para afirmar e potencializar a vida. A partir dessas reflexões, a escola é considerada como um espaço de encontro, criação e experimentação de possíveis formas de habitar um mundo em tempos de crise.

Palavras-chave: escola; sindemia; pedagogia; história; tecnologias; professor

La escuela es una invención
histórica y, por tanto puede
desaparecer, pero eso también
significa que puede reinventarse.

MASSCHELEIN Y SIMONS,
Defensa de la escuela

Este escrito es una apuesta a modo de "ensayo", en el decir de Foucault (2012), como parte del trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo, en cuanto manera de proponer unos modos de ver y pensar los problemas que nos atañen. A partir de allí hay que decir que la educación se constituye en un discurso a propósito de las verdades instituidas sobre la escuela, la pedagogía, el maestro, la infancia, entre otros objetos que se han naturalizado en las prácticas sociales y culturales. Hoy más que nunca, y a propósito de la emergencia ocasionada por la sindemia de covid-19, han circulado expansivamente discursos acerca de la educación virtual, las tecnologías y las formas de relación digital, lo que ha provocado una serie de tensiones que ponen en suspenso la escuela. La lectura que se propone aquí sugiere un análisis que busca establecer multiplicidad de relaciones heterogéneas y el despliegue de las prácticas de los sujetos que habitamos la escuela, prolongando la inquietud acerca de nuestros modos de ser y de pensar como maestros llamados a atender esta "emergencia pedagógica".¹

La escuela emerge en la modernidad como una institución que toma a cargo el asunto del gobierno de los sujetos, de su encierro, su vigilancia, su control, regulación, así como su visibilización. Ahora bien, este acontecimiento histórico entra en unas tensiones a la luz de las demandas actuales y las lógicas contemporáneas que cuestionan hoy cuál es su función, su aplicación o su relación con la vida cotidiana; parece un imperativo que la escuela deba responder a los problemas que enfrentamos en el día a día de nuestros contextos, no obstante, entre estas tensiones se hace necesaria una lectura en clave de la historia y de la pedagogía para preguntarse: ¿Qué

otras posibilidades de configuración de la escuela se encuentran hoy? ¿Qué otras formas de vida son posibles en la actualidad de la escuela?

En las condiciones de posibilidad de la escuela en la modernidad se hace evidente la configuración de un espacio para el ejercicio de poder sobre los sujetos, de ahí que ha dispuesto de unos tiempos y espacios específicos. Este mismo escenario ha dado lugar al estatuto de infancia que marca un momento cronológico preciso para el gobierno de los niños, y una condición que define el blanco de ejercicio del poder, entonces se retoman las preguntas que plantea Nozick (s. f.)

¿por qué fue necesario crear o inventar un espacio de encierro de los niños para su instrucción y educación?
¿por qué fue necesario separarlos de sus familias y comunidades para enclaustrarlos en edificios especiales y someterlos al cuidado y orientación de unos sujetos dedicados a tal fin?

Así como la escuela moderna se institucionalizó con unos tiempos y espacios específicos, que marcaban la entrada y salida de un lugar o momento a otro, hoy estamos asistiendo a la posibilidad de estar todo el tiempo en relación con otros; hay una multiplicidad de entornos virtuales, abiertos y flexibles en donde cualquiera puede aprender en cualquier espacio y de cualquier persona, en donde el confinamiento se da a través de las pantallas. De ahí que es importante preguntarse ¿cómo enseñar y aprender si ya no hay poblaciones específicas que se convocan en un mismo espacio y tiempo? ¿Cómo estas formas de relacionarse entre sí están configurando otros modos de habitar la escuela?

En este punto es importante retomar lo que Masschelein y Simons (2014) plantean de la escuela como una particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio, que se desvincula de tiempos y espacios de otros entornos, como la familia y la ciudad precisamente porque no consiste en un medio inmediatamente productivo, pues lo que crea es tiempo libre y material liberado de su circulación regular; lo que pasa en la escuela supone otras reglas de juego para hacer posible las lecturas de mundo. No obstante, desde hace más de 50 años se encuentran

¹ *Emergencia pedagógica* es un término acuñado por el profesor Alejandro Álvarez, tomado de http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/03/la_emergencia_pedagogica.pdf

discursos que cuestionan la escuela y sus relaciones con otras instituciones. Este asunto no es nuevo, como lo plantea Álvarez:

Hoy es un lugar común escuchar fuertes críticas a la escuela desde las pedagogías llamadas alternativas, desde el mundo de la empresa y desde las instituciones del Estado; todas, en procura de reformarla, o, incluso, de suplantarla por otras formas de educar, como la muy reciente modalidad de la educación en casa. (2016, p. 78)

Se recoge entonces la pregunta que plantea Mockus *et al.* (1994) acerca de las relaciones entre la escuela y la vida, reconociendo que hay diferencias en el lenguaje de la cultura académica de las instituciones escolares y el de las comunidades o tradiciones culturales que se encuentran por fuera de ella, esto a propósito de problemas y reglas de juego específicos. Así entonces, Tamayo (2010) plantea:

No se trataría de buscar algo común al lenguaje, sino de reconocer la diversidad de usos y por tanto no habría un significado correcto y otro equivocado en términos generales, sino dentro de un juego específico. Hay entonces un uso correcto en la medida en que se usen las técnicas adecuadas al juego del que forma parte, lo cual implica el conocimiento intuitivo de las reglas de interpretación. (p. 373)

Es por esto que vale la pena problematizar acerca de qué tan abierta puede ser la escuela para la vida hoy. Si bien la escuela moderna se constituyó como lugar de encierro que mantiene mínimas relaciones con el medio exterior, hoy se le exige permanecer cada vez más abierta, así es como se encuentran más difusas las relaciones entre la escuela y los demás contextos sociales, desvaneciendo su esencia como espacio y tiempo distinto al mundo regular. Si la escuela inicialmente se planteó como necesidad de protegerse de la calle, la pregunta es ¿De qué debe protegerse la escuela hoy? se sospecha que debe protegerse de sí misma y de su difusa expansión en otras "versiones domesticadas de la escuela" (Masschelein y Simons, 2014, p. 12).

El hecho de que la escuela tenga el reto de pensar cómo acoger en un mismo espacio y en unos tiempos específicos a unos sujetos que se distribuyen de cierta manera responde a tensiones con las cuales se ha

constituido la escuela moderna. Esta forma contingente que ella misma ha acogido hoy se pone en suspenso porque implica otras formas de reorganizarse durante el confinamiento e inmediatamente después del regreso a la presencialidad. Precisamente en estas relaciones se encuentra que los discursos de la educación no siempre corresponden a lo que la escuela hace ver y no se trata de forzar esta relación para hacer que coincidan. No siempre tienen que ver con una relación de correspondencia o representación, en el sentido de Deleuze (2013), al mencionar que ver no es igual a hablar; por el contrario, se trata de interrogar la multiplicidad de relaciones que se puedan establecer, lo que da lugar a diferentes modos de ver y pensar la escuela. Así pues, los discursos de la educación en el marco de la pandemia optan por la adaptación de entornos virtuales y la economía de tiempos y espacios. No obstante, la pregunta que se puede hacer la escuela es si en efecto hay novedad en las prácticas pedagógicas.

En un estudio sobre la condición de género frente a las asociaciones entre contenido y entornos de aprendizaje, desarrollado en estudiantes de secundaria de varios colegios de Bogotá, se evidencia la preferencia de algunos estudiantes, principalmente del género masculino, por la exploración de espacios virtuales para acceder a la información o diversidad de contenido. Así, los autores de este estudio, Hederich *et al.* (2013) concluyen que "en escenarios virtuales (Internet) muestran que los hombres usan con mayor frecuencia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en procesos de búsqueda y organización de la información en el aprendizaje de diferentes dominios de conocimiento" (p. 80) lo que evidencia que la exploración de espacios virtuales en la escuela no es un asunto novedoso y que estas prácticas no se localizan únicamente en la escuela, sino en diferentes escenarios de la vida y el aprendizaje.

De este modo, desde la mirada de la problematización de las prácticas que acontecen en la escuela hoy, se retoman algunos planteamientos de Arendt (1996) acerca de la educación que consisten en acoger lo nuevo que entra al mundo, lo cual supone también que lo viejo pueda renovarse, y en esta relación se asume que se puede producir algo distinto. También

lo plantea Dewey (1998), al señalar la necesidad de una constante renovación social por medio de la educación: "Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación" (p. 14), entonces es posible que la escuela sea uno de los espacios para conectar lo viejo y lo nuevo por cuanto se tiene la responsabilidad de presentar el mundo e implicarse allí para renovarlo.

En este sentido, no se trata de una renovación vacía, superficial, de la que no van quedando huellas, o de los modos de subjetividad que agencia el neoliberalismo y que en las actuales condiciones demanda "resiliencia ante circunstancias adversas, adaptación a entornos virtuales de aprendizaje, e invención de nuevas formas de trabajo que no dependan sino de la propia inventiva, como ha sido lo propio del despliegue mediático-publicitario de la actual pandemia" (Rubio, 2020, p. 15). Se trata, en cambio, de una cuestión de responsabilidad pedagógica, que en palabras de Masschelein y Simons (2014) se basa en el hecho de abrir y compartir el mundo, de generar interés como aquello que existe entre unos y otros.

Estas cuestiones que plantean Masschelein y Simons (2014) también permiten pensar la escuela como espacio intermedio en donde los sujetos salen de un mundo para hacerlos entrar a otro, donde lo que se produce allí se torna público y profano. De este modo, la escuela no funciona como reproductora de la sociedad a la que tendría que adecuarse, sino como espacio que produce unas formas de pensamiento y modos de ser, como "acontecimiento" en el uso que le da Foucault, en cuanto práctica singular que emerge de las relaciones en un momento histórico y que para esta ocasión se constituye también en "rareza" por la anormalidad de prácticas que provoca la escuela hoy.

En ese sentido, es importante preguntarse ¿Qué está produciendo la escuela en este momento histórico? ¿De lo que produce la escuela hoy, qué es propio e irremplazable? Cabe resaltar, en palabras de Martínez-Boom (2008), que la forma escuela como dispositivo civilizatorio encierra e incorpora en su interior al común de la sociedad, y también produce hacia

fuera lo común, es decir, hace común todo con lo que interactúa; allí es donde se despliega el ejercicio de poder tan potente en este espacio que produce saberes, sujetos y prácticas. No obstante, ¿qué otras formas de saber, hacer y vivir se pueden configurar en la escuela en estas condiciones actuales?

Así, por ejemplo, es posible pensar cómo la escolarización hoy está relacionada con nuevos lenguajes, como el del aprendizaje. Sin embargo, el asunto no es cómo reproducir estos discursos, que por más que parezcan imperativos no son propios de la pedagogía, sino cómo problematizarlos y proponer otras prácticas propias del quehacer y acontecer de la escuela. Según Biesta (2012), se trata de una pregunta por la escuela como espacio distinto de muchos otros lugares de aprendizaje, como espacio para enseñar y ser enseñado, como experiencia de aprender algo de alguien, como espacio de resistencia que permite vínculos entre uno y otro. De este modo es posible pensar que aun cuando la escuela se encuentra capturada por estos nuevos lenguajes, también tiene opciones de ofrecer o dar algo distinto a otros y de este modo posibilitar otras formas de configurarse.

Más allá de que la escuela responda problemas de la vida actual o esté en función de las demandas de la vida contemporánea, se configura como un espacio que por esencia convoca a un grupo de sujetos, les ofrece un contacto con el mundo y les permite experiencias para poder hacer algo con sus vidas. Se *hace escuela* en el momento en que se deja atrás el mundo social, común, productivo, funcional, y se permite la apertura de otro mundo y opciones distintas de vivir allí. Quienes se convocan en este espacio para compartirlo, quienes entran en esta experiencia y se comprometen, quienes son capaces de hacer algo, de escuchar, hablar, provocar, ser y estar en relación con otros, son quienes ejercen otros modos de gobierno de sí mismos y de los otros. Allí es donde la escuela se puede estar afirmando en todo su despliegue como espacio de gobierno, entonces, no se trata de hacer revivir la escuela o resignificarla, sino de potenciar en ella su espacio de ejercicio del poder, como posibilidad de creación de sujetos o prácticas que permitan pensar el presente, y la forma como nos estamos constituyendo.

¿Cómo lo que está pasando con la escuela hoy crea unos modos de producción de subjetividad? Desde luego no se trata con esta pregunta de totalizar o generalizar unos modos de ser en los sujetos y perder en ellos las singularidades, tampoco de comprender la unidad de la escuela, sino de encontrar en ello multiplicidad de relaciones que permitan hacer una lectura de las modalidades de acción de los sujetos en relación con las demandas y exigencias actuales en términos del aprendizaje, la resiliencia, la flexibilidad, entre otros. ¿De qué otras maneras podemos configurarnos? ¿Cómo posibilita la escuela otras formas de constituirnos como sujetos?

Es a partir de la mirada a los sujetos y sus formas de constitución que se pueden pensar los procesos educativos, escolares y, por supuesto, pedagógicos. Pensar, por ejemplo, cómo está organizada hoy la escolarización en relación con el aprendizaje nos da una idea de qué modos de subjetividades se están creando. Tiene que ver con la producción de sujetos flexibles, digitales, que aprendan a aprender por sí mismos, que se formen continuamente de acuerdo a las condiciones del mercado, y que a su vez acepten y deseen un ejercicio de poder, de control de unos sobre otros. La cuestión es poder pensar este asunto de un modo diferente para configurar otras subjetividades posibles. Es necesario pensar distinto este problema, no porque esté mal ser flexible, autónomo, autorregulado, resiliente en estas circunstancias, sino porque no es el único modo de ser que se puede configurar.

En consecuencia, así como en la escuela se configuran subjetividades, también se reactualizan los saberes haciendo pasar cosas distintas a la reproducción de una disciplina científica, se apropian estos conceptos en otras dinámicas aprovechando la enseñanza o el escenario escolar como espacio de encuentro singular que ocurre entre los sujetos y entre estos y el saber. Así, se puede proponer la escuela como lugar de visibilidad, que hoy en día hace ver a unos sujetos competentes, productivos, autorregulados, flexibles, pero que también hace ver su profundo arraigo en una sociedad que todavía la reclama por la posibilidad de establecer vínculos y acceder al mundo.

Desde hace varios años se ha evidenciado la necesidad de que la escuela acoja novedosas tecnologías,

en especial, tecnologías cibernéticas o digitales que han modificado las formas "tradicionales", de modo que el asunto de las tecnologías no es reciente ni consiste en una "nueva normalidad". Es importante reconocer que esta hace parte de las transformaciones que desde hace años se le reclaman a la escuela con la promesa de su renovación o aparente reemplazo. No obstante, pese a la llegada de la radio, el cine, la televisión, el celular y la internet, la escuela no ha desaparecido, solo ha reconfigurado las relaciones entre los sujetos, los tiempos, los espacios y los saberes. Por tanto, pensar la virtualidad y la tecnología desde la mirada pedagógica es una posibilidad de entrar en este entramado de relaciones y comprender la contingencia de la escuela.

Es claro que las prácticas relacionadas con la virtualidad desde los lugares comunes desplazan el lugar de la pedagogía en cuanto práctica y saber propio de los maestros, por atender a otras preocupaciones inmediatas propias de las lógicas productivas y tecnocráticas de la educación remota. En efecto, considerando las condiciones actuales en las que nos encontramos los maestros, con escenarios mediados principalmente por las TIC ¿qué otras condiciones de posibilidad podemos tejer, más allá de atender a los encuentros sincrónicos, gestionar guías y elaborar proyectos interdisciplinarios? ¿Cómo desplegar de esta práctica otras experiencias en relación con el saber y con el mundo en que vivimos? ¿Qué experiencias estamos creando en las relaciones con los otros? ¿Qué sujetos, qué saberes y qué prácticas está haciendo ver la escuela hoy?

Pensar que las formas actuales de la escuela están organizadas en relación con el aprendizaje, las tecnologías cibernéticas y la virtualidad permite ver la contingencia y necesidad de ser escolarizado. Entonces, en este entramado de prácticas hay que interrogar por los modos de configuración de los maestros porque allí está la clave de las transformaciones educativas que se demandan. Los maestros estamos llamados a responder a las exigencias actuales de la escuela a partir de prácticas de flexibilización, desregularización, adaptación a las formas de organización de la escuela —empresa, autogestión, autonomía—, además de insertar una red de técnicas que tienen

que ver con un control de sí mismos sobre sí mismos, de "autoinspección", "autorrectificación", y "autogobierno". Esto a la vez nos conduce a aprender y desaprender ciertas cuestiones dependiendo de lo que nos permita sobrevivir o adecuarnos a las lógicas actuales.

Sin embargo, la lectura que se propone aquí está en el marco de la problematización del ser y quehacer del maestro desde la pedagogía, en la medida en que se posibilite otro tipo de experiencias en las que se movilice el pensamiento y que las relaciones que configuramos con nosotros mismos estén atravesadas por modos posibles de desgubernamentalización. Se trata de una apuesta por producir otro tipo de relaciones, que no se limiten a las preocupaciones inmediatas o exigencias demandantes de los estilos de vida actual.

En este mismo sentido, las formas que adopta la escuela contemporánea se constituyen en una máquina de captura y circulación de deseos. Ya no es solo una institución del conocimiento, sino también un punto de circulación de información, un "centro de bienestar" y de satisfacción de unas necesidades moduladas y servicios creados. En consecuencia, prácticas de los maestros como la creatividad y la investigación son capturadas por la innovación como aquella que permite resolver nuestros problemas actuales; así también, lo diferente es capturado por lo diverso en cuanto reproducción, la enseñanza es capturada por el aprender a aprender, la escritura es capturada y formateada por la gestión de calidad, es decir, las prácticas pedagógicas son capturadas en prácticas administrativas, y en ese modo de captura producen también deseos, formas de pensar y modos de actuar que aceptamos al reclamar ser parte de algo, de un público que somos todos.

Con la multiplicidad de tecnologías que proliferan hoy, se hace cada vez más fácil dejarse capturar por los discursos que exigen hoy ser un maestro innovador, flexible, competente. En este sentido, no hay un solo molde, una sola forma de organización, sino todo un plano sobre el cual nos movilizamos y agenciamos en conjunto, "entonces como el afuera y la potencia de proliferación de la diferencia rompieron el régimen del encierro, no hay otro modo de actuar sobre estas subjetividades sino modulándolas" (Lazzarato, 1999, p. 89). No obstante, la primacía de las imágenes, los

sonidos, los datos y las redes digitales además de ser condiciones en la producción de una subjetividad cualquiera, también pueden provocar rupturas para dar lugar a otros espacios; por tanto, en la misma creación de un público posible, como diría Lazzarato, es posible que también se agencien multiplicidades no capturables.

Las "nuevas" tecnologías que nos ponen hoy frente a las pantallas tienen sus potencialidades, pero también sus límites. Y es que más allá de los dispositivos o métodos hay una racionalidad en las prácticas de los maestros que hacen que debamos y podamos actuar de ciertos modos. Así, encontramos que en la lógica de una sociedad del rendimiento (Han, 2012), la tecnología cibernética contribuye a acelerar la velocidad y la optimización del tiempo. Es posible pensar que la virtualidad nos ayuda a ahorrar el tiempo de los desplazamientos de un lugar a otro y además nos permite estar en varios espacios al mismo tiempo, pero ¿qué experiencias quedan cuando todo pasa tan rápido? ¿Qué tiempo nos queda para la contemplación, el asombro, la creación, tareas tan indispensables para nuestra labor pedagógica? Narodowski (2019) nos recuerda que la escuela hace parte de la cultura de la espera, y con esta hipervelocidad somos cada vez menos tolerantes a esta. La pedagogía es una forma de hacer resistencia a estas prácticas, disrumpe la velocidad absoluta para desplazarse a otros lugares que den tiempo para pensar.

Por supuesto, este rasgo evidente de la velocidad deja algunos cuestionamientos sobre la democracia: ¿Quiénes pueden acceder a estos códigos o plataformas digitales? ¿Quiénes tienen el privilegio sobre esta economía del tiempo? Para nadie es un secreto que la educación virtual ha agudizado brechas de desigualdad social, que si bien antes ya existían, en este momento se están profundizando cada vez más, pero ¿qué nos dice esto del ejercicio de poder que implica la velocidad?, "las nuevas tecnologías cibernéticas contribuyen inexorablemente a la ampliación de técnicas de gobierno" (Martínez-Boom y Orozco-Tabares, 2020, p. 31), se constituyen en tecnologías de gobierno, en la medida que disponen un conjunto de espacios posibles de conducción al tiempo que son los sujetos quienes por sí mismos y en relación con otros

se movilizan allí y deciden unos modos en que quieren ser gobernados. Hoy asistimos al deseo de estar conectados todo el tiempo emprendiendo nuevas tareas, queremos estar ocupados aprendiendo de todo, creemos ser libres al manejar nuestros tiempos y espacios desde la virtualidad, ignorando las formas sutiles en que somos gobernados.

Ahora bien, partiendo de la idea de que los maestros somos sujetos que tenemos la facultad de gobernar a la vez que somos gobernados, es importante buscar espacios de despliegue que no estén capturados, es decir, ubicar la mirada sobre aquello que parece extraño, raro, invisibilizado en este amplio campo discursivo de la virtualidad. Por tanto, se crea un campo de visión distinto sobre nosotros mismos como docentes, no por ser el medio para lograr los aprendizajes esperados en otros sujetos, sino porque somos a la vez efecto de esas prácticas, es decir, nos hemos formado en la misma lógica y nos hemos conducido de estos modos para lograr conducir a los otros. Entonces, si bien como maestros en estos asuntos contemporáneos hemos sido desplazados del campo de visibilidad, nuestra práctica se ha hecho más sutil, se ha economizado intensificando más sus propósitos en función de los otros. Así, a propósito de la pregunta sobre cómo nos conducimos hoy, podemos pensar las posibilidades de gobernarnos a nosotros mismos.

Pensar por fuera del campo de visibilidad de todo aquello que parece estar dicho sobre la "educación en tiempos de pandemia" implica dar movimiento, profundidad, composición, contemplación, inspiración al pensamiento. Es por esto por lo que la propuesta de conducirnos por estos lugares extraños haría parte de la creación y experimentación sobre nosotros mismos como espacios posibles de habitar para pensar y hacer pensar. De este modo, se reconoce que el hecho de deslocalizarnos de los tiempos, espacios y rutinas de la escolaridad en la presencialidad nos ha llevado a recorrer otros caminos y nos ha puesto en la disposición pedagógica para escribir nuestras propias reflexiones o preguntas que surgen en medio de la incertidumbre que vivimos, dar potencia a la imagen y la palabra, crear material pedagógico propio, proponer proyectos que vinculan a la comunidad,

establecer vínculos a partir de nuevos espacios de encuentro.

En este sentido, ¿cómo pensar juntos en medio del aislamiento social? ¿Cómo caminar con el otro, incluso sin movernos? ¿Cómo estar presentes en esta virtualidad? ¿Cómo se configura el cuerpo en estas circunstancias? Pese a que la multisensorialidad de nuestros cuerpos se ve limitada a la frontalidad de las pantallas, no queda más remedio que abrirse a este torbellino de desafíos para encontrar posibilidades de coexistencia, lo que sugiere a la vez la invención de nuevos cuerpos, y así seguirnos preguntando ¿qué tenemos y podemos hacer hoy desde nuestros lugares? ¿qué queda de nosotros mismos en esta experimentación?

En la potencia de los cuerpos se encuentra la voz, y con esta el espacio para la conversación, que aunque limitado por la repetición de discursos es una ocasión para el encuentro. Martínez-Boom (2009) hace referencia a la voz del maestro, al decir que los profesores:

[...] han dejado que los aparatos hablen por ellos, se han dejado quitar la palabra por el facilismo tecnológico o pereza mental sin entender que su papel es el de interrogar y nunca dar por supuesto casi nada y en el que su relación con el conocimiento pasa por una postura ética y estética que compromete su ejercicio. (p. 2)

Es posible que entre tantas tecnologías los maestros quedemos invisibilizados, sutilmente silenciados, fácilmente reemplazados, sin embargo, en medio de la experimentación que podemos hacer sobre nosotros mismos, cabe la pregunta acerca de aquello que nos puede potenciar la voz. Así también propone Álvarez

Volver a la escuela sería un movimiento de maestros que están o han estado en ella y proponen habitarla y reconstruir sus muros poroseados de tantas maneras; incluso, por nosotros mismos. Reconstruir sus muros no significa que la encerremos y la aislemos de lo que pasa hoy en la sociedad; no se trata de eso: se trata de que tengamos tiempo de pensar, de distanciarnos de tantas obviedades y lugares comunes, para que en colectivo, con estudiantes, maestros y familias, reconstruyamos el tejido social y nos juntemos a trabajar como artesanos, con la lentitud propia de quienes quieren hacer las cosas

con delicadeza, para disfrutar lo que pasa en la cotidianidad de ese espacio que todavía no ha terminado de diluirse en la incertidumbre del afuera. (2016, p. 80)

Retomando la lectura que hace Deleuze (2003) de Spinoza, sobre el aumento de potencia, es preciso enunciar que los maestros podemos aumentar nuestra potencia una vez las relaciones de todo lo que pasa en la escuela se compongan con las de nuestra voz, las preguntas, los gestos y nuestro pensamiento. Estas relaciones no se componen si no encuentran un campo de fuerzas como la escuela, que si bien está asistiendo a las mutaciones de esta formación histórica también tiene la posibilidad de crear espacios no capturables, que aunque pareciera estar desapareciendo y disolviendo a los maestros, se puede estar afirmando en su potencial de configurar otras formas de ser y pensar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es necesario resaltar el lugar de los maestros en esta contingencia de la escuela, no solo por el quehacer en el aula, sino por la posibilidad de afirmar la vida de los sujetos a partir de su práctica pedagógica. En medio de la emergencia sanitaria en mención han proliferado discursos acerca del autocuidado, en alusión a prácticas como el lavado de manos, el uso de mascarillas y el distanciamiento social; no obstante, los maestros que nos ocupamos del trabajo con los sujetos sabemos que el cuidado de sí, más allá de la prevención de enfermedades y factores de riesgo para la salud, es una apuesta por provocar experiencias que potencien la vida y los modos de relación consigo mismo.

Así pues, los maestros que estamos llamados a enfrentar los desafíos en el marco de una pandemia no solo nos preocupamos por la amenaza que ocasiona un virus en el cuerpo orgánico, sino por la necesidad urgente de que la escuela se transforme desde las relaciones que establecemos los sujetos entre sí. Esta es una ocasión para componer las posibilidades de existencia desde las prácticas de cuidado de sí, de los otros y de lo otro. Esto nos remite a la pregunta por lo que puede el cuerpo como espacio de despliegue experiencias, y lo que queda por hacer sobre sí mismos, que más allá de resolver problemas y riesgos emergentes de la salud pública permitan problematizar y, en efecto, potenciar la vida misma.

Referencias

- Álvarez, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 77-84.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Biesta, Gert J. J. (2012). Devolver la enseñanza a la educación: Una respuesta a la desaparición del maestro. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Deleuze, G. (2013). *El saber: Cursos sobre Foucault*. Tomo 1. Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2003). Ética, afección, afecto y esencia. Capítulo vi (Clase del 20 de enero de 1981) pp. 75- 91, y ¿Por qué toda afección es afección de la esencia? En *En medio de Spinoza* (pp. 157-190). Editorial Cactus.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres*. Biblioteca Nueva.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hederich, C., Camargo, A., López, O., Páramo, P. y Sanabria, L. (2013). Aprendizaje situado: Género y entornos de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(35), 22-34.
- Lazzarato, M. (1999). Los conceptos de vida y de vivo en las sociedades de control. En *Políticas del acontecimiento* (pp. 81-105). Tinta Limón.
- Martínez-Boom, A. (2008). La escuela: Un lugar para el común. En G. Frigerio y G. Diker. *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.
- Martínez-Boom, A. (2009). *De la quimera del origen a historias prácticas: Trayectos de la genealogía*.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mockus, A., Hernández, C., Granes, J., Cha-Rum, J. y Castro, M. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Narodowsky, M. (2019). ¿Cómo deben ser las escuelas del futuro? [Entrevista en video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=z7edU-BdCSI>
- Noguera, C. (s. f.). *Máquina escolar*. Artículo inédito.
- Rubio, D. (2020). Crisis de la educación: El constructivismo neoliberal. Notas en contextos de pandemia. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 15, 1-8. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16142>
- Tamayo, A. (2010). Las fronteras de la escuela. *Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 368-381. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6231>

Rollos internacionales





autor : Mauricio Medina
título : Alfonsina y el mar
año : 2013

Aproximación a los núcleos de aprendizaje prioritarios de lenguas extranjeras en Argentina



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 23-30

Approach to the
Priority Learning
Cores of Foreign
Languages in
Argentina

Aproximação
aos Núcleos de
aprendizagem
prioritários de
línguas estrangeiras
na Argentina

Adriana Caamaño*
Marcela Calvete**

Fecha de recepción: 19-05-2022

Fecha de aprobación: 05-06-2023

CÓMO CITAR

Caamaño, A. y Calvete, M. (2023). Aproximación a los núcleos de aprendizaje prioritarios de lenguas extranjeras en Argentina. *Nodos y Nudos*, 8(54), 23-30. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-16628>

* Traductora de Inglés técnico-científico y literario. Maestranda en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Rosario. Profesora adjunta e investigadora, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7647-2977>
caamano@mdp.edu.ar

** Profesora de Inglés. Maestranda en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Rosario. Profesora adjunta e investigadora, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0181-552X>
mbcalve@mdp.edu.ar





Volumen 8 N.º 54
 enero - junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 23-30

RESUMEN

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) vigentes en la educación de la República Argentina fueron elaborados por el Ministerio Nacional de Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación con el propósito de fomentar la integración del sistema educativo en un país con contextos sumamente heterogéneos. Esta tarea busca desarrollar un proyecto común, que ha organizado la enseñanza en las escuelas de todo el país. Por lo tanto, en este artículo de reflexión aspiramos a explorar los NAP que sustentan la enseñanza de las lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos de Argentina. De esta forma, nos interesa examinar los fundamentos teóricos y las concepciones de la lengua que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el ámbito escolar, teniendo en cuenta la diversidad de situaciones que caracterizan nuestro sistema educativo.

Palabras clave: políticas educativas; núcleos de aprendizaje prioritarios; enseñanza; lenguas extranjeras

ABSTRACT

The current Priority Learning Cores (PLC) in the education system of the Argentine Republic were developed by the National Ministry of Education, as well as the Federal Council of Culture and Education with the purpose of promoting the integration of the educational system in a country marked by extremely heterogeneous contexts. This task is undertaken in order to develop a common project, which has organized teaching in schools throughout the country. Therefore, this paper aims to explore the PLC that underpin the teaching of foreign languages at the different educational levels in Argentina. In this way, we are interested in examining the theoretical foundations and language conceptions that guide the teaching and learning processes of foreign languages within the school environment, considering the diversity of situations that characterize our educational system.

Keywords: education policies; priority learning cores; teaching; foreign languages

RESUMO

Os Núcleos de Aprendizagem Prioritária (NAP) vigentes na educação da República Argentina foram desenvolvidos pelo Ministério Nacional da Educação, bem como pelo Conselho Federal de Cultura e Educação com o objetivo de promover a integração do sistema educacional em um país com contextos extremamente heterogêneos. Esta tarefa é empreendida para desenvolver um projeto comum, organizando o ensino nas escolas de todo o país. Portanto, neste trabalho pretendemos explorar os Núcleos de Aprendizagem Prioritária (NAP) que apoiam o ensino de línguas estrangeiras nos diferentes níveis educacionais na Argentina. Desta forma, interessa-nos examinar os fundamentos teóricos e as concepções da língua que orientam os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ambiente escolar, levando em conta a diversidade de situações que caracterizam nosso sistema educacional.

Palavras-chave: políticas educacionais; núcleos de aprendizagem prioritária; ensino; línguas estrangeiras

Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) para la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE), establecidos en Argentina por el Ministerio Nacional de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación con el compromiso de desarrollar una política orientada a brindar unidad al sistema en un contexto de profunda desigualdad educativa. Los NAP en la escuela han sido definidos por el CFCyE como

[...] el conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y que recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (2012, p. 7)

Según consta en el documento disponible en el archivo digital del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, los NAP tienen como objetivo asegurar condiciones de igualdad educativa "construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela" (Resolución CFCyE 225, anexo, p. 4) de forma tal que "todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial" (Resolución CFCyE 214, Anexo p. 5). En otras palabras, tienen como finalidad garantizar un horizonte común para la enseñanza y el aprendizaje. De todos modos, la ley de Educación Nacional 26.206/06 prevé también la formulación de un diseño curricular en las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que constituya una propuesta político-pedagógica que considere tanto las particularidades regionales y provinciales como aquellas que han sido acordadas como orientaciones comunes.

Nuestro principal objetivo en este trabajo consiste en examinar el documento que establece los NAP, que junto con los diseños curriculares de cada jurisdicción orientan y organizan la enseñanza en las escuelas argentinas. Concretamente nos proponemos reflexionar acerca de su sustento teórico y de las concepciones sobre la lengua que reflejan, entre otras cuestiones que surgen de la lectura del documento.

En la introducción se enumeran entre los principales objetivos el de que los estudiantes alcancen "competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial". Sin duda, y como bien lo señala Charlot (2008), el proceso de enseñanza siempre está asociado a la construcción del saber, por lo que resulta natural encontrar el concepto de saberes en este documento. Tampoco es de extrañar la inclusión del concepto de competencia, en línea con el interés de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de formar individuos que puedan hacer frente a las demandas del mercado laboral. Si bien existen diversas definiciones de competencia, todas ellas están relacionadas con la eficacia de las intervenciones en situaciones dadas (Bronckart y Dolz, 2007b). Sin embargo, este sesgo instrumentalista o utilitarista se ve de algún modo atenuado a través de la inclusión del concepto de capacidad, el cual atendería a la necesidad de formar buenos ciudadanos y enriquecer sus experiencias socioculturales.

En la sección en la que se profundiza acerca del sentido de los NAP, se hace referencia a saberes que "contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y que recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio". Este enunciado profundiza la noción de *saber* al ligarla a la cultura y la sociedad, acercándola así a la noción de *prácticas*, que también son de carácter social y compartido. En esta sección del documento también se subraya la importancia de tener en cuenta la diversidad y las condiciones de enseñanza, de modo que se favorezca la construcción de conocimiento. Tal como lo explica Ferreiro (1994), debemos recordar que la escuela en sus orígenes tenía como propósito homogeneizar, eliminando las diferencias entre los ciudadanos. Es por eso por lo que debe hacerse tanto hincapié sobre una de las misiones de la escuela en la actualidad, la de ayudar a los niños y niñas a comprender y apreciar el valor de la diversidad, y trabajar en forma conjunta con los investigadores a fin de convertir la diversidad en una ventaja pedagógica. Por otra parte, la escuela como espacio

para la transformación social debe pensar "la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia" (Sinisi, 1999, p. 35), lo que nos invita a cuestionar nuestras representaciones en cuanto a nosotros y los otros.

Más adelante en la sección se definen los saberes prioritarios propuestos como "modos de pensar o actuar", y lejos de relacionarlos con contenidos puntuales del área/disciplina, se los asocia a problemas, preguntas y temas. Una vez más, a través de "los modos de actuar" se hace alusión a las prácticas que, según Charlot (2008), permiten alcanzar un fin específico en una situación determinada.

NAP de Lenguas Extranjeras

El documento analizado indica explícitamente que en el diseño de los NAP del área de Lenguas Extranjeras (LE) se han tenido en cuenta, en forma conjunta, los principios fundamentales que subyacen a la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar, es decir, la enseñanza de lenguas extranjeras integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. En otras palabras, contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas incluidas, enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE. La organización por ciclos presenta una singular complejidad debido a la heterogeneidad en cuanto al momento de inicio del aprendizaje de la LE, la carga horaria asignada y la selección de lenguas. Este tipo de organización flexible aspira a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a la variedad de situaciones presentes en nuestro sistema educativo. Se propone una organización de cuatro recorridos posibles de diferente duración. Estos contemplan distintos niveles de complejización de los aprendizajes asociados a los diferentes ciclos de escolaridad.

Ejes de los NAP

Un análisis de los NAP de LE, tanto para la escuela primaria como para la secundaria, demuestra que se inscriben en la perspectiva de las prácticas del lenguaje, es decir que tienen como objetivo la formación

de los estudiantes como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje.

Los NAP de LE se presentan en un conjunto de seis ejes correspondientes a diferentes prácticas que no responden a una determinada secuenciación. Cuatro de estos ejes, similares a los propuestos para Lengua, se corresponden con las cuatro habilidades asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Otro de los ejes se concentra en la reflexión metalingüística; y, por último, el sexto eje pone el foco en la interculturalidad. En el documento se detallan los objetivos que se persiguen a partir de las situaciones de enseñanza planteadas. Se subraya el valor de la contextualización y la significatividad de las propuestas, y se impulsa el trabajo colaborativo y la comparación con la lengua materna. Si bien las prácticas se presentan por separado, no se desconoce su funcionamiento simultáneo e interrelacionado.

Los seis ejes propuestos son:

- » en relación con la comprensión oral
- » en relación con la lectura
- » en relación con la producción oral
- » en relación con la escritura
- » en relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende
- » en relación con la reflexión intercultural

Lectura/Escritura

Estos ejes tienen como objetivo incorporar a los estudiantes a la cultura de lo escrito, de forma que lleguen a ser miembros de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001). Para lograr este propósito es necesario construir el objeto de enseñanza y aprendizaje tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Por lo tanto, es importante "generar condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de esas prácticas" (Lerner, 2001, p. 32). No se trata solo de abordar los saberes lingüísticos, sino también los quehaceres propios del lector y del escritor fuera de la institución escolar.

Si consideramos el eje relacionado con la lectura, tanto en los dos ciclos del nivel primario como en los dos de nivel secundario, podemos observar que los contenidos están redactados en estos términos de quehaceres del lector. Así, por ejemplo, el documento se refiere a la formulación de anticipaciones e hipótesis, a la lectura como posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos posibles, a la utilización de apoyos visuales en la lectura como contenidos en ambos niveles. Para los dos ciclos del secundario se agregan algunos contenidos también relacionados con los quehaceres del lector, tales como la lectura global o focalizada de textos de géneros variados, la revisión asidua de la propia interpretación del texto, el reconocimiento de que un texto puede tener múltiples interpretaciones, la búsqueda de información en lengua extranjera sobre diferentes áreas del currículo. Queda claro que se aspira a que la lectura persiga en el aula propósitos similares a los que usualmente tiene fuera de ella. Lerner (2001) sostiene que uno de los grandes desafíos en la formación de lectores, ya sea en lengua materna o en lengua extranjera, es la construcción de una versión ficticia de la lectura que se asemeje a la práctica social y que permita a los estudiantes apropiarse de ella. Para esto es necesaria una redistribución de derechos y obligaciones entre docentes y estudiantes. Los lectores no son receptores pasivos, por lo tanto no es posible asignarle a ningún texto un significado único, lo cual tampoco significa que los significados sean infinitos. No debe ser privativo del maestro el derecho a dictaminar la validez de la interpretación de un texto y es importante propiciar intercambios acerca de los sentidos que despliega en cada uno de los lectores (Bajour, 2009). Para la autora "hablar de los textos es volver a leerlos" y por lo tanto este momento de intercambios y negociación de sentidos no es un agregado aleatorio que puede estar o no. Los pensamientos, lecturas y opiniones se unen y se entran con los de otros. Los sentidos que se producen en ese encuentro, cuando entran en contacto con los de otros pueden producir nuevos sentidos, diferentes a los de la lectura solitaria. Es fundamental entonces que el aula pueda funcionar como una comunidad de interpretación, es

decir, ir más allá de la aceptación, la asimilación o el procesamiento de datos.

El mismo enfoque se adopta en el caso del eje relacionado con la escritura, que plantea como núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel primario y secundario la escritura gradual y progresiva de textos breves de géneros ya conocidos, ya sea en soporte físico o digital (cartas breves, descripciones, invitaciones, historietas, mensajes, entre otros) con diferentes propósitos comunicativos, el reconocimiento de la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir, la socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela. Estos núcleos se amplían en el nivel secundario. Así, para el ciclo básico también se consideran contenidos por enseñar: la escritura de relatos ficticiales y no ficticiales, de textos en forma grupal o individual que presenten experiencias escolares (una salida educativa, la visita de una personalidad a la escuela, una experiencia de ciencias, una actividad interdisciplinaria, la preparación de una fiesta o de un acto escolar, entre otras), de textos producidos en tiempo real de comunicación como, por ejemplo, en una sala de chat o el intercambio de mensajes de texto, de acuerdo con las posibilidades del contexto. En el ciclo orientado los contenidos se complejizan. Incluyen, por ejemplo, la escritura de comentarios en blogs, foros virtuales de discusión, correo de lectores para expresar y sostener puntos de vista propios; la escritura de fichas, resúmenes, mapas conceptuales o la elaboración de presentaciones multimediales sobre temas desarrollados en otras áreas con el propósito de organizar, jerarquizar y sintetizar la información o la escritura de textos relacionados con el mundo del trabajo y del estudio como el *curriculum vitae*, la carta de presentación o las solicitudes de beca.

Los NAP señalan en forma explícita "la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir". La producción de textos de determinados géneros implica, sin duda, un conocimiento de estos a partir de la lectura y reflexión acerca de sus características. En todos los niveles y ciclos se hace referencia a un proceso que comienza con una reflexión sobre ejemplos que

puedan servir de modelos e incluye luego planificación, redacción de al menos un borrador, consultas a pares, docentes, diccionarios u otras fuentes y un espacio de socialización.

Como se puede apreciar, los NAP contemplan uno de los grandes quehaceres del escritor, a decir de Lerner (2001, p. 97) "revisar una y otra vez". Desde esta concepción, el escritor tiene derecho a borrar, tachar, hacer borradores, revisar, corregir, pedir ayuda, preguntar, consultar. De esta manera, se preserva en la escuela el sentido que la escritura tiene fuera de ella.

Comprensión/producción oral

Estos ejes abordan la oralidad: el hablar y el escuchar, quehaceres descuidados durante muchos años en el currículum oficial. Se pone en foco la habilidad comunicativa de los estudiantes, lo que contribuye a la formación de ciudadanos abiertos al diálogo y la participación democrática.

A partir del análisis de estos ejes, se hace evidente una vez más la relevancia asignada a la situación comunicativa, a todos los elementos relacionados con el contexto de enunciación. Se subraya el valor del lenguaje gestual, la entonación y otros elementos paraverbales, que colaboran con la prosecución de una determinada tarea comunicativa. La oralidad no se ve restringida a la conversación, sino que incluye el debate, la exposición y la entrevista, entre otros géneros de textos institucionalizados, habituales en la práctica social (Navarro, 2016) y de indiscutible valor en el terreno académico y laboral. La textualización y comprensión oral se conciben como actividades complejas en las cuales los estudiantes deben integrar saberes diversos tanto lingüísticos como no lingüísticos y desplegar habilidades de pensamiento de orden superior como jerarquizar, evaluar, inferir, etc.

En el caso de la escucha, se promueve el trabajo a partir de fuentes diversas (hablantes de la lengua extranjera, grabaciones, videos) y con variados propósitos, que van desde el goce estético hasta la recolección de datos. Además, se alienta la exposición a diferentes registros y variedades de la lengua en cuestión. Se sugiere el trabajo con actividades que requieran tanto de la escucha global como de

la focalizada, lo que refleja el tipo de situaciones a las que los estudiantes deben enfrentarse en su vida cotidiana.

En cuanto a la producción oral, los intercambios van complejizándose, partiendo de situaciones cotidianas de comunicación tales como saludar, pedir información o hacer una invitación, hasta situaciones más formales, como las presentaciones orales o las entrevistas, en las que se conjugan diversas habilidades.

Reflexión sobre la lengua

La posibilidad de actuar como lectores y escritores brinda a los estudiantes la oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística (Lerner, 2001). La reflexión metalingüística surge entonces como necesidad en el marco de las prácticas del lenguaje; es decir, como herramienta necesaria para los usuarios de la lengua para realizar sus quehaceres de comprensión o producción tanto oral como escrita. Esta relación resulta especialmente evidente en la producción de textos escritos porque es al escribir cuando el o los autores deben tomar decisiones más conscientes en cuanto al uso de la lengua (Cuter *et al.*, 2012). Este es el espacio en el que se pone el foco sobre cuestiones ortográficas, gramaticales y discursivas, cuya complejidad dependerá del trayecto de escolarización en cuestión.

Además de la producción individual, los NAP contemplan la producción grupal de textos, situación que obliga a los estudiantes a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura. De este modo, se reflexiona grupalmente sobre cuestiones que pueden permanecer implícitas durante el proceso de escritura en soledad. Los alumnos deben decidir los aspectos del tema que se incluirán, qué información es necesaria brindar a los lectores y qué aspectos pueden omitirse, cómo hacer para evitar ambigüedades o malentendidos, o qué recursos se deben utilizar para producir determinados efectos en los destinatarios. Como bien lo señala Pereyra (2016), se trata de explicar los

niveles de organización del texto a partir de objetivos comunicativos, en lugar de hacerlo a partir de la sujeción a normas prescriptivas asociadas a la enseñanza de la lengua en la escuela.

Cualesquiera que sean los contenidos que se seleccionen, siempre se los abordará en relación con un objetivo de comunicación de modo que los estudiantes puedan comprender el valor de las formas para la construcción de sentido. La dirección propuesta parece conducirnos desde el significado hacia las formas, adoptando una visión de la gramática como generadora de sentidos.

Reflexión intercultural

Este eje revela claramente el sustento epistemológico del documento en su conjunto, que adopta como punto de partida la indisolubilidad del vínculo entre la lengua y la cultura. La perspectiva plurilingüe e intercultural apunta a la concientización sobre las relaciones entre las lenguas y culturas y su pluralidad constitutiva. Además, aspira a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el rol del español como lengua de escolarización, respetando sus variedades, y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas que circulan en nuestro país. Por lo tanto, los NAP de LE no solo consideran el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, sino también la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de la diversidad lingüística y cultural.

Este eje se constituye en el espacio adecuado para conocer otras lenguas, lo cual nos lleva a reflexionar más en profundidad sobre la propia y acercarnos a otras culturas, único modo de reconocer la propia. La reflexión intercultural alienta el cuestionamiento de los estereotipos y amplía la cosmovisión de los estudiantes de manera que se superen diversas formas de prejuicios en las relaciones interculturales. En su aspecto formativo, las lenguas extranjeras promueven la aceptación de lo relativo, la percepción y el respeto por las diferencias culturales, sociales, religiosas o raciales que surgen en la clase, a partir del contraste con lo propio. Se alienta la valoración del diálogo para la construcción de conocimiento y para el fomento de la participación y la convivencia.

Reflexiones finales

El texto del documento revela claramente la necesidad de que el aprendizaje de la lengua extranjera se construya a partir de las prácticas sociales del lenguaje, de modo que se articulen los objetivos de la enseñanza con las necesidades comunicativas que deben satisfacerse fuera de la institución escolar. Se alienta la producción tanto individual como colectiva de textos escritos y orales de una amplia variedad de géneros que circulan en la sociedad; por lo tanto, se excluye la escritura de géneros exclusivamente escolares como "composición" o "redacción" (Lerner, 2001, p. 41). Resulta clara la intención de articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que habitualmente orientan las prácticas fuera de las instituciones educativas (Lerner, 2001). Por otro lado, se procura fomentar el trabajo interdisciplinario y la exploración de los medios digitales, prácticas cada vez más cotidianas en la actualidad.

La concepción sobre la que parecen edificarse los NAP es la de la lengua como instrumento de reflexión sobre la realidad y el pensamiento, a la vez que una valiosa herramienta para el desarrollo como ciudadanos críticos y transformadores de la realidad. Por otra parte, y a pesar de la clasificación por ejes propuesta, se pone en evidencia la indisoluble interrelación entre la recepción y la producción de los textos escritos y orales.

En cuanto al rol del docente, la propia redacción del documento le otorga el rol de colaborador que debe acompañar al estudiante en su aprendizaje. El docente debe preparar al alumno "para el ejercicio de prácticas direccionadas y contextualizadas, en las cuales el saber sólo adquiere sentido en referencia al objetivo perseguido" (Charlot, 2008, p. 49). Es evidente la perspectiva constructivista que concibe el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento en el que el alumno tiene un rol absolutamente activo, y a la enseñanza como una ayuda para esa construcción (Coll, 1993, citado en Lerner, 2001).

Referencias

- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria*, 253. <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bronckart, J. P. (2007). Capítulo 7: La enseñanza de las lenguas: Para una construcción de las capacidades textuales. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: Su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En J. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Charlot, B. (2008): *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Consejo Federal de Educación (2012). NAP: Núcleos de aprendizaje prioritarios: Lenguas Extranjeras-Educación Primaria y Secundaria. <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>
- Curter, E., Kuperman, C., Torres, M., Dib, J., Bongiovanni, L. y Petrone, C. (2012). *Prácticas del lenguaje: Material para docentes segundo ciclo de educación primaria*. IIPE.
- http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_segundo_ciclo.pdf
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, 15(3).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, P. (2016). Capítulo 6. La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales. En D. Riestra (Ed.), *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Editorial UNRN.
- Pereyra, V. (2016). Capítulo 2. La lengua: ¿Saber conceptual o saber de la praxis? En Riestra, D. (Ed.), *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Editorial UNRN.
- Sinisi, L. (1999). Capítulo VIII. La relación "nosotros-otros" en espacios escolares "multiculturales": Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld, y J.A. Thisted, *"De eso no se habla...": Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba.



autor : Mauricio Medina
título : Ángel en bicicleta
año : 2012

Estrategias educativas desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el cierre de escuelas derivado de la covid-19



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 32-41

Educational
Strategies
Developed by
Rural Teachers
in Colombia and
Mexico during
School Closures Due
to Covid-19

Estratégias
educacionais
desenvolvidas por
professores rurais da
Colômbia e do México
durante o fechamento
de escolas devido ao
covid-19

Diego Juárez-Bolaños*
Jocelin Venegas-Martínez**

Fecha de recepción: 05-05-2022

Fecha de aprobación: 05-06-2023

CÓMO CITAR

Juárez-Bolaños, D. y Venegas-Martínez, J. (2023). Estrategias educativas desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el cierre de escuelas derivado de la covid-19. *Nodos y Nudos*, 8(54), 32-41. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-17837>

* Académico de tiempo completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4221-0885>
diego.juarez@ibero.mx

** Estudiante de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8292-9005>
jocelin.venegas.martinez@gmail.com





Volumen 8 N.º 54
enero – junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 32-41

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es identificar las estrategias desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el periodo de cierre de escuelas derivado de la pandemia del covid-19. Los datos provienen de una encuesta aplicada en el año 2020 a 58 docentes de Colombia y a 194 profesores, así como figuras educativas involucradas con la educación rural de México. Los resultados muestran que, frente a la deficiente conectividad a internet y la ausencia de dispositivos tecnológicos, los docentes rurales llevaron a cabo una serie de estrategias que incluyeron la impresión de materiales con recursos propios y el acercamiento presencial hacia los alumnos rurales. En el caso de México, los programas educativos transmitidos mediante la televisión abierta fueron utilizados por 40% de los docentes encuestados; sin embargo, en el caso de los profesores colombianos el uso de programas educativos televisivos fue prácticamente nulo.

Palabras clave: educación rural; covid-19; docentes rurales

ABSTRACT

The objective of this article is to identify the strategies developed by rural teachers in Colombia and Mexico during the period of school closures resulting from the covid-19 pandemic. The data comes from a survey conducted in 2020 with 58 teachers in Colombia and 194 educators, including educational figures involved in rural education in Mexico. The results indicate that, faced with limited internet connectivity and the absence of technological devices, rural teachers implemented a series of strategies, including printing materials with their own resources and providing in-person support to rural students. In Mexico, educational programs broadcasted on open television channels were utilized by 40% of the surveyed teachers. However, in the case of Colombian teachers, the use of educational TV programs was nearly nonexistent.

Keywords: rural education; covid-19; rural teachers

RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar as estratégias desenvolvidas pelos professores rurais na Colômbia e no México durante o período de fechamento de escolas derivado da pandemia do covid-19. Os dados provêm de uma pesquisa aplicada no ano de 2020 a 58 professores da Colômbia e 194 professores, bem como a figuras educacionais envolvidas na educação rural no México. Os resultados mostram que, diante da conectividade limitada à internet e da ausência de dispositivos tecnológicos, os professores rurais realizaram uma série de estratégias que incluíam a impressão de materiais com recursos próprios e o atendimento presencial aos estudantes rurais. No caso do México, os programas educacionais transmitidos pela televisão aberta foram utilizados por 40% dos professores pesquisados; contudo, no caso dos professores colombianos a utilização de programas educativos televisivos foi praticamente nula.

Palavras-chave: educação rural; covid-19; professores rurais

Introducción

La covid-19 (enfermedad causada por el coronavirus), se propagó a todo el mundo en el 2020. Esto dio lugar a una pandemia global que desencadenó una emergencia internacional de salud pública y una crisis sin precedentes en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Las escuelas de 190 países se vieron obligadas a cerrar sus instalaciones y suspender las clases presenciales en seguimiento de las medidas de confinamiento y distanciamiento físico que buscaban frenar la propagación de la pandemia y minimizar su impacto. En mayo del 2020, 1200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos en el mundo dejaron de tener clases presenciales, 160 millones de ellos pertenecían a alguna región de América Latina y el Caribe (Cepal/Unesco, 2020).

Tal situación implicó a las escuelas transitar de la educación tradicional presencial a la educación a distancia en un tiempo récord, hecho que trajo grandes desafíos para todos los sistemas educativos del mundo, pero sobre todo para aquellos grupos sociales que se encontraban desde antes en situación de vulnerabilidad. Las estrategias diseñadas para proteger las trayectorias educativas de los estudiantes variaron de un lugar a otro de acuerdo con los recursos y capacidades que tenían para sobrellevar procesos de educación a distancia (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2021; Zoido *et al.*, 2020).

Dentro de la literatura publicada desde el 2020 sobre las estrategias desarrolladas por los maestros durante la época en que se cerraron las escuelas a causa de la covid-19, son pocos los textos que se centran en lo ocurrido en los establecimientos educativos ubicados en los territorios rurales.¹ En esta, se señala que los retos más frecuentes que se enfrentaron para desarrollar la educación formal a distancia en los contextos rurales fueron las carencias en la infraestructura tecnológica y de conectividad; las insuficientes competencias digitales por

parte de docentes² y alumnado; los limitados conocimientos tecnológicos de las madres y padres de familia, lo que les dificultaba el apoyar en esos temas a sus hijos; y las condiciones climáticas y geográficas de ciertas localidades.

En lo que corresponde a la infraestructura tecnológica, la conectividad, por lo general, era de mala calidad; esto representó un obstáculo para el uso de plataformas para videoconferencias, como Meet y Zoom, y de otras aplicaciones comunicativas (Silva *et al.*, 2020). Además, pocos estudiantes contaban con dispositivos tecnológicos o tenían que esperar a que el equipo estuviera disponible porque su usuario principal era otra persona, o bien estos no tenían las características necesarias para poder usar determinado *software* (Akdas y Kalman, 2021; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Annessi y Acosta, 2021; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Figueroa *et al.*, 2020; Marín y Pinto, 2021; Rahbari, 2021; Silva *et al.*, 2021). Otros retos fueron la limitada cobertura de telefonía celular, el alto costo, intermitencia y baja velocidad del servicio de internet, razones por las que estos servicios fueron poco asequibles para la población rural (Dube, 2020; Feizi Et Bakhtiarvand, 2020; Guzmán, 2022).

Sobre las competencias digitales de la población rural, algunos estudios afirman que eran reducidas, lo que impedía aprovechar a cabalidad los recursos tecnológicos para fines educativos (Dube, 2020; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; García, *et al.*, 2022; Martínez *et al.*, 2022). Sin embargo, los hallazgos de otros investigadores dan cuenta de lo contrario (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021a; Torres *et al.*, 2021b).

Asimismo, el analfabetismo o la baja escolarización de padres y madres de familia influyó en las posibilidades de intervenir en el proceso de aprendizaje de sus hijos (Akdas y Kalman, 2021; Chan *et al.*, 2021; García *et al.*, 2022; González y Moreno, 2021; Martínez *et al.*, 2022; Mukuna y Aloka, 2020; Silva *et al.*, 2020). Además, el incremento de los niveles de pobreza durante la pandemia afectó a los

¹ Localizamos 23 textos en los que se abordan temas educativos durante el cierre de escuelas de zonas rurales que abordan casos en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Filipinas, Indonesia, Irán, México, Perú, Portugal, Sudáfrica y Turquía.

² En este documento se utiliza el término genérico masculino *docente* o *estudiante* para referirnos siempre tanto a las maestras como a los maestros, así como a las alumnas y los alumnos. Lo anterior únicamente se hace para evitar la sobrecarga visual que implica incorporar los marcadores morfológicos que normalmente se utilizan para distinguir la existencia de ambos sexos.

estudiantes, pues muchos de ellos debieron dedicarse a labores de apoyo y sostenimiento económicos en sus hogares, lo que reducía su tiempo para las actividades escolares e incluso ocasionó abandono escolar (Dube, 2020; Guzmán, 2022).

La localización y las condiciones climáticas de ciertas regiones rurales implicaron desafíos particulares, pues a causa de algún evento meteorológico como la lluvia o el viento, el internet o la señal televisiva tendía a fallar (Marín y Pinto, 2021), o bien la geografía montañosa y de dispersión poblacional de ciertas regiones complicó el reparto de materiales físicos a los estudiantes (Chan *et al.*, 2021).

En este marco, el objetivo de este artículo es el de identificar las estrategias desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el periodo de cierre de escuelas derivado de la pandemia de covid-19. Deseamos aportar a la comprensión de las condiciones en que los profesores rurales desempeñaron su labor durante la pandemia, así como los retos principales a los que se enfrentaron.

Este texto se divide en cuatro partes. En la primera, aclaramos el proceso metodológico seguido en el estudio, después mostramos los principales resultados, los discutimos y cerramos con un apartado de reflexiones.

Metodología

Durante el periodo en que se mantuvieron las escuelas cerradas (desde marzo del 2020 hasta agosto del 2021 en México y enero del 2022 en Colombia), buena parte de la información que circulaba en las redes sociales y medios de comunicación se centraba en lo que ocurría en las escuelas urbanas, por lo que existió un desconocimiento sobre lo que acontecía en los establecimientos educativos de los territorios rurales. Por ello, en agosto del 2020, la Fundación 99 (F99) de Chile buscó a la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) para invitarla a participar en un estudio internacional de carácter latinoamericano sobre los efectos del cierre de escuelas rurales derivados de la contingencia sanitaria mundial de coronavirus.

La F99 elaboró una encuesta integrada por 58 preguntas, para aplicarla a docentes rurales. Tal documento fue compartido con los miembros del equipo de trabajo para adaptarlo a las características

nacionales en cuestiones de terminología, nombres de instituciones gubernamentales, lenguaje y pertinencia de las preguntas. La RIER fue la responsable de levantar la información en México y Colombia.³

Con el apoyo de autoridades educativas departamentales, estatales y municipales, la encuesta se hizo llegar de manera virtual al profesorado de ambos países y se aplicó entre septiembre y noviembre del 2020. La estrategia de muestreo fue no probabilística y autoseleccionada, aplicada en línea. La muestra del estudio no es representativa y las conclusiones no son generalizables.

En el caso de México, respondieron la encuesta de forma voluntaria 194 docentes y figuras educativas, con cargos directivos, docentes de aula, profesores encargados y supervisores de zona escolar, provenientes de 18 estados: Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas. En Colombia, el instrumento fue respondido por 58 docentes rurales de los municipios antioqueños de Abejorral y Granada.

La mayoría de los encuestados fueron mujeres (89% en Colombia, 57% en México), de edades de entre 31 y 50 años, docentes de aula, que trabajaban principalmente en educación básica en escuelas multigrado públicas.

Los datos iniciales obtenidos fueron depurados a fin de categorizar las respuestas diferenciando alternativas de respuesta predeterminadas con respuestas abiertas. Esta categorización implicó la diferenciación de variables con respuesta múltiple. Una vez sistematizada la información, se ordenaron los datos por país; estos son el sustento de este documento.

Resultados

Tal como señalamos, en la encuesta participaron 58 figuras educativas de Colombia y 194 de México. La tabla 1 resume los datos principales de los encuestados y del tipo de escuelas donde laboraban.

³ Los resultados detallados del estudio han sido dados a conocer para el caso de Chile (Fundación 99, 2020) y los de México serán publicados en 2023 por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Tabla 1. Datos generales de escuelas y encuestados

	Colombia	México
Edad de los docentes (%)	21-30: 5,3 31 a 40: 48,2 41 a 50: 28,5 51 a 60: 16,7 Más de 60: 1,7	21-30: 28 31 a 40: 38 41 a 50: 16 51 a 60: 11 Más de 60: 2
Máximo grado de estudios/formación docente (%)	Media superior: 1,7 Licenciatura: 72,3 Posgrado: 25,8	Media superior: 2 Licenciatura: 77 Posgrado: 21
Años de servicio docente en escuelas rurales (%)	0-9: 17,2 10-19: 58,6 20 o más: 24,1	
Nivel educativo que atienden (%)	Inicial y preescolar: 15,5 Primaria: 65,5 Secundaria: 12 Media superior: 6,9	Inicial y preescolar: 8,8 Primaria: 65 Secundaria: 22 Media superior: 4,2
Tipo de establecimiento escolar (%)	Unitario: 55,2 Multigrado ^a : 41,4 Unigrado ^b : 3,4	Unitario: 22 Multigrado: 54 Unigrado: 21 Otros (como supervisor): 3
Matrícula escolar (%)	Menos de 20: 63,8 Entre 21 y 50: 15,5 Entre 51 y 100: 15,5 Entre 101 y 200: 5,2 Más de 200: 0	Menos de 20: 21 Entre 21 y 50: 36 Entre 51 y 100: 23 Entre 101 y 200: 10 Más de 200: 10

^a Escuelas multigrado: En las que más de un maestro trabaja en el centro escolar y el número de docentes es menor al número de grupos existentes en la escuela. ^b Unigrado: Cada docente tiene un solo su grado.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

En cuanto a los desafíos que enfrentaron los docentes, los resultados son coincidentes entre ambos países. Los encuestados señalaron con mayor frecuencia la ausencia de conectividad, así como la falta de dispositivos tecnológicos y de recursos educativos para la educación rural. También fue un reto relevante la escolaridad de los padres y madres de familia. Esto se puede ver con más detalle en la tabla 2.

Tabla 2. Principales desafíos docentes durante el cierre de escuelas rurales en Colombia y México

Desafíos	Colombia (%)	México (%)
Falta de conectividad a internet	97	95
Falta de dispositivos tecnológicos	62	82
Falta de recursos educativos adecuados para el medio rural	48	47
Falta de capacitación en docencia virtual	12	12
Falta de capacitación en didáctica multigrado	5	15
Falta de capacitación docente en temas socioemocionales	5	6
Padres, madres y adultos analfabetos al cuidado de los estudiantes	36	23
Padres, madres y adultos que no entienden el castellano	2	7

Nota. Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el cien por ciento le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

En cuanto a los recursos utilizados por los docentes durante la pandemia, la tabla 3 resume los principales hallazgos en las naciones.

Tabla 3. Principales recursos utilizados por los docentes de Colombia y México

Recursos utilizados	Colombia (%)	México (%)
He usado mis propias planificaciones de clases y recursos creados por mí	88	74
He usado los materiales impresos que nos entregaron las autoridades, como los cuadernillos o libros de texto	71	59
He usado la plataforma de apoyo que elaboró la Secretaría/ Ministerio de Educación	36	12
He utilizado con mis estudiantes el programa televisivo educativo creado por las autoridades educativas	3,5	41
He buscado en internet nuevos recursos para hacer mis clases	52	38
He pagado fotocopias de materiales	21	38
He usado materiales provistos por otras fundaciones o corporaciones	5	11

Nota. Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el cien por ciento le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

La tabla 3 muestra que los profesores rurales utilizaron diversos recursos a fin de atender las características y particularidades de sus alumnos. En tales recursos se pueden identificar dos fuentes: los elaborados y conseguidos por los propios docentes (incluyendo fotocopiado de materiales y búsqueda de recursos en la web) y los ofrecidos por instancias oficiales, como impresos, cuadernillos, libros de texto, plataformas y programas televisivos educativos.

En relación con este último elemento, más del 40 % de los maestros mexicanos señaló el haber aprovechado los programas educativos elaborados por la Secretaría de Educación Pública dentro de la estrategia Aprende en Casa, los cuales se transmitieron por canales privados y públicos de televisión abierta, a fin de buscar una mayor cobertura territorial. Sin embargo, esta estrategia fue criticada por Kalman y Gallardo (2020) por: 1) estar organizada en asignaturas, 2) favorecer el aprendizaje descontextualizado, 3) considerar a los libros de texto gratuito como única fuente del saber, y 4) privilegiar el monolingüismo en español, pues si bien existen algunos programas de televisión y radio en los que se da espacio a otras lenguas originarias, no se utilizaron como medios de comunicación académica, sino como materias u objetos de estudio (citado en Mateos y Dietz, 2020).

La estrategia principal que el Ministerio de Educación de Colombia puso en marcha para continuar

con la educación a distancia fue el portal *Aprender Digital. Contenidos para Todos*, un sitio con herramientas pedagógicas flexibles⁴ para estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. De acuerdo con la ministra de Educación María Victoria Angulo (2020), este contemplaba cuatro canales de comunicación: televisión, radio, digital y físico. Sin embargo, los recursos digitales fueron los más abundantes: videos, libros, cursos y repositorios.

En la televisión abierta se ofreció una programación educativa de más de doce horas diarias con espacios como *3,2,1 Edu Acción* y *Profe en tu casa*. En la radio, se transmitieron contenidos educativos en la Radio Nacional de Colombia y Radiofónica, así como en emisoras locales y comunitarias. Aun cuando estas alternativas no requerían de internet, ni el Gobierno ni las autoridades educativas consideraron que hay poblaciones que no disponían de la televisión digital terrestre (TDT)⁵ necesaria para poder acceder a ta-

⁴ Son flexibles porque permiten atender a diversos niveles educativos, algunos pueden trabajarse en casa o en espacios abiertos, y también existen materiales virtuales o impresos para aquellos que no tienen algún dispositivo tecnológico (pc, laptop, tableta o celular) y/o internet.

⁵ La televisión digital terrestre (TDT) "es el resultado de la aplicación de la tecnología digital a la señal de televisión para luego transmitirla por medio de ondas hercianas terrestres, es decir, aquellas que se transmiten por la atmósfera sin necesidad de cable o satélite y se reciben por medio de antenas UHF convencionales [...]. La TDT ofrece un mayor número de canales, una mejor calidad de imagen y sonido, así como la posibilidad de incorporar servicios interactivos, entre otras ventajas" (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021).

les medios, o incluso quienes ni siquiera contaban con televisión o energía eléctrica (Duque, 2020). Por ejemplo, en el 2021, solo 80,6 % de la gente en centros poblados y rural disperso tenían algún tipo de televisor y de tal porcentaje, únicamente 55,8 % era un televisor convencional sin TDT (Entic, 2021). Además, los recursos educativos transmitidos a través de la radio o la televisión fueron unilaterales, ya que no permitían la interacción en tiempo real, el monitoreo del aprendizaje o la comunicación personalizada entre docentes y alumnos (Zoido *et al.*, 2020).

Es de llamar la atención que muy pocos docentes de Colombia reportaron el haber aprovechado los programas educativos televisivos, y en ninguno de los dos países algún docente apuntó la utilización de transmisiones por radio, a pesar de que tanto en México como en Colombia las autoridades educativas reportaron su uso. Parecería que tales estrategias tuvieron un impacto muy limitado.

En relación con las principales estrategias utilizadas por los docentes, se destaca la entrega de guías y tareas de forma presencial, estrategia reportada por 84,5 % y 60 % de los profesores colombianos y mexicanos, respectivamente. Esto nos indica que muchos profesores optaron por acercarse de manera presencial al alumnado a través de diversas estrategias, como las visitas domiciliarias o al citar a los estudiantes de manera individual o por pequeños grupos en las escuelas.

De forma similar a lo ocurrido en otros contextos educativos, la creación de grupos de WhatsApp con estudiantes fue una estrategia de comunicación utilizada por el profesorado rural, según lo reportaron 52 % de los colombianos y 60 % de los mexicanos.

El desarrollo de otras estrategias refleja la limitada conectividad de los territorios rurales, tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Estrategias educativas menos utilizadas por los docentes rurales

Estrategias	Colombia (%)	México (%)
He realizado videoconferencias con mis estudiantes para hacer clases	1,7	5,2
He grabado mis clases y se las he enviado a los estudiantes vía <i>online</i>	7	5,7
Envío de videos, páginas web, artículos interesantes a mis estudiantes por correo electrónico	5,2	12,4

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Lo anterior da cuenta de que estrategias utilizadas en contextos urbanos y que fueron fomentadas por distintas instancias gubernamentales, como las videoconferencias, se alejan de las realidades que se enfrentan en los territorios rurales.

Discusión

Si bien en ambos países implementaron estrategias apoyadas en el uso del internet, como las plataformas virtuales y las redes sociales, y otros medios “fuera de línea” como la televisión, el radio, los materiales impresos y las guías de estudio, coincidimos con el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (GEM Report), el cual señala que la mayoría de las respuestas educativas fueron estandarizadas, lo que obstaculizó que millones de estudiantes recibieran una educación inclusiva, pertinente, contextualizada,

equitativa y de calidad (Unesco, 2020; Zoido *et al.*, 2020).

Un factor que contribuyó a limitar el aprovechamiento de recursos educativos digitales fue la brecha tecnológica, que se refiere a la inequidad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a su apropiación. Esto tiene que ver con la disponibilidad del internet, la calidad de la conectividad, las habilidades para el manejo de programas, aplicaciones y plataformas.

Sin embargo, aun cuando las aplicaciones y herramientas de internet ofrecen oportunidades y beneficios para diversos procesos educativos, su uso puede implicar grandes riesgos para los estudiantes. Entre ellos se encuentran el acceso a contenidos inapropiados o violentos, el involucramiento en situaciones de explotación sexual, el ciberacoso, el *phishing*

(solicitud ilegal de claves) o el *grooming* (suplantación de identidades por parte de adultos que se hacen pasar por menores). Además, es probable que el uso continuo de internet genere adicción y daños a la salud mental y física (Castillo *et al.*, 2019).

Entre las principales actividades realizadas por los docentes para continuar con su práctica educativa en la pandemia se destacaron la autoformación en competencias digitales que les permitieron aprovechar las ventajas de las TIC y desarrollar habilidades de búsqueda de información e investigación. Este no fue un tema incluido en el presente estudio, pero ha sido reportado en la literatura especializada (Guzmán 2022; Salamanca, *et al.*, 2022). Los maestros más jóvenes prefirieron usar recursos propios y autogestionar instancias de formación, mientras que docentes de rangos etarios superiores utilizaron recursos institucionales y recursos formativos externos (Fundación 99, 2020).

Además, desarrollaron diversas estrategias de comunicación y seguimiento. Las más utilizadas y que se reportan en este estudio fueron aquellas que favorecieran la cercanía con sus estudiantes, de tal forma que pudieran monitorear su aprendizaje y también motivarlos. Fue así como se recurrió primordialmente a las visitas presenciales a las comunidades, a pesar de que implicaba un mayor gasto económico al trasladarse de un lugar a otro y también poner en riesgo su salud por el posible contagio del coronavirus. En menor medida, se utilizaron las videollamadas, las llamadas telefónicas por celular o teléfono fijo.

También damos cuenta del diseño y la distribución por parte de los docentes rurales de materiales y otros recursos didácticos, ya que los materiales y recursos planteados por las autoridades educativas fueron poco pertinentes al no considerar cuestiones vinculadas con la infraestructura tecnológica, las competencias digitales y la diversidad –(agroecológica, geográfica, socioeconómica y cultural) de la población rural. Así reportamos que los profesores diseñaron propuestas didácticas (guías o cuadernillos en formato físico y digital) que respondieron a las

características y necesidades de sus estudiantes y el contexto, de forma similar a lo encontrado por otros autores (Akdas y Kalman, 2021; Dube, 2021; García *et al.*, 2022).

Reflexiones finales

Coincidimos con Guzmán (2020) en la pertinencia de la noción de escuela como construcción social, elaborada por Rockwell y Ezpeleta (1983), para el análisis de cómo la educación se vio abocada a reinventarse a causa de la pandemia. Desde este planteamiento se destaca que la escuela es una construcción social que se transforma de acuerdo con determinadas circunstancias y son los actores que convergen en este espacio educativo quienes llevan a cabo este proceso a través de sus acciones cotidianas y concretas, de ahí la importancia de mirar la escuela desde el trabajo de los profesores.

Así, al ser los docentes una de las principales figuras que participan activamente en este proceso, es significativo conocer en qué condiciones (recursos/retos) y cómo (estrategias) siguieron haciendo escuela a pesar del confinamiento suscitado por la covid-19.

Concluimos destacando la necesidad de diseñar diversas estrategias pertinentes que pudieran ser aplicadas en diversos contextos socionaturales. Recordemos que el cierre de escuelas puede volver a ocurrir por diversos motivos naturales (sismos, erupciones volcánicas, ciclones, lluvias intensas o sequías) o sociales (violencia generada por grupos armados y criminales; movimientos y protestas sociales), por lo que se esperaría que los funcionarios que laboran en instancias educativas tuvieran en cuenta las experiencias y aprendizajes generados durante la pandemia para reaccionar de una manera más pertinente y contextualizada a futuros eventos que ameriten el cierre temporal de centros escolares rurales, pues como señala Álvarez Gallego (2016), la escuela, entendida más allá de los muros de concreto, es porosa y se ve afectada por lo que pasa diariamente en la sociedad.

Referencias

- Akdas, M. S. y Kalman, M. (2021). Challenges affecting teaching-learning processes in multi-grade classes: A comparison of pre-pandemic and peri-pandemic periods. En W. B. James, C. Cobanoglu y M. Cavusoglu (Eds.), *Advances in global education and research* (vol. 4, pp. 1-13). USF M3 Publishing. <https://www.doi.org/10.5038/9781955833042>.
- Álvarez-Álvarez, C. y García-Prieto, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educar*, 57(2), 397-411. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>.
- Álvarez Gallego, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 77-84. <https://doi.org/10.17227/01224328.5248>
- Annessi, G. J., y Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de covid-19: Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Castillo, J. G. D., Cohernour, E. J. C. y Pech, S. H. Q. (2019). Vulnerabilidad ante el uso del internet de niños y jóvenes de comunidades mayahablantes del sureste de México. *RIDE, Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.531>
- Cepal-Unesco. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de covid-19. Cepal-Unesco. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chan, J. R., Marasigan, A. C. y Santander, N. T. (2021). Multi-grade teachers' experiences and learning assessments on modular remote teaching during the covid-19 pandemic. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(6). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2021.6>
- Dube, B. (2020). Rural online learning in the context of covid-19 in South Africa: Evoking an inclusive education approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5607>
- Feizi, F. y Bakhtiarvand, M. (2020). Online teaching of rural multi-grade classes in the context of covid-19: Proposing a holistic approach. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(3), 246-252. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i3.134>
- Figueroa, M., Flórez, L., Manrique, A. y Fundación Empresarios por la Educación. (2020). *¿Qué necesitan las escuelas en tiempos de covid-19?* <https://bibliotecadigital.fundacionexe.org.co/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=1a27f40e6173d435fbf6f082395f56bb>
- Fundación 99. (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por covid 19*. <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- García, G. A., Hernández, S., Hernández Solís, I., Cruz Pérez, O., Ocaña Zúñiga, J. y Pérez, C. E. (2022). Lo escolar a través de la pantalla: Trabajo docente en Chiapas, México. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260103>
- Guzmán, C. (2022). Los cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por covid-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* (publicación anticipada) (92). <https://ru.crim.unam.mx/handle/123456789/1085>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), Pontificia Universidad Javeriana. (2021). *Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia*. <https://evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/02/INFORME-ENCUESTAS-Cambios-y-retos-que-enfrentaron-los-docentes-durante-el-cierre-de-colegios-por-la-pandemia-.pdf>
- Marín A. J. y Pinto J. E. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: Estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(especial), 215-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.463>
- Martínez E. L., Félix E. D. y Quispe R. A. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <https://doi.org/10.36390/teles241.05>
- Mateos, L. y Dietz, G. (2020). *La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: Muchas sombras y algunas luces*. <https://www.educacionfutura.org/la-interculturalidad-educativa-en-tiempos-de-pandemia-muchas-sombras-y-algunas-luces/>
- Mukuna, K. y Aloka, P. (2020). Exploring educators' challenges of online learning in covid-19 at a rural school, South Africa. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 134-149. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.8>
- Rahbari, H. (2021). Feature: Is it still free education? A reflection on high school teachers' experiences in Western Iran from digital teaching during the covid-19 pandemic. *Education in the North*, 28(2), 156-163. <https://doi.org/10.26203/9QKV-QD60>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en el Seminario Clacso sobre Educación, São Paulo, Brasil.

- Salamanca, C., Carvajal, J., Martínez, I., Velasco, J., Moreno, D. y Niño, Z. (2022). Caracterización de las prácticas docentes en El Socorro Santander durante la covid-19. En *La educación para la vida en tiempos emergentes: Retos y aprendizajes durante la covid-19*. Unisangil editora. https://www.unisangil.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1915&Itemid=377#libros-de-investigaci%C3%B3n-unisangil
- Silva, M. do S. P. da, Cunha, A. L. M. y Santos, T. A. dos. (2021). Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: Ensino remoto para quem? *Revista @mbienteeducação*, 14(2), 417-431. <https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1131.p417-431>
- Silva, T. C., Oliveira, E. R. y Montanari, R. (2020). Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia de covid-19. *Research, Society and Development*, 9(8). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>
- Torres, A. C., Teixeira, A. I., Pais, S. C., Menezes, I. y Ferreira, P. D. (2021b). Professores em tempos de ensino remoto de emergência: Um foco no ensino e nas relações. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 117-138. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.339>
- Unesco. (2020). *La educación intercultural y su afectación por la covid-19: Voces desde Chile*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/08/la-educacion-intercultural-y-su-afectacion-por-la-covid-19-voces-desde-chile/>
- Zoido, P., Székely, M., Flores, I., Castro, E., Acevedo, I., Pérez Alfaro, M. y Fernández-Coto, R. (2020). *Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002838>

Rollos nacionales





autor : Mauricio Medina
título : La cena de los bufones
año : 2016

¿La pandemia nos regresó a la escuela tradicional?



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 44-49

Did the Pandemic
Return us to the
Traditional School
System?

A pandemia trouxe-
nos de volta à escola
tradicional?

Gloria Sofía Vergara-Rodríguez*

Fecha de recepción: 27-04-2023

Fecha de aprobación: 17-10-2023

CÓMO CITAR

Vergara-Rodríguez, G. S. (2024). ¿La pandemia nos regresó a la escuela tradicional?
Nodos y Nudos, 8(54), 44-49. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-19112>

* Licenciada en Educación Básica con
énfasis en Inglés. Magister en Educación-
Comunicación por la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas. Docente del
Colegio Técnico Cedit Guillermo Cano
Isaza-IED. Curso de Formación ECDF
III Universidad Pedagógica Nacional.
vergararsofia@gmail.com





Volumen 8 N.º 54
 enero – junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 44-49

RESUMEN

Las interacciones sociales se vieron alteradas durante la pandemia; por lo tanto, nos enfocamos en dar respuestas a las exigencias curriculares y olvidamos uno de los objetivos principales de la escuela: relacionarnos con el otro. Así, el contacto con los estudiantes se limitaba a recibir correos que contenían los trabajos realizados, de allí que era muy difícil establecer una relación docente-estudiante como la generada antes de la pandemia. La socialización enmarcada en el contexto escolar se vio transformada en un espacio discursivo en el que el estudiante no tenía participación, sino que era un agente pasivo del cual se esperaba que entregara las guías a tiempo y que fuera obediente. El maestro, entonces, sin la voluntad de hacerlo, era el único actor que decidía respecto al proceso académico y su opinión se convirtió en ley y verdad casi absoluta, haciéndonos evocar aspectos de la escuela tradicional. Por lo anterior, el proceso académico luego de la emergencia sanitaria debe propender por brindar herramientas a nuestros estudiantes, que permitan crear espacios de relación e interacción que contribuyan a ser tolerantes ante la diferencia.

Palabras clave: interacciones; escuela tradicional; maestro; escuela; pandemia

ABSTRACT

Social interactions were disrupted during the pandemic; therefore, we focus on providing answers to curricular demands and forget one of the main objectives of school: relating to others. Thus, contact with students was limited to receiving e-mails containing their completed assignments, making it very difficult to establish a teacher-student relationship like before the pandemic. Socialization within the school context transformed into a discursive space where the student had no participation, becoming a passive agent expected only to submit assignments on time and be obedient. Therefore, the teacher, unintentionally, became the sole actor deciding about the academic process, and their opinion turned into almost absolute law and truth, evoking aspects of the traditional school. This is the reason why after the health emergency, the academic process must tend towards providing students with tools that facilitate the creation of encounter and interaction spaces that promote tolerance towards the difference.

Keywords: interactions; traditional school; teacher; school; pandemic

RESUMO

As interações sociais foram perturbadas durante a pandemia; portanto, concentramo-nos em atender às demandas curriculares e esquecemos um dos principais objetivos da escola: relacionar-nos com o outro. Assim, o contato com os estudantes se limitava a receber e-mails contendo os trabalhos realizados, tornando muito difícil estabelecer uma relação professor-aluno como a gerada antes da pandemia. A socialização no contexto escolar transformou-se em um espaço discursivo no qual o estudante não tinha participação, tornando-se um agente passivo esperado apenas para entregar os trabalhos no prazo, que fosse obediente. O professor então, sem intenção, tornou-se o único ator decidindo sobre o processo acadêmico, e sua opinião tornou-se quase uma lei e verdade absoluta, evocando aspectos da escola tradicional.

Palavras-chave: interações; escola tradicional; professor; escola; pandemia

¿La pandemia nos regresó a la escuela tradicional?

El año 2020 trajo consigo un giro inesperado en la vida como la conocíamos. En el mes de marzo, durante las noticias de la noche se comunicó la decisión tomada por el Gobierno acerca de las cuarentenas obligatorias para evitar la propagación del virus SARS cov2, causante del covid-19. En ese momento se pensó que sería algo temporal y que no afectaría tanto nuestra cotidianidad o salud, pero pasaban los días y continuábamos en casa sin poder salir a cumplir con nuestras labores escolares, hecho que derivó en que la escuela como espacio físico fuera cerrada. ¿Qué pasaría con todos los niños, niñas y adolescentes, y con sus procesos académicos y de socialización? ¿Qué pasaría con nosotros los docentes y con nuestro quehacer? Se hizo necesario que, a través de reuniones virtuales con compañeros y directivos, ya con el año escolar en curso, se empezara a organizar la nueva normalidad académica que nos permitiera reemplazar el aula de clase física como la conocíamos, por cada uno de los hogares y espacios íntimos de las familias de cada estudiante.

Para tomar decisiones acerca de qué y cómo continuar esta nueva normalidad, analizamos el contexto, las posibilidades de conexión de nuestros estudiantes, los recursos con los que contaban la institución para tener comunicación asincrónica con la comunidad, como la página web, y emprendimos la travesía de la educación remota, con la que mantuvimos contacto hasta los procesos de alternancia. Como colectivo docente, conociendo la situación de algunas de las familias de Ciudad Bolívar optamos por las guías quincenales, las cuales empezaron a ser diseñadas con especial cuidado dando prioridad a los temas más importantes dentro del currículo, pero que no lograban abarcar todos los contenidos propuestos. Con ellas se pretendía dar continuidad a los procesos académicos y formativos que ya se habían empezado, pero que debían seguir con el apoyo de las familias.

Se tenía solución para la secuencialidad de los procesos académicos, pero en ningún momento se

pensó en las consecuencias que traían consigo el aislamiento, la ausencia de socialización entre pares y docentes, la falta de atención por parte de los padres, la situación económica, la tensión por la cantidad de contagios del virus y la dependencia de los dispositivos móviles. Estos factores vinieron a convertirse en los detonantes de las situaciones de conflicto y tensión que se trasladaron al aula en el momento del esperado regreso presencial.

Durante el proceso, luego de unos meses de entrega de guías quincenales, surgieron cuestionamientos acerca de las interacciones sociales con los estudiantes. El contacto con ellos se limitaba a recibir correos que contenían los trabajos realizados y algún mensaje ocasional que indagaba por el bienestar del otro, de allí que era muy difícil establecer una relación docente-estudiante como la que tenía lugar antes de la pandemia. El maestro, entonces, contrario a su voluntad, era el único actor que decidía respecto al proceso académico, y su opinión se convirtió en ley y verdad casi absoluta, lo que hizo evocar aspectos de la escuela tradicional. De acuerdo con Beltrán (1995)

La escuela tradicional privilegiaba la interacción profesor-alumno la cual era desarrollada de manera unidireccional, allí se daba importancia a la transmisión de saberes por encima de lo que el estudiante quisiera o pensara, dejando de lado sus necesidades e intereses, desconociendo su contexto y minimizando las relaciones entre pares las cuales eran tomadas de forma negativa y en contravía de los procesos de aprendizaje. (p. 438)

Durante la pandemia recordamos estas dinámicas de la escuela tradicional, ya que la asincronía y la falta de interacción ocasionaron ensimismamiento en los procesos pedagógicos. La interacción entre docente y estudiante se hizo menos presente, los maestros decidían qué enseñar y cómo elaborar las guías, pero no se hacía una observación y reflexión de los sentires de los estudiantes, no se veían sus rostros expresando emociones; en algunos casos solo se veían las iniciales de sus nombres a través de Teams (plataforma usada para encuentros sincrónicos), de manera que la educación y la interacción se hacían cada vez más impersonales.

No obstante, como lo plantea Saldarriaga

Lo que ha hecho perverso todo este proceso, es que esta tensión constitutiva se ha visto inscrita y manipulada, por la falsa distinción entre pedagogía tradicional y pedagogía moderna, un dispositivo políticomercantil [sic] que introduce la quimera de que lo más nuevo y moderno es lo mejor, y que debe desplazar y excluir a lo que es viejo, pasado y, por supuesto, negativo. (2006, p. 104)

¿Y acaso rememorar y aplicar dinámicas de la pedagogía tradicional no nos ayudó a continuar con los procesos académicos durante el tiempo de pandemia? ¿Valdría la pena retomar la instrucción y el autoritarismo para mantener la concentración de esta nueva generación de estudiantes inmersos en ambientes virtuales? ¿Debemos dejar de lado los procesos de socialización que son fundamentales en el aula de clase y centrarnos en la transmisión de conocimiento sin tener en cuenta el contexto?

Y mientras los maestros nos pensábamos la educación y la continuidad de la escuela, sin escuela, los jóvenes pasaban horas inmersos en sus dispositivos, realizando consultas para solucionar las guías propuestas desde el colegio e interactuando en redes sociales. Pocos conocían a sus compañeros, lo cual no permitía tener una interacción constante con individuos de sus mismas edades, solo se encontraban rodeados de sus familiares, quienes en muchas ocasiones tampoco se involucraban de manera directa en los procesos de aprendizaje. A veces durante los encuentros sincrónicos se escuchaban los gritos y peleas de los acudientes, sin mostrar recato o pena por la situación, lo cual irrumpía la dinámica normal de los pocos encuentros que se realizaron. Sin querer, perdimos el terreno ganado en torno a la convivencia, los procesos de autocontrol y sociabilidad que son fundamentales en la escuela. Cabe recordar que una de sus principales funciones es la de desarrollar procesos de socialización e interacción entre los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa, objetivo que se vio obstaculizado con la aparición de la emergencia sanitaria y que fue reducido a su círculo familiar próximo. Como lo plantea Enriquez:

La educación virtual reveló nuevas formas de subjetivación y nuevos lazos que se requieren replantear hoy. La subjetividad desde la violencia domiciliar, la desaparición de la presencia física, y la sobrecarga laboral de alumnos y docentes se insinuaron en las clases. (2022, p. 435)

De esta manera, las relaciones se vieron modificadas en la esfera social; si tenemos en cuenta la afirmación de Muñoz (2021) según la cual: "Los vínculos o amistades que se producen en el colegio son relaciones que permiten al estudiante mantener un sentido de sí mismo y conocer su rol en el mundo gracias a su posición en un círculo social" puede entenderse que cuando los estudiantes del Colegio Técnico Cedit Guillermo Cano Isaza IED regresaron a la presencialidad y a compartir nuevamente en un salón de clase con sus pares tuvieron bastantes dificultades para relacionarse con ellos, para escuchar atentamente otros discursos, para respetar la diferencia y hasta para moderar su vocabulario en situaciones cotidianas. Cada vez más se conocían casos de muchachos con depresión, con intentos de suicidio, hasta estudiantes que estuvieron recluidos en clínicas especializadas en el tratamiento de enfermedades mentales. Jóvenes que no veían ni mostraban interés por su vida y mucho menos por su desempeño académico. Como lo plantea Beltrán (1995), "El individuo aprende a controlar sus impulsos, deseos, afectos, etc. en la interacción con compañeros de semejantes características a las suyas" (p. 441). A la luz de esta investigación, es en este proceso donde el estudiante logra desarrollar autocontrol, autonomía y responsabilidad frente a sus acciones, pero esto se vio truncado por el año y medio de confinamiento.

Es en este sentido que el estudiante se construye día a día en la escuela. Durante el tiempo de alternancia en la institución, estas transformaciones en la socialización e interacción derivaron en el incremento de situaciones de agresión verbal, física y hasta psicológica, que hicieron que los procesos de aprendizaje se tuvieran que dejar de lado una vez más para solucionar conflictos. Así, el rol del docente se vio reducido al de un mediador, que quedaba en medio de situaciones complejas que, en muchos casos, extralimitaban sus funciones. Durante las sesiones de clase

una opinión o una simple mirada de otro compañero desencadenaban agresiones, golpes, insultos, actitudes desafiantes que rompían la armonía en el aula y por ende la tranquilidad en el ámbito académico. Se perdió el respeto y la tolerancia a la diferencia; el maestro ya no solo debía guiar a los estudiantes en su desarrollo cognitivo, sino que se convertía en mediador de conflictos, arriesgando aun su propia integridad. Esto lleva a pensar e imaginar cómo son los contextos familiares en los que estos jóvenes estuvieron inmersos durante el tiempo de pandemia y qué situaciones se enfrentaron en cada uno de estos hogares, lo cual permite inferir que dentro del núcleo fundamental de la sociedad se afrontan las diferencias sin respeto y prevalece la agresividad.

Además de la falta de interacción y la presencia de situaciones conflictivas entre pares, surgieron otras interacciones que desataron dificultades en el devenir académico de la institución, las cuales estuvieron mediadas por la utilización excesiva de los dispositivos móviles durante las clases, lo que puso en evidencia la dependencia que se creó durante el tiempo de confinamiento. El celular pasó de ser una herramienta que posibilitaba la sincronía de los encuentros virtuales a ser el objeto de distracción que no permite la concentración en una lección presencial. Así, a raíz del uso continuo de redes sociales, juegos en línea, *chats*, plataformas, entre otros, los estudiantes comenzaron a interactuar dejando de lado los límites de respeto, tolerancia y empatía hacia el otro. En muchas ocasiones preferían escribir un mensaje de texto por *chat* que levantarse al puesto de su compañero a conversar o interpelar sus ideas. Durante los meses en los que se permaneció en presencialidad en el 2022, se vivió una constante lucha para que los jóvenes, desde su autonomía, fueran conscientes de las dificultades de atención que presentaban con el continuo uso del celular. Es en esta coyuntura en la que se sigue reforzando que la tecnología no puede convertirse en un enemigo, sino en la herramienta que puede acompañar los procesos pedagógicos en la era de las nuevas tecnologías, y de esta manera no retornar al uso exclusivo del tablero, la tiza y el cuaderno de hojas amarillas que caracterizó la educación hace algunas décadas.

Este fenómeno también alteró la manera como se relacionan el estudiante y el maestro, ya que al volver a la presencialidad los docentes vimos la necesidad de hacer cambios en las dinámicas que se venían realizando antes y durante la pandemia; la escuela no podía ser la misma. Es por esto por lo que se indagó acerca de lo que a los estudiantes les interesaba y los motivaba para aprender; aun así, teniendo en cuenta las sugerencias y los esfuerzos continuos por hacer innovación en el aula, los resultados académicos no fueron los esperados. Algunos de los jóvenes no se comprometieron con sus responsabilidades académicas, solo esperaron que el sistema los cobijara con sus porcentajes de aprobación y reprobación, y la escuela se convirtiera en un espacio alejado de lo que la sociedad le exige. Asisten sin querer aprender, sin querer socializar, sin querer cumplir horarios y sin motivación hacia el conocimiento.

El panorama suena un poco desalentador, pero ¿qué motiva a los jóvenes aparte de estar absortos en un celular? Es probable que el hecho de haber vuelto al aula nos llene de situaciones complejas que debemos afrontar, guiar y mediar desde nuestro rol como maestros. Depende de nosotros volver a crear espacios de aprendizaje que les muestren a los estudiantes que existen otros mundos análogos y digitales desde una educación moderna que continúe aplicando dinámicas de la educación tradicional. Como lo plantea Saldarriaga (2003):

[...] nuestras prácticas pedagógicas nunca dejarán de estar hechos [*sic*] de fragmentos variados y heterogéneos de estas matrices. Pero tal vez el deseo de vernos a nosotros mismos como más cercanos a una matriz u otra —la tendencia es a adherirnos o a hacernos adherir cada vez a la “más nueva”, pretendiendo borrar los rasgos de las anteriores— [...] (p. 26)

nos permita aprender nuevas formas, brindar herramientas a nuestros estudiantes y así crear espacios para relacionarse con el otro, en sus entornos, con las situaciones de la vida diaria, que los haga ser tolerantes frente a la diferencia, respetuosos desde su corporalidad hasta su lenguaje, y que revivan la emoción por conocer o aprender algo nuevo diariamente en un aula de clase.

Referencias

- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la educación*. Gráficas 92.
- Enriquez G. (2022). Enseñar tras la pantalla: Narrativas de jóvenes docentes y maestras durante la pandemia del covid-19. En A. Cotán y K. Álvarez (coords.), *Construyendo identidades desde la educación* (pp. 419-436). Dykinson.
- Muñoz, D. (2021). *Interacción social: La gran pérdida de los niños, niñas y adolescentes en pandemia*. Universidad de San Sebastián. <http://www.uss.cl/blog/interacción-social-pares/>
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, siglos XIX a XXI*. https://www.academia.edu/1255794/Del_oficio_de_maestro_Pr%C3%A1cticas_y_teor%C3%ADas_de_la_pedagog%C3%ADa_moderna_en_Colombia
- Saldarriaga Vélez, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: Notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómaditas*, 25, 98-108.



autor : Mauricio Medina
título : Conciencia
año : 2015

La autobiografía como posibilidad para crear una obra pedagógica*



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 51-66

Autobiography as a
Possibility to Create
a Pedagogical Work

A autobiografia como
possibilidade para criar
uma obra pedagógica

Paula Martínez-Cano**

Fecha de recepción: 13-12-2022

Fecha de aprobación: 23-10-2023

CÓMO CITAR

Martínez-Cano, P. La autobiografía como posibilidad para crear una obra pedagógica.
Nodos y Nudos, 8(54) 51-66. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-16628>

* Este artículo expone una reflexión que parte de una Tesis de Investigación Doctoral desarrollada desde un enfoque biográfico narrativo. Dicho trabajo lleva por nombre: *Miradas, voces, resonancias y performatividad en los relatos autobiográficos de una maestra que consolida una obra pedagógica y construye saber literario para la escuela.*

** Profesora vinculada a la Secretaría de Educación de Medellín. Magíster en Educación y Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de cátedra de la misma universidad.
paula.martinez@udea.edu.co





Volumen 8 N.º 54
 enero – junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 51-66

RESUMEN

Este artículo de reflexión parte de una investigación que tuvo como centro la escritura autobiográfica como maestra y, con ella, la posibilidad de construir un saber para la escuela. El propósito de este estudio es presentar, en vecindad con otros saberes como la historia, la filosofía y la literatura, una reflexión respecto a cómo los maestros podemos crear una obra pedagógica para la escuela y con ella un saber que conduzca a replantear el lugar fundamental de la didáctica, por cuanto se habla de una maestra que piensa y construye un saber escolar y es capaz de problematizar modelos establecidos por el manual. El horizonte conceptual que se propone estudiar en la relación epistémica con la historia y la filosofía es necesario para ampliar el lugar de formación de un maestro de escuela que tiene la tarea y responsabilidad de alcanzar otros saberes que acompañen y pulan su pensamiento para la formación humana de sus estudiantes. De esta forma, la pregunta por mi experiencia como maestra de secundaria y formadora de maestros es fundamental en la medida en que mi pensamiento y escritura de mí permiten construir un saber literario escolar; una forma genuina de disponer los elementos y las reglas fundamentales que hacen que una maestra sea capaz de transformar la vida de sus estudiantes a partir de la reflexión y el cuidado de su práctica representada en amor y respeto por la enseñanza.

Palabras clave: escritura autobiográfica; saber escolar; maestra; obra pedagógica; acontecimiento

ABSTRACT

This reflective article is based on research that focused on autobiographical writing as a teacher and, with it, the possibility of building knowledge for school. The purpose of this study is to present, in proximity to other knowledge such as philosophy and literature, a reflection on how teachers can create pedagogical artwork for the school. Thus, the question about my experience as a high school teacher and teacher trainer is fundamental, as my thinking and writing itself allow for the construction of school literary knowledge; a genuine way of arranging the elements and fundamental rules that make a teacher capable of transforming the lives of her students based on the reflection and care of her practice, represented in love and respect for teaching.

Keywords: autobiographical writing; school knowledge; teacher; pedagogical work; event

RESUMO

Este artigo parte de uma pesquisa que teve como foco a escrita autobiográfica como professor e, com ela, a possibilidade de construção do conhecimento para a escola. O objetivo deste estudo é apresentar, em conjunto com outros saberes como a filosofia e a literatura, uma reflexão sobre como os professores podem criar um trabalho pedagógico para a escola. Desta forma, a questão sobre a minha experiência como professora do ensino médio e formadora de professores é fundamental na medida em que o meu pensamento e a minha escrita permitem a construção do conhecimento literário escolar; uma forma genuína de organizar os elementos e regras fundamentais que tornam uma professora capaz de transformar a vida de seus alunos, a partir da reflexão e do cuidado de sua prática, representada no amor e no respeito ao ensino.

Palavras-chave: escrita autobiográfica, saber escolar, professor, trabalho pedagógico, acontecimento

Introducción

Crear un obra

Dice Aristóteles que crear a través de la palabra permite engendrar arte, es decir, el arte de la poética es la palabra que crea. *Creación* viene siendo el lugar donde algo surge proveniente del ingenio de un individuo. Entonces, la creación que permite la palabra es la *poiesis*. En un ejercicio de escritura autobiográfica hay pensamiento y creación. En un ejercicio de escritura autobiográfica de una maestra hay pensamiento, creación, experiencia y saberes; y también enseñanza. Podría nombrarse este proceso como un camino hacia la creación de una obra. Una obra que se engendra a lo largo del recorrido y el ingenio de un relato de vida. La *vida* es un término que se pronuncia y pasa desapercibido porque es en sí una palabra desgastada y que se abandona a la suerte de cada uno de los lugares donde es pronunciada. La vida es una lucecita, diría el personaje de un cuento bellísimo de Fuenmayor. Un relato de vida es la creación del proceso de subjetivación de un individuo narrado e interpretado en el presente. Es otra realidad, y ese criterio ontológico le permite ser otra historia, porque al ser una narración de un recorrido en el presente se concibe como una obra. Y si es un sujeto en primera persona quien lo narra, si es un asunto autorreferencial y autobiográfico, esta obra es la creación de sí que en medio del relato se construye otra interpretación de la realidad. Pero, sí, además, es una obra autobiográfica de una maestra, es en sí un acontecimiento de una realidad escolar, de una vida consagrada al arte de la enseñanza y cómo ese recorrido y sus emergencias en una vida consolidan una obra para la educación. En sí, una obra autobiográfica que va asumiendo un camino consciente de lo que ha sucedido en la escuela y lo que le ha hecho suceder la educación es una obra pedagógica.

La autobiografía como posibilidad para crear saber escolar

Mi autobiografía como obra pedagógica es poder crear y comprender nuevos gestos para la enseñanza y la pedagogía que me han encargado como maestra,

y continuar un legado y un acontecer del saber escolar; un saber que, gestado en una práctica, me permite nombrarlo en relación con mi experiencia, mi pensamiento y mi saber para darle movimiento dentro de la escuela. Ello hace que la herencia dada por la historia de la humanidad no desaparezca, que no olvidemos la memoria de los clásicos que engendraron saber; recordarla es también un gesto de sabiduría para las escuelas. El recuerdo es una forma de pensamiento, diría Arendt. Y dicho pensamiento es concomitante con la realidad, con el presente y la actualidad; de no ser así, el pensamiento se oscurece y no engendra luz; nuestra experiencia, a falta de luz, repetirá lo irrelevante y no habrá creación del pensamiento.

Pensamiento y realidad son elementos concomitantes, que la realidad se ha vuelto opaca para la luz del pensamiento y que el pensamiento, ya falto de esa relación con el incidente que siempre conserva el círculo con su centro, puede convertirse en algo sin significado alguno o repetir las viejas verdades, despojadas de toda relevancia concreta. (Arendt, 2018, p. 9)

Los maestros pertenecemos al mundo que posibilita el cambio de los seres humanos. Los maestros de escuela y de secundaria hacemos con nuestro ingenio la posibilidad de acercar a todos los estudiantes a un mundo mejor. Por ello, la tarea hay que hacerla bien, con la convicción de estar dando un bien cultural; somos hombres y mujeres que encarnamos conocimiento y a la vez estamos hechos de humanidad, estamos hechos de alma y ello es lo que ponemos en la obra que cada uno moldea y produce para el encuentro diario con los jóvenes. El movimiento de la obra autobiográfica como obra pedagógica es que se convierta en saber para que otros también nombren desde su saber y experiencia el relato de lo que los ha hecho llegar al lugar que ocupan como maestros de aula. Que provoque cuestionamientos y pocas certezas para que otros construyan, de igual forma, una verdad de su práctica. Para Byung-Chul Han (2015), una obra es "el lugar que gesta, recibe y encarna el acontecimiento de la verdad" (p. 185). Pero, este acontecimiento que nombra el autor encarna para mi práctica y obra una verdad subjetiva, una creación

que nace del amor y la belleza que he vivido al lado de quienes me han educado y formado para ser hoy quien también cumple esa tarea de educar como acto estético y acontecimiento de saber. ¿Por qué un acto estético y un acontecimiento de saber conducen a formar una obra pedagógica? Eros es la fuerza que nos permite acercarnos a los demás para cuidarlos y amarlos, pero no solo a los demás, sino a las acciones que emprendemos con lo que nuestra experiencia, formación y saberes nos permiten. Somos los cuidadores de un legado de humanidad, por tanto, es fundamental para la escuela y sus maestros proteger el saber, ese que nos permite hablar de algo desde nuestra experiencia, apropiación y transformación que logra en las personas.

En ese sentido, el saber también es parte de una tarea artesanal, una tarea que se logra con la cuidadosa relación entre la ciencia, la experiencia y la escuela. Pero, además, es una tarea corporal, particularmente de las manos que moldean. En este caso las manos son una extensión de la unión del pensamiento con la escritura. Se es una maestra artesana, en cuanto hacemos de nuestro oficio y actividad, la vida. Se es artesano porque con el saber nos acercamos a otros, no para hacer de este saber una forma de retribución y sustento, sino porque en la obra que llevamos a cabo se logra la trascendencia y el cambio de los seres humanos. Y al tratar seres humanos buscamos que esa obra que es enseñar a otros un saber, se convierta en posibilidad de enseñar a vivir. Un maestro artesano de forma casi silenciosa va creando cultura, muy a mi pesar; dice Jorge Larrosa (2018) que un artesano no crea obras autorales, sino, en algunas ocasiones, objetos valiosos, porque su característica no está en el objeto utilitario; sin embargo, el saber construido por un maestro será siempre parte de su obra pedagógica. Quienes asumimos la tarea artesanal de ser maestros no lo hacemos solo con la intención de recibir una suma de dinero; ese no es el fin necesariamente, toda profesión requiere de ello, ahí no está el centro de ser el responsable de que los jóvenes aprendan, esta labor va más allá de lo que podamos ganar con ella, porque no se trata de retribución, se trata de formación. El trabajo artesanal, como también lo enseña Sennet, según lo cita

Larrosa, es buscar que la obra que ha sido creada o que se busca producir alcance un grado de perfección. "Al artesano no le preocupa ser un autor creativo, sino un constructor atento y cuidadoso" (Larrosa, 2018, p. 295). No se trata de inventar el saber, sino de hacer del saber un acontecimiento que transforme y seduzca a quienes se acercan al aula. Crear un vínculo de amor con el saber. El maestro diseña nuevas formas de pensar el saber en su aula, al igual que conduce a los jóvenes a pensar por sí mismos. Lo que como profesora hago es conducir el pensamiento para crear una lección, para preparar mi clase, y lo que en ella sucede es el acontecer del saber escolar. Mi arte como profesora consiste en lograr que la ciencia, la experiencia y el contexto de la escuela, junto con quienes han creado histórica y filosóficamente el pensamiento y legado de las humanidades, se conviertan en mi lección, en una forma viva de conocimiento y saber que formé a la juventud. Mi responsabilidad es lograr que se sientan vivos porque sienten y se emocionan, no se trata de esconder el miedo y alejarlos de él, sino de darles la certeza de que hay que sentirlo, al igual que el dolor, para que esto los lleve a hacer conscientes de su lugar en el mundo y de cómo con el pensamiento y la reflexión pueden menguarlo y renovar su forma de ver el mundo cuando a una situación difícil se refiere. Eso también es un acto de cariño y afecto para quienes acompañan nuestro oficio, porque implica que la tarea de enseñar y el acto de amor por el saber se agranda, porque nos enfrentamos a los retos que implica hacerlos amar lo que hacen y sienten, y en ese sentido, hacerlos felices con lo que cada uno es.

Amar el saber es contemplar a Eros a través del conocimiento, es sentir que el alma vibra y retumba en nuestro pensamiento para desear siempre contemplar el estado de placer que nos produce la herencia de las letras y las artes. "Al contemplar lo bello, el Eros despierta en el alma una fuerza engendradora. Por eso se llama 'engendrar en lo bello'". (Han, 2015, p. 181). Enseñar es un acto conducido por Eros, que lo convierte en acto político. "La política que se deja conducir por el Eros es una política de lo bello. El Eros, al ser una divinidad, otorga al pensar una consagración" (p. 182).

En esa belleza que sentimos en nuestra alma cuando ejercemos la tarea de educar se despierta el Eros. Enseñar es un acto político, pero también de amor, de entrega y, por tanto, de pasión. Se va produciendo una enorme emoción y una casi revelación de sincera alegría cuando un estudiante responde a una pregunta con certeza y expectativa: "no sé, profe". En esa expresión se esconde el entusiasmo de enseñar. Saber que nuestra presencia en el aula puede contribuir a que él y ella aprendan eso que no saben es un acto de profundo amor y entrega. Dar saber es extender la inmortalidad del conocimiento. Algunos autores y estudiosos de la educación buscan la justificación de la enseñanza como un ejercicio de vocación que imposibilita y a la vez desacredita a quien no la tenga. Decir que no se tiene vocación para enseñar es decir que estás impedido. Pero, ¿qué es la vocación sino un profundo amor por el saber, lograr que se extienda hacia los otros? "Sin Eros, el pensar se degrada a 'mero trabajar'. El trabajo, que es opuesto al Eros, profana y deshechiza el pensar" (Han, 2015, p. 183). Pensar es un ejercicio de amor por la duda y la sospecha, es la fidelidad que le otorgamos al saber.

Entonces, en este acto de amor, que engendra belleza hay un acto político que engendra leyes que conducen la ética. Es aquí donde se conecta la filosofía de Heidegger, al decir que el Eros no es precisamente una conexión con lo estético, sino con lo ontológico, que en este sentido es el *ser*. Comprendiendo el ser es como se vive un acto ético con el Eros y, en esa medida, con lo estético. Y ahí es donde surge la verdad: una verdad se manifiesta en obra, dice el filósofo. Y como obra, es estética y bella, por eso hace parte del acontecer. Un acontecimiento de la enseñanza que nos permite contemplar la belleza de la educación. El acto bello es la transformación de los sujetos en seres pensantes. La obra no es lo bello como producto, sino el acontecer de la formación. Así, llamar *obra* a un ejercicio de escritura autobiográfica, implica que en el recorrido del relato hay un proceso de pensamiento, subjetividad de quien la narra, así como de transformación para quienes hicieron parte del recorrido educativo y formativo. Una autobiografía como obra pedagógica es posible como ejercicio de creación, pensamiento y transformación,

del mismo modo que es una tarea de sincera y transparente seducción por el saber. Quien como maestra o maestro no despierta en su estudiante el deseo de saber, difícilmente logrará el propósito de la transmisión, de la conversación, del encuentro y el diálogo con el pensamiento. La atención y escucha de un estudiante que desea aprender es una resonancia que engendra nuevos caminos de indagación y reconocimiento a la educación y a quienes están en ese acto educativo, que puede bien llamarse pedagógico porque conduce y direcciona un ejercicio de pensamiento entre un enseñante y un aprendiz, como bien lo ha enseñado el paradigma de Sócrates, cuando con sus acciones proporciona en sus discípulos los más bellos encuentros de amor y deseo por el conocimiento. Estas escenas las he leído en el *Banquete* de Platón, y han sido muchos los autores que se han valido de estos diálogos para demostrar el acto erótico de la educación. Maccimo Recalcati (2019), por ejemplo, dice:

Hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en movimiento al alumno. [...] Si el deseo de saber no se anima, no hay ninguna posibilidad de aprender de forma singular el conocimiento que se transmite. (p. 35)

Entre Sócrates y Agatón hay una relación de amor por el saber y el conocimiento. El maestro no posee el saber, lo desea y ama; por tanto, busca esa misma suerte para su discípulo. Y esa búsqueda se va logrando con la lección, la preparación y el cuidado que hemos puesto al conocimiento.

Es el Eros lo que da alas al pensamiento y lo guía: "Lo llamo el Eros, el más antiguo de los dioses según dice Parménides. El aletazo de ese Dios me toca siempre que doy un paso esencial en mi pensamiento y me atrevo a entrar en lo no transitado". [cita de Heidegger] Sin Eros, el pensar se degrada a "mero trabajar". El trabajo, que es opuesto al Eros, profana y deshechiza el pensar. (Han, 2015, p. 183)

El amor es un hechizo que no permite ser explicado y razonado en nuestra relación con la escuela, se da y es todo. Nos atrapa y hechiza la enseñanza y de ella todo lo que posibilita e irrumpe. Entonces, ¿por qué traer la mitología de Eros a esta relación con la obra pedagógica? Porque en su flechazo con la escuela,

nos produce un asombro y maravilla por la enseñanza, porque ese amor es el que moviliza el aprendizaje, porque es el amor quien nos permite desinteresadamente comprender y cuidar del Otro. Enseñar como acto de amor pretende cuidar al *Otro* del vacío y el aturdimiento, del olvido y la inopia, de la oscuridad y el tropiezo. El maestro da vida al deseo de saber, y en ese sentido engendra una obra pedagógica. Dice Carlos Skliar (2019) en una ya popular cita:

Siempre recuerdo aquel fragmento de Hannah Arendt en el libro *Entre el pasado y el futuro* (1996), en el que se pregunta —y nos pregunta— si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar al mundo lo suficiente como para no dejar que se acabe y abrir, así, el paso a lo nuevo en tanto nacimiento; y si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar a los demás lo suficiente como para no librarlos a su propia suerte, a su propio destino en apariencia inmovible e inmodificable. (p. 16)

Si bien es cierto la cita original plantea más una invitación a menguar la crisis de la educación, Arendt cierra el apartado con la idea de que no hay que dejar desamparados a nuestros hijos, que en sí también son nuestros alumnos, porque es una responsabilidad nuestra no dejarlos solos en su formación. La educación se propone como un acto de amor profundo por el saber y la proyección de ese saber en cada uno de quienes recibimos en las aulas, las mentes de pequeños y adolescentes que no se imaginan lo que puede hacer el conocimiento con cada uno de ellos y por eso hay que convencerlos y acogerlos en sus singularidades.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2018, p. 249)

Nos sentimos atraídos por el saber, y hay quienes con él alcanzamos la felicidad y el placer, por cuanto

nos permite pensar, discernir y encontrar caminos. Por esto, nuestros jóvenes necesitan de la contemplación de Eros y la seducción hacia el conocimiento porque irrumpe en la quietud y amplía las respuestas e intuiciones por las incertidumbres de la humanidad.

Como maestra deseo y amo el saber; no es una posesión, puesto que, si lo deseo y lo amo, lo pretendo; lo busco en el acontecimiento que es la escuela, en los lugares donde emerge con la lección que preparo para mis estudiantes, en mis incertidumbres y preguntas, en el saber mismo busco que algo ahí pase en relación con algo, en las formas de producción. En los espacios virtuales donde narro las anécdotas que comparto con la comunidad. Esos acontecimientos del saber son como las chispas que van encendiendo las ideas de otros maestros que también se narran. Por eso la escuela y sus experiencias todavía se actualizan en cada relato. Por eso, hay que seguirla narrando. Ahí hay otra fuerza, la del discurso anecdótico que se está extendiendo en las redes. En las pequeñas historias que no dejamos de contar porque son únicas del espacio escolar. Crear o producir saber en la escuela es abrirnos a la interpretación, como a caminos de problematización; es decir, tanto a las relaciones de comprensión como a las de producción. El saber que se construye es el que se ha pensado, el que se encarna en la incertidumbre, en los lugares de tensión que nos deja solo más preguntas, en sus relaciones con otros conocimientos, con otros objetos y con otras experiencias.

En el encuentro con los alumnos sucede el saber. La escuela sucede siempre, emergen en sus dinámicas y rutinas unas prácticas que irrumpen el acontecer diario. Por lo tanto, el saber es acontecimiento, es una relación, es un surgir en el aula. Esto es lo que se conoce también como fuerzas que irrumpen; estas fuerzas son en sí relaciones de poder, que nos permiten ver transformada la escuela a través de sus prácticas y que se instalan y nos conducen a ser de otro modo. Es la forma no histórica de reaccionar o dejar surgir la experiencia y el saber en el presente. Lo que irrumpe en la cronología del aula. Lo que no sabemos que pueda suceder y que tampoco estamos esperando. Porque un acontecimiento es una relación de fuerzas, es decir, un conjunto de relaciones con el

saber, con las acciones, los dominios, las respuestas, miradas; es ruptura, emergencia, y suspenso. La forma como actuamos frente a lo que llega e irrumpe.

Unos ejemplos de fuerzas son la vida, el trabajo y el lenguaje. A su vez, estas fuerzas son modos de ser para el cuerpo, el deseo y el pensamiento. Cuando estos emergen como fuerzas o relaciones de poder en la escuela, sucede el acontecimiento. En el aula, también, y allí sucede lo único y singular, puesto que solo en el aula ocurre el acontecimiento de acuerdo con las relaciones, y este se sostiene para engendrar unas formas de estar ahí. Por ejemplo, un acto de indisciplina que no sabíamos dominar, o escenas donde hay un espacio de pensamiento que irrumpe con la palabra del estudiante, una acción o acto que no esperábamos, un surgir de respuestas, o aquello que en la cotidianidad de lo que acontece siempre deja de serlo y nos deja en una suspensión, un pensamiento, una espera, una acción, como un golpe en el pecho, una reacción, quietud, que da como resultado una transformación, en medio de lo que siempre acostumbramos que pase; entonces, es acontecimiento en la forma como le damos singularidad a la acción que es típica del aula y que después de eso ya no se vuelve a ser, ni pensar como antes. Y cómo luego de esa relación de fuerzas le damos el carácter de saber, un saber que solo es en la escuela, porque la forma como emergió fue producto de las relaciones que allí se dieron y no de otra forma. Si en el relato autobiográfico hay acontecimiento es porque esa vida es capaz de nombrarme como la maestra que deja que algo pase siempre, o que reflexiona todo lo que pasa y le da lugar a una emergencia nueva para nombrar en el tiempo un saber único para la escuela; en lo que acontece a diario hay un evento, una experiencia y un acto reflexivo nuevo que sucede y logra sostener el escenario escolar como un espacio de producción genuino. La relación de fuerzas, o sea de relaciones, no se permite nombrar sino en su emergencia, en su ejercicio. Lo que nos hace pensar otra vez la clase, la respuesta a lo que no sabemos. Si decimos que el saber es acontecimiento en el aula es porque sus fuerzas (cuerpo, deseo, pensamiento), puestas en la realidad de lo que hacemos producen nuevas vidas

para quienes decidimos acompañar y que hicieron de sus decisiones una profesión, se transformaron en otros seres, es así que fuerzas como la pobreza y la ignorancia dejan de existir, o por lo menos no lo hacen en sus modos de vida. Un estudiante que se transforma en profesional, en trabajador, y comienza otras formas de estar en el mundo y acontecer en sus nuevas relaciones de fuerza. Por tanto, la escuela como acontecimiento y el aula, la planeación, la distribución de espacio, la elección de elementos, la política pública, los documentos legales, la comunidad, su economía y sus problematizaciones están presentes, y no sabemos cómo aparecen hasta que lo hacen en relación unas con otras; son ciertos eventos, como bien los llama Agamben (2018), que suceden, que se producen por unos entrecruzamientos entre saber y poder. No es visible, ni producido por un sujeto necesariamente, pero contrario a lo que puede interpretarse desde la perspectiva foucaultiana, en cuanto a que un acontecimiento no es sí puede ser el sujeto un elemento que hace que en esas relaciones suceda algo. En una conversación o discusión en el aula acerca de una obra literaria o de una lectura, las condiciones que posibilita el maestro hacen que exista una relación de fuerzas, la vida misma es una fuerza, los temas de la vida y las interpretaciones que hagamos de la misma obra logran que ese saber sea una construcción que solo es posible y visible en una conversación, en un diálogo o discusión de su interpretación.

La escuela como contexto es tal vez el escenario en el que hay mayor contacto entre lectores y textos, sin ella es posible que muchos de nosotros desconociéramos los textos que ahora son pilares de nuestra existencia. (Castro, 2014, p. 34)

Lo que surge no es algo que ya hayamos establecido, sino que le permite al lector (alumno o maestro) continuar la construcción de una realidad que en sí es una apropiación, comprensión e interpretación; quitar la rareza de un texto es comprender lo que se lee, lo que se haga con ese saber y lo que genere es el acontecimiento que solo allí surgió. En la conversación acontece siempre un nuevo aprendizaje.

Metodología de investigación: la autobiografía, una *performance*

El concepto de *performance* nace del recorrido por la historia general del arte, una concepción que fue construyéndose a medida que el arte fue presentándose como una condición de posibilidad para crear una nueva generación de artistas y creativos. Se desplazan sentidos en el arte de acuerdo con la historia y la necesidad de cambio en la creación artística. Para explicar la llegada y apropiación de la enseñanza como *performance*, hago una aproximación a la obra de Josefina Alcázar (2014) llamada *Performance: Un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. Para la autora, la *performance* es un arte en acción, un "arte ligado a la vida cotidiana donde el cuerpo del autor, su presencia física, es fundamental; y donde la experiencia real, es fuente de comprensión" (Alcázar, 2014, p. 9) En este recorrido por el concepto de enseñanza acontece de nuevo la mirada propia, por cuanto cada época tiene formas distintas de actualizar un conocimiento de sí mismos. En mi lugar como maestra y desde la experiencia, no solo corporal sino de pensamiento, sumo este desplazamiento que me permite, en la práctica pedagógica como un discurso, sumar el objeto cuerpo como parte del autoconocimiento y la autorreflexión de lo que ha sido la enseñanza de la literatura en el aula y convertir dicha expresión corporal en un hacer en movimiento que forma parte de lo que acontece como saber literario. Se analiza pues el concepto como una forma de revelar manifestaciones de la relación entre maestro y estudiante. Toda *performance* surge desde el cuerpo, y es este mismo quien soporta el sentido de la obra en un espacio que para Arfuch (2007) sigue siendo el espacio (auto)biográfico, en la medida en que permite a una disposición de elementos propios de un sujeto ser parte de la construcción de conocimiento y expandirse en la cultura de la investigación y los procesos de subjetivación de quienes la viven. A diferencia de Alcázar, no se pretende que la enseñanza sea *performance* para responder a una identidad; en este caso no se busca comprender mi identidad como maestra, sino hacer del espacio escolar y el aula un lugar

para comprender que en las relaciones intersubjetivas y el acontecer de la enseñanza de un saber literario también se encuentran lugares donde el cuerpo o los cuerpos expresan saberes que forman parte de un saber escolar, porque en este espacio escolar el cuerpo también está en continuo accionar y es productor de sentidos a partir del desplazamiento de la representación al acontecer de la enseñanza. "El *performance* [sic] es un arte en vivo, un acontecimiento, un suceso, en el cual coinciden autor y obra, enunciador y enunciado, sujeto y objeto [...] forma parte del espacio autobiográfico" (Alcázar, 2014, p. 21).

Los antecedentes de la *performance*, de acuerdo con Alcázar, se remontan al dadaísmo, que rompe con la tradición del arte del siglo XVIII, pero fue la Primera Guerra Mundial, en 1914, la que se constituyó como superficie de emergencia para dicha expresión dado el exilio de muchos artistas, que juntos trataban de abolir todo lo anterior. Su propósito era romper límites entre literatura y arte, permitir expresiones combinatorias, lo que fue el primer paso para la *performance*. Se pasó del arte retiniano del exterior al arte de la acción desde el interior. Es decir, se defendía el arte reflexivo y no solo la contemplación de la vista. A los dadaístas como Duchamp no les interesa la pintura retiniana, sino la obra puesta en ideas; no importa el resultado, sino el proceso, diría Alcázar.

Muy a propósito de esta relación del arte con la filosofía aparece John Dewey con una *estética holística* en la que trata de unir el arte con la vida, y con ella no se trata de buscar en el arte el conocimiento o la verdad, sino una experiencia. John Dewey da paso a pensar otro sentido de la *performance* en el acontecer de la enseñanza, por cuanto es actividad experiencial a través de los elementos que se van dando con la relación pedagógica en el escenario de la teatralidad del aula.

La esencia y el valor del arte no están en los objetos, apunta Dewey, sino en la dinámica y la actividad experiencial desarrollada, a través de la cual esos artefactos son contruidos y percibidos. Distingue entre el producto artístico y el "verdadero trabajo de arte", que es lo que ese producto hace con la experiencia. [...] Desmaterialización de la obra de arte y de acercamiento del arte a la vida cotidiana [...] hasta llegar a instalarse

completamente en la presencia y la teatralidad del arte. Proceso que culminará en el *performance* [sic] o arte acción. (Alcázar, 2014, p. 41)

Lo que sucede con el espacio de aula en el acontecer de la enseñanza es similar, puesto que no hay representación, sino presencia y vivencia del instante en el que el saber acontece en la pequeña escena que da investidura afectiva a los objetos, como dice Arfuch (2007), que conforman la práctica pedagógica. La práctica como discurso que dispone una pluralidad de conceptos aplicados a la pedagogía, y también sus formas de funcionamiento logra asignar distintas funciones a los sujetos en su ejecución y discurso (Zuluaga, 1999). Esta disposición no produce objetos concretos, sino constructos de una práctica. Como diría Alcázar, sale de un marco objetual para convertirse en cuerpo performativo que, en efecto, podrá también adquirir su estatuto de saber, y hacer parte del discurso del saber pedagógico, porque este, desde su noción metodológica, puede agrupar diversos discursos en torno a la enseñanza (Zuluaga, 1999, p. 97). Además, en la práctica pedagógica este saber performativo puede referirse, como lo plantea Zuluaga, a procedimientos que así no cuenten con un discurso pedagógico propiamente dicho, puede funcionar como procedimiento pedagogizado, es decir que "pertenece a otro dominio de saber, pero que se utiliza en la enseñanza[...]" (1999, p. 100), un cuerpo performativo que haga parte del saber pedagógico desde la aprehensión que le otorgan los métodos de enseñanza. Esta nueva apertura a lo performativo le permite al maestro, de nuevo, una singularidad como sujeto de saber que se diferencia de otros sujetos que entran en relación con la enseñanza. Como lo plantea Christine Delory-Momberger respecto a la performatividad biográfica, es el Estado quien nos asigna la tarea de *hacer sociedad* y esta tarea —que además convoca al maestro a crear condiciones de posibilidad para la mediación y conexión con los niños, niñas y jóvenes a quienes acompaña— se logra con recursos subjetivos y reflexivos propios de lo humano.

La palabra de sí, en particular bajo la forma del relato, es un instrumento privilegiado de esta empresa de mediación, en la medida en que ella es un operador de unidad y de continuidad. La noción de *performatividad biográfica*

toma aquí todo un sentido: es en la enunciación de sí, en la palabra mantenida sobre sí mismo y su existencia, que el narrador puede encontrar el medio de "reunir" su experiencia de un espacio social. [...] La palabra de sí y, mejor aún, el conjunto de operaciones de subjetivación y reflexividad comprometidos en el procesos de biografización. (2015, pp. 50-51)

Elegir lo performativo como estrategia para apropiarse del saber dentro del aula, de la expresión única de un maestro y su relación corporal con el alumno y la emergencia y producción de saber escolar permiten una actuación "ante el mundo y ante sí mismos en un acto de reconquista y de puesta en coherencia de la experiencia vivida" (Delory-Momberger, 2015, p. 51).

Ese saber escolar es lo que el profesor construye para lograr el aprendizaje. Lo que le permite al estudiante, en varias ocasiones, apropiarse de un concepto que no está tal cual en un manual escolar. Leímos en una oportunidad en la clase de lectura¹ crítica el siguiente Haikú de Takaha Shugyo:

Incluso una gota de sudor
que se desliza mejilla abajo
es una forma de lenguaje. (2018)

A la pregunta por su interpretación, dieron respuestas. Sin que la pregunta fuera buscar definiciones, ellos nombraron un conjunto de conceptualizaciones sobre el lenguaje:

- » Estudiante 1: "el lenguaje es una expresión"
- » Estudiante 2: "el lenguaje no solo es la palabra"
- » Estudiante 3: "el lenguaje no verbal significa"
- » Estudiante 4: "el cuerpo habla"
- » Estudiante 5: "toda acción genera sentido, por ejemplo, una persona que está nerviosa o ansiosa, o que acaba de hacer ejercicio".

¹ La investigación de la cual se deriva este artículo se desarrolló en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, con estudiantes de Educación Media. Sin embargo, al tratarse de una investigación autobiográfica, hay trazos de estudiantes de todos los niveles de escolaridad y con características singulares, por cuanto es un relato que se ha venido construyendo a lo largo de los años desde mi rol como maestra en formación y que cierra en la tesis doctoral con la configuración de un saber literario escolar.

Si estas respuestas las organizamos en una proposición lógica, les propuse, nos encontramos con una definición del lenguaje que nunca hemos leído en un manual. No es una genialidad, no es una invención, pero sí es una forma genuina de apropiarse de un saber. Entonces podría surgir lo siguiente:

El lenguaje es una forma de expresión, éste puede ser verbal o no verbal, y ambos significan, como, por ejemplo: una gota de sudor mejilla abajo. Así podemos afirmar figurativamente que el cuerpo habla y esa acción genera un sentido que podría darnos a entender varios significados. Autorregistros, 2020. (Martínez, 2023, p. 99)

Una vez más, estos acontecimientos de saber que se dan en el aula son producto de unas condiciones de posibilidad que crea el maestro, y nos conducen a la discusión por el uso de los manuales de texto; estos se conciben como una guía que entorpece la producción de un saber genuino por parte del profesor. Su estructura está hecha para que el estudiante responda a unas preguntas, que, aunque no cerradas, impiden otras formas de enseñar. Y no se trata de que en la relación de enseñanza surjan otras posibilidades, sino que lo que hace la lectura literaria en el aula es la posibilidad de saber, sin acudir al manual y reproducirlo, que el saber se dé no como transposición, sino como acontecimiento. El manual sería otra forma de fuerza, porque es uno de los tantos ejercicios de dominación que ejerce la política pública sobre el maestro, lo mismo que la legislación, lo que no le permite, entonces, producir un saber por sí mismo. No existe una lista de fuerzas, ellas son en sí mismas; estas anulan o transforman. El manual anula la posibilidad de crear condiciones para su producción en el aula. En la escuela estos sucesos o fuerzas no son una respuesta para decir que la relación saber-poder en el aula está instaurada en el saber del maestro por lo que enseña y en su poder por ser la autoridad. En ningún caso estaríamos hablando de relaciones de fuerza, es otro asunto que responde al acontecimiento del saber por cuanto es una relación de fuerzas, tensiones, que son de extremo a extremo lo que ellas producen en su mismo acontecer. El poder se estudia en su producción, al igual que el saber desde sus condiciones de posibilidad. Es decir, las relaciones de

saber-poder como acontecimiento en el aula son en sí la respuesta al acontecimiento:

Mientras que las fuerzas tienen como objetivo otras fuerzas. Su ser es la relación. Se puede concebir una lista (incompleta) de relaciones de poder (o fuerzas) que comprende acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar, dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probables. Éstas son las categorías del poder. Las relaciones de poder se caracterizan por la capacidad de unos para poder "conducir" las acciones de otros. Es una relación entre acciones, entre sujetos de acción. Si uno de los participantes no es libre (por ejemplo, de la esclavitud), no hay una verdadera "relación" de poder, hay allí "saturación" en una de las partes. Para que se den realmente relaciones de poder es indispensable la libertad de los participantes. Una relación de poder es del orden de la lucha; pero no de la lucha antagónica sino agónica; una incitación recíproca, una "provocación" permanente. (Díaz, 2014, p. 143)

Esto quiere dar a entender que esa lucha es un campo de acción donde cada uno y los otros estructuran su sentido. La manera como en cada aula y en cada institución se ejercen o se desarrollan las relaciones de poder es lo que da lugar a la "gubernamentalidad" de la escuela. Lo que conduce a un conjunto de indagaciones que conectan pensamiento con la creación de una obra: con qué acciones o mecanismos surge el poder o las relaciones de fuerza al instaurar saberes en la escuela. Cómo logran interactuar saber y poder en una institución, en la lección, en la enseñanza de la literatura, cómo logran ellos producir saber escolar. Cómo afectan estas fuerzas y cómo se produce el acontecimiento que permita afectar a otros. En este acontecimiento es donde se realiza la obra pedagógica.

Los acontecimientos vitales no representan el crepúsculo donde se hunde la obra, sino el espacio en el que se realiza. El discurso mediatiza la realidad de quien lo enuncia. En la obra está la vida, en la vida está la obra. (Díaz, 2014, p. 24)

Llegar a este punto es permear aquí un elemento fundamental para la autobiografía como obra pedagógica y es el sujeto, el yo, el personaje que narra y que podría decir qué es mi vida como obra. Al ser una realidad que acontece, es una ontología desde

el punto de vista que he venido trazando hasta ahora y es pensar que algunos elementos de la filosofía foucaultiana (como las condiciones de posibilidad de un saber, las relaciones de fuerza que engendra el poder y los procesos de subjetivación que conduce la ética) se trasladan a los cuestionamientos de sí, de la maestra y su oficio.

Hasta ahora, los elementos de la filosofía clásica de Sócrates y Platón, y de la más reciente expuesta por Foucault, permiten enhebrar un conjunto de posibilidades para justificar la autobiografía como obra pedagógica.

Verdad, belleza, bien y libertad se inscriben en una misma corriente moral que aspira a hacer de la vida una obra de arte. No podemos constituirnos como sujetos morales en el uso de los placeres sin constituirnos al mismo tiempo como sujetos de conocimiento. (Díaz, 2014, p. 358)

Conocer una verdad subjetiva desde mi relato de vida, como obra pedagógica en virtud de un saber escolar, logra arrojarme a un ejercicio de pensamiento que consolide mi relato de vida.

Una vida se inscribe en el mantenimiento o en la reproducción de un orden ontológico. Y recibe el resplandor de la belleza. Éste es el motivo por el cual una ética fundada en la verdad adquiere connotaciones estéticas. Por otra parte, cuando se respeta un orden conveniente al alma —la temperancia, la sabiduría— se alcanza la belleza y con ello también la felicidad. (Díaz, 2014, p. 359)

La escritura autobiográfica aspira a situarse, como dice Larrosa, “al margen de la arrogancia y la impersonalidad de la pedagogía tecnocientífica dominante” (2000, p. 8). Por ello, la escritura en una investigación autobiográfica concede el lugar de formas alternativas de conocimiento y pensamiento distintas a las hegemónicas. Entonces, es sensato y muy importante volver a la palabra de Olga Lucía Zuluaga para concederle la importancia a sus investigaciones y muy concretamente a sus aportes a los maestros de Colombia, cuando nos otorga un lugar fundamental para la transformación de la escuela y, con ello, un saber propio como el pedagógico, y que en dicho saber hemos encontrado también el saber de la experiencia y del acontecimiento del aula. El relato de la escuela, como obra pedagógica, debe ser tenido en cuenta por

quienes lo hemos consolidado y quienes hemos confiado en que la escuela es un espacio autónomo para construir un saber propio, que junto con el saber pedagógico se desplaza y le da lugar al saber escolar. Los relatos de vida no pretenden asegurar la verdad, pero una escritura autobiográfica sí nos concede una posibilidad de pensar la escuela de otra forma.

Y aunque no ocupen un lugar seguro y asegurado en el regazo de la verdad, acaso señalen hacia otra forma de pensar y escribir en pedagogía: una forma en la que la respuesta no siga a las preguntas, el saber no siga a la duda, el reposo no siga la inquietud y las soluciones no sigan a los problemas. [...] [El] peligro mayor para la pedagogía de hoy está en la arrogancia de los que saben, y la soberbia de los propietarios de certezas, en la buena conciencia de los moralistas de toda especie, y la tranquilidad de los que ya saben que hay que decirlo o que hay que hacer y en la seguridad de los especialistas en respuestas y en soluciones. (Larrosa, 2000, pp. 7-8)

Es por ello por lo que no se trata de una escritura totalitaria, sino de articular relatos, experiencias, registros, diarios, y todo aquel *espacio biográfico* que plantea Arfuch (2007), en un lugar de emergencia de un saber de la escuela. El saber literario escolar surge en las relaciones con el espacio vivo de la experiencia, con la creación de vínculos y afectos, con la lección puesta en el amor por el saber, y el registro continuo de un relato y narrativa que el maestro construye con su práctica. Es tarea importante instalar el *espacio (auto)biográfico* para narrar la escuela y así ir creando la obra pedagógica.

Autobiografía y pedagogía: una discusión necesaria

Hablar de una autobiografía en el campo pedagógico implica, por un lado, una necesidad de transformar a través de mi relato como maestra unas prácticas; pero no solo transformarlas, sino, además, crear en ese espacio biográfico condiciones para hacer posible un saber (literario) escolar. Jesús Camarero (2011) plantea que cuando escribimos nuestra autobiografía estamos atendiendo a una necesidad propia de los seres humanos que nos hace ser reflexivos y nos conduce a una reconstrucción del tiempo para la transformación ética.

La escritura autobiográfica surge de la necesidad de reconstruir o construir una existencia humana, la del mismo autor convertido en narrador de su propia aventura. De algún modo, el autobiógrafo es un escritor reflexivo sobre su trayectoria existencial y también un crítico de la vida transcurrida. Por eso surge la escritura del sujeto autobiográfico (sujeto que es el mismo sujeto narrador y narrado), para enmendar por medio de los signos el camino de la vida pretérita. Como no se puede cambiar el tiempo perdido, adviene la necesidad de construir un tiempo narrativo capaz de transformar (impulso ético) o de construir de nuevo (impulso semiótico) esa vida, aunque sea *a posteriori*. Tal es la fuerza del impulso autobiográfico. (2011, p. 15)

Además de ese ejercicio de transformación y creación, cuando somos maestros, y particularmente, al ser maestra de literatura, posibilitó condiciones para asumir un ejercicio de creación literaria, cuando le otorgo al pensamiento el lugar para la reflexividad y la producción de ficciones propias.

La autobiografía no tendría sentido, no sería necesaria, pues no habría nada que enmendar ni que reconstruir. Pero aun así quedaría todavía pendiente de ejecutar el acto trascendental de transferencia a los otros de esa vida vivida. Y así volvería a tener sentido la escritura autobiográfica, no ya para reconstruir la trascendencia de lo vivido, sino para construir éticamente un modelo utilizable por los otros. Es el rastro de una presencia, o sea su signo, materializado en una escritura trascendente que se ofrece a los otros. (Camarero, 2011, p. 15)

Estas ficciones propias se convierten en una práctica de escritura literaria, como lo plantea Camarero, donde el "sujeto creador, el autor, queda vinculado directamente al narrador de su obra y al protagonista actancial de la misma, es decir, se identifican tres instancias diferentes en la misma obra: autor, narrador y personaje" (2011, p. 16). Para la autobiografía como obra pedagógica el centro es reflexionar unas prácticas, crear unas condiciones para hacer posible un saber escolar, así como poder nombrarme como una maestra que usa la escritura literaria para dar lugar a su subjetividad desde autora, narradora y personaje; el juego literario que se presenta en la estructura de esta autobiografía es asumir la vida como obra de arte. Y si la autobiografía es un relato de vida, el relato aquí no será entendido como una forma de

instruir, o formar, se trata de crear; en esa medida, el relato no pretende resolver problemas de la enseñanza, sino visibilizarlos. "Contamos para prevenir con mucha más frecuencia, que para instruir" (Bruner, 2013, p. 32). Entonces, ocupando esta posición de Bruner cuando también aclara que la "gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica" (p. 25), estaría yo planteando una compleja contradicción al pensar una autobiografía como obra pedagógica. No obstante, como también lo plantea el autor, una autobiografía en el contexto de la enseñanza es un relato de vida de maestra, no porque con ella esté enseñando algo, demostrando algo a través del ejercicio de escritura de sí, sino, por el contrario, revelando en el acontecimiento de ese relato de vida de maestra que indaga en su práctica unas emergencias y experiencias; no busca dar la lección, sino relatar una experiencia del mundo real, y a través del lenguaje presentar una vida, pues "los relatos de lo verdadero —la autobiografía y en, general, la narrativa autorreferencial— tienen la finalidad de mantener el pasado y lo posible aceptablemente unidos" (Bruner, 2013, p. 30).

Las formas de la narratividad son múltiples; su sentido funciona igual, por tanto, otorgar una función estética en el relato de sí, en mi relato de vida, es asumirlo como artefacto retórico y, a la vez, darle una función ética desde lo que la visibilidad en su escenario escolar puede ofrecer. Un relato que también se extiende como eco de la vida de otros que lo han configurado en su subjetividad, un recorrido que nos permite pensarnos a nosotros mismos en relación con los otros y cómo se es con los otros.

El Yo es probablemente la más notable obra de arte que producimos en momento alguno, con seguridad la más compleja. Puesto que no creamos un solo tipo de relato productor del Yo, sino gran cantidad, de modo bastante similar a lo que dicen los versos de Eliot: *Preparamos un rostro para encontrar/ Los rostros que encontramos*. (Bruner, 2013, p. 30) [Cursivas añadidas]

Pero este Yo de la maestra no busca revelar una vida íntima, sino usar el relato de sí, el relato de vida que instaure para la pedagogía una alternativa de investigación, otra forma de construir conocimiento a partir de un conjunto de relatos y narraciones

emergentes en la escuela, sin evadir, por supuesto, una fabricación de la infancia que conduce a presentar la experiencia y acercamiento inicial con los libros, a través de los relatos familiares y las relaciones con quienes fueron el fundamento de mi pasión por la literatura, presentando también situaciones que, a través del lenguaje figurativo, serán posibilidad de creación literaria.

- *Imagínense que había una vez...* Esta era la frase con la que mi abuela comenzaba sus historias. En ese enunciado parecíamos escuchar el ritual para cruzar el umbral que nos seducía hacia las aventuras: sorprendentes, fascinantes y embriagadoras.

Dice Joan-Carles Mélich (2021) que el rito necesita de una dramaticidad de la condición humana, que se compone de unos elementos que son: el espacio escénico, la estructura temporal, los actores (oficiantes y fieles), una organización simbólica que imprime el misterio, y por último el elemento que fundamenta la estructura básica del ritual: la eficacia simbólica. Dicho esto, el rito acontece, y en él algo irrumpe y se transforma.

Hay un huracán
que no deja respirar
Todo se lo lleva a su paso
Y las palabras desordenadas
son las encargadas de componer
un insulto.
El huracán no se lleva el insulto,
lo agranda
Esas son las palabras que "la gran corriente de aire"
hace volar encima de mí.

(Septiembre del 2018)

Si pudiéramos guardar las palabras bellas, y que ilegalmente, se volvieran solo nuestras; esconderlas en secreto para que unos instantes antes de la muerte, sean las bellas palabras las que nos eleven a la inmortalidad.

(Agosto del 2019)

Las palabras... son mi secreta defensa para dejar muda la ignorancia de un insulto. Las palabras... sabes que degüellan la imprudencia de un mandato.
El grito se queda sin palabras.

(Agosto del 2019)

No deja de ser un asombro, incluso, abrir con esfuerzo los ojos en medio de las oscuras madrugadas, cuando con una resistencia inexplicable el cuerpo intenta reacomodarse en la realidad.

El mundo, en su esquema cotidiano, ofrece el día; no obstante, en el silencio, crece.

En la espera, asombra, en la acción, acontece.

(Marzo del 2020)

Que el silencio no me anuncie la pérdida, ni la transformación de la mirada; que la distancia no sea del alma, que las palabras no nombren una época que no existe. Que las horas no se conviertan en un olvido.

(Septiembre del 2020)

Diario Pedagógico, 2018-2020.

(Martínez, 2023, p. 173)

Fuente: Martínez (2023).

Por eso, todo el *espacio (auto)biográfico* que nos posibilita la escritura también nos concede un lugar de encuentro propio de lo humano, lo íntimo y personal que no se desvincula de la esencia de ser maestros y, en efecto, creadores de cultura. Es por esto por lo que los diarios personales son parte de una traza autobiográfica, porque se vinculan a uno mismo; en este caso son parte de mí, me hacen una mujer que busca retribuir al legado de las palabras, son ejercicios torpes, pero que inmersos en ese género llamado *diario íntimo* nos dan licencia para escribir lo que nos sucede en momentos específicos, también logran trazar una época, unas maneras como el afuera se nos va cruzando por la mente y por el cuerpo. Los diarios nos permiten también en su interpretación encontrar formas de cómo ha sido la vida personal durante momentos claros de nuestra formación. Funcionan con una carga simbólica que desnuda parte de lo que somos capaces de sentir en nuestra soledad y decirlo sin que ello implique una censura, porque el primer lector y a quien va dirigido es a uno mismo.

Al revés de lo que parezca, en los diarios hay multitud de registros: introspección, política, costumbrismo, crónica, chismes, juicios literarios. Por supuesto, son hechos y pertenecen al orbe del granito, pero de allí mismo brotan todos los colores del espectro. (Catelli, 2007, p. 86)

Y es así que los diarios personales se van convirtiendo para mí en formas de análisis, en formas de enfrentar y dar cara a la realidad que me va sucediendo, lo secreto y doloroso lo desplazo a un lugar estético. La medida y la calma me hacen respirar de otro modo, al escribir puedo desviar dolores y

padecimientos hacia el alma con la certeza de que allí van a ir sucumbiendo.

Dice Roland Barthes (1979) citado por Catelli que uno de los motivos por los cuales los escritores hacen diarios es, además de probar y afinar estilos, reflejar una época y crear una imagen, es porque los diarios son un *laboratorio de la lengua*, se constituye como un *taller de frases* (2007).

Hay que guardar silencio para saber, luego, donde ponerlo. La nostalgia es lo que allá ha quedado y donde no nos permiten volver. Que no se pierda la naturalidad... aunque sea imitando al espejo.

Diario Personal. Martínez, (2023, p. 174)

Por otro lado, aportar a estas relaciones e interpretaciones de la autobiografía el saber pedagógico, la función estética del relato y la emergencia de conocimiento, es fundamental también desde la perspectiva de George Gusdorf (2019), quien con sus aportes respecto a la relación del maestro y el discípulo forma el vínculo más importante de la relación pedagógica o encuentro educativo mediado por la cultura y el saber. El deseo de saber es el que propone la apuesta de Gusdorf y que nuestros estudiantes conserven su camino.

La relación del maestro y el discípulo aparece, pues, como una dimensión fundamental del mundo humano. Cada existencia se forma y se afirma al contacto de las existencias que la rodean, constituye una especie de nudo en el conjunto de las relaciones humanas. Entre esas relaciones del ser humano con el ser humano, algunas son privilegiadas: la del niño con sus padres, con sus hermanos y hermanas, la relación de amistad o de amor y, singularmente, la relación del discípulo con el maestro que le revela el sentido de la vida y le orienta, si no en su actividad profesional, al momento en el descubrimiento de las certezas fundamentales. (Gusdorf, 2019, p. 54)

Amor, vocación, vínculo y una inmensa cuota de respeto por el saber son los fundamentos más importantes que me ayudan a visibilizar en mi relato los aportes que Gusdorf me permite ir conjugando con el acontecimiento del aula.

Esos acontecimientos son en sí los lugares del saber en dicha relación pedagógica, una emergencia que conduce la pregunta sobre qué hace que un

saber sea una construcción propia de la escuela y no que se le asigne el lugar de materia o contenido de enseñanza. Con el acontecimiento de la experiencia se trata, más bien, de ir confeccionando la historia de un saber literario escolar partiendo de su problematización como recurso para su configuración y definición; así, dicho saber podrá mostrar su carácter histórico, temporal, institucional, relacional y discursivo, y una fuerza que lo haga material. Además, que articule superficies de posibilidad y objetos lente² para que este saber sea conceptualizado. Para André Chervel (1991), la historia de la enseñanza no ha investigado lo suficiente el lugar de los saberes escolares como disciplinas que trasciendan la simple idea de contenidos de enseñanza o el uso común del término *materia*. En sus reflexiones se lee con atención que el término *disciplina* superó largas transformaciones en su definición: para finales del siglo XIX la única disciplina reconocida eran las *humanidades clásicas*; por tanto, luego de oponer una disciplina literaria a una científica como las matemáticas y las ciencias se logró generalizar el término y pasar a ser, entre sus acepciones, el conjunto de materias de enseñanza. El término *disciplina escolar* fue ganando el lugar exclusivo para nombrar lo que hoy todavía conocemos como contenidos.

Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades "*sui generis*", propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia. Por añadidura, al no haberse roto el contacto con el verbo "disciplinar", el sentido riguroso del término sigue estando disponible. Una "disciplina" es también para nosotros, en cualquier ámbito, una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte. (Chervel, 1991, p. 63)

Lo que surge entonces como apropiación del término para la pedagogía, respecto a que si las disciplinas escolares tienen una conexión directa con los saberes, conocimientos y ciencias de la sociedad, se

² Objetos lente son los que leen las superficies de emergencia y encuentran en ellas las huellas que habitan la práctica del saber literario escolar.

vinculan a lo escolar a través de la singularización y vulgarización de estos saberes, puesto que, dado su planteamiento, no sería posible enseñar la ciencia pura, entonces se acude a los métodos desarrollados por la pedagogía para que el estudiante pueda asimilar los contenidos o, como se dijo, disciplinas. Por tanto, la autonomía de dichas disciplinas se hace compleja puesto que los esquemas aceptados por pedagogos, didactas e historiadores separan la historia de la pedagogía por un lado y la historia de la cultura por el otro.

Gusdorf (2019) planea que el misterio pedagógico está en embellecer la mente de los otros, y que como misterio surge la inquietud acerca de cómo transferirlo ese misterio y liberar su conciencia. En la tarea de un maestro está ese despertar de la conciencia a través del pensamiento, porque al no ser el pensamiento un objeto que se intercambia se configura y emerge como acontecimiento, anuncia no lo ya sabido, sino lo que el misterio del lenguaje nos permite revelar con el pensamiento.

Duccio Demetrio (1999) plantea que el pensamiento como un acto autobiográfico se da como un "conjunto de operaciones cognitivas, distinguibles algunas veces entre sí, y otras veces absolutamente fundidas la una con la otra" (p. 60). Puesto que, en la relación pedagógica, se reconoce también el pensamiento de un maestro, en la enseñanza de la literatura, los acontecimientos que traza mi autobiografía en el aula son situaciones que dan sentido a los sucesos de dicha enseñanza y que se convierten en "instante cognitivo [que] busca nexos, causas y conexiones" (p. 60) que lo explican como experiencia singular. De ahí que surja un fin del relato autobiográfico como un proceso de pensamiento, una forma de presentarme al mundo desde mi profesión como maestra, de darle forma a mi espíritu, a aquella esencial educación que ha permitido nombrarme profesora, maestra. Lo que me posibilita retomar los ejercicios de mi práctica y mi experiencia pedagógica van construyendo sobre la marcha un pensamiento, un legado que la filosofía clásica me ha otorgado con Platón y Aristóteles como un ejercicio de memoria: "recordar es una actividad pedagógica dirigida a uno mismo" (Demetrio, 1999, p. 63).

Por tanto, para la obra pedagógica que voy construyendo en el ejercicio de enseñar, la memoria, el reconocimiento, la retrospectiva y la invocación a los hechos de un pasado reciente se configuran como parte de mi quehacer de maestra y dan vida a mi memoria, la dotan de conciencia, la traen al presente. La escritura le da vida a lo que había quedado en silencio y convierte la experiencia y la memoria escolar en saber pedagógico. La vida que hemos construido con múltiples rostros autobiográficos se vuelve obra porque "la propia vida entra en escena como pensamiento autobiográfico" que va conversando con nuestras emociones y genera otras (Demetrio, 1999, p. 72).

Conclusión

Una autobiografía como obra pedagógica requiere de un cuidado de sí, de un nombrarse en una práctica genuina, en las condiciones que han hecho posible que produzcamos el saber, en las relaciones con los demás, en una búsqueda por entender cómo he sido capaz de constituirme como maestra, cómo he llegado a ser lo que soy, en un ejercicio de pensamiento donde la escritura de sí sea obra, *poiesis* y que convierte la enseñanza en un acto estético, y no solo acto estético, sino acto de amor y libertad, en sí un acto político.

El relato de sí me permite dar relevancia a la pedagogía como un saber articulador que otorga el acercamiento a la vida escolar y en ella se consolida el espacio autobiográfico para la convergencia de saberes que den cabida a concebir un maestro de la cultura a partir de su lugar de creador de un relato que centre su atención en la experiencia y los sucesos de la escuela.

Hacer un ejercicio de escritura autobiográfica y sus implicaciones como obra me ha convencido de la posibilidad de llamarla ejercicio de pensamiento, y como tal, la sospecha e interés por una vida narrada desde mi experiencia, y al ser una obra del pensamiento tiene algo que mostrar y enseñar. Como maestra que escribe su relato de vida soy la autora de esa obra que pone, como ejercicio de arqueólogos, la luz en los fragmentos de mis autorregistros, diarios, anécdotas y relatos de escuela, y los hace visibles a través de su interpretación, lo que posibilita

que dicha visibilidad interpretativa muestre, entre la inevitable implicación personal, histórica y profesional, el trazo que enhebra hechos, emociones y saberes para transformar el relato de vida en conocimiento. Mi voz de maestra se hace infinita. Por esto, no podemos otorgarle al olvido un dominio para que desaparezca la palabra genuina del maestro de escuela, y mucho menos a quienes con sus trazas han logrado que nuestro oficio sea posible. Este es el caso de los estudiantes, que son quienes, en relación con la lección, los afectos y la escuela posibilitan pensar juntos la autonomía para el acontecimiento del saber literario escolar. Los y las estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media son también protagonistas en el relato, sus aportes en el espacio vivo de la escuela, los vínculos y las respuestas aportan a la configuración de los saberes escolares como problematización o ejercicio de pensamiento. Un ejercicio de pensamiento que más que pretender un discurso elevado de la pedagogía y la educación logre posicionarme como una maestra que indaga su práctica desde los acontecimientos que en ella se generan y lograr aportar a la reflexión de las investigaciones hechas por maestros.

Referencias

- Agamben, G. (2018). *Aventura*. Adriana Hidalgo.
- Alcázar, J. (2014). *Performance: un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo XXI.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro*. Partido de la Revolución Democrática Benjamín Franklin, n.º 84.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles. (1984). *Aristóteles II. Ética Nicomáquea-Política-Retórica-Poética*. Biblioteca Grandes Pensadores Gredos.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Camarero, J. (2011). *Autobiografía: Escritura y existencia*. Antropos.
- Catelli, N. (2007). *En la era de la intimidad seguido de El espacio autobiográfico*. Beatriz Viterbo Editora.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica*. Universidad de Antioquia.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse: La autobiografía como curación de uno mismo*. Paidós.
- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault*. Editorial Biblos.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila.
- Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder. Apple Books.
- Heidegger, M. (2019). El origen de la obra de arte. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 25. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0970296>. [Obra original publicada en 1952].
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor. Con Karen Rechia*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. E-Pub.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Martínez, P. (2023). *Miradas, voces, resonancias y performatividad en los relatos autobiográficos de una maestra que consolida una obra pedagógica y construye saber literario para la escuela*. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
- Mèlich, J.-C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets Editores. E-Pub.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama. Apple Books.
- Rodríguez Castro, C. (2014) La literatura en la escuela: Una mirada desde los textos, los contextos y el maestro. *Nodos y Nudos*, 4(36), 31-43.
- Shugyo, T. (2018). Haiku. En V. Haya, *Tres monjes budistas [110 haikus]* (pp. IX-XL). Universidad de Antioquia.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc. Perfiles.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Antropos.



autor : Mauricio Medina
título : Rostros
año : 2014

Del estándar y el lineamiento: ¡es la era de avanzar!



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 68-78

From the Standard
to the Guidelines, it is
time to grow!

Do padrão e da
diretriz É a era do
avanço!

Maided Alexandra Sáenz-Pinzón*

Fecha de recepción: 03-05-2023

Fecha de aprobación: 07-11-2023

CÓMO CITAR

Sáenz-Pinzón, M. A. (2023). Del estándar y el lineamiento ¡Es la era de avanzar! *Nodos y Nudos*, 8(54), 68-78. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-19173>

* Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Docente de humanidades del colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5613-433X>
masaenzp@upn.edu.co





Volumen 8 N.º 54
 enero - junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 68-78

RESUMEN

Mediante el ejercicio de reflexión, se identifica que los procesos de enseñanza de lectura y escritura necesitan conectarse aún más con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* y los *Lineamientos curriculares*, los cuales apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa. De ahí que, mediante el análisis cualitativo de actividades aplicadas con estudiantes de bachillerato del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, IED, como la redacción de una carta, una noticia y la creación de un pódcast, se invita a aplicar estrategias metodológicas, donde el énfasis sea en el lenguaje, la lengua y el habla, para así fortalecer la comprensión y producción textual. Con lo analizado se logra evidenciar la importancia de diseñar actividades desde una postura dialógica, con las que se parta desde las unidades mínimas del discurso hasta su globalidad, en torno a contextos específicos.

Palabras clave: lectura; escritura; competencia comunicativa; lineamiento; estándar

ABSTRACT

Through the exercise of reflection, it is identified that the processes of teaching of reading and writing need to connect more with what is proposed by the National Ministry of Education in the *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (language competencies standards) and the *Lineamientos curriculares* (curricular guidelines), which aim at the development of the communicative competence. Hence, through the qualitative analysis of activities applied to high school students at Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero High School, IED, such as the writing of a letter, news, and the creation of a podcast, there is an invitation to apply methodological strategies where the emphasis is on language, and speech, in order to strengthen textual comprehension and production. Thus, it is possible to demonstrate the importance of designing activities from a dialogic stance, which starts from the minimal units of discourse to its overall context within specific contexts.

Keywords: reading; writing; communicative competence; guideline; standard

RESUMO

Por meio do exercício de reflexão, identifica-se que os processos de ensino da leitura e da escrita precisam se conectar ainda mais com o que é proposto pelo Ministério da Educação Nacional nos padrões básicos de competências linguísticas e nas diretrizes curriculares, que visam o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, através da análise qualitativa de atividades aplicadas com alunos do ensino médio da Escola Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED, como a redação da carta, a notícia e a criação de um podcast, convida-se a aplicar estratégias metodológicas, onde a ênfase seja na linguagem, na língua e na fala, a fim de fortalecer a compreensão e a produção textual. Com isso, é possível demonstrar a importância de desenhar atividades a partir de uma postura dialógica, que parte das unidades mínimas do discurso até sua globalidade, em torno de contextos específicos.

Palavras-chave: leitura; escrita; competência comunicativa; lineamento; padrão

Introducción

Desde el nacimiento somos capaces de leer el mundo a través de sus olores, sus formas, sus sonidos, sus colores, etc., incluso, mucho antes de un intercambio cultural con el que le atribuimos significados a nuestro entorno. Esto se debe al lenguaje, una capacidad natural con la que contamos como seres humanos y que ha favorecido nuestro desarrollo como especie, pues nos permite darle sentido a lo que nos rodea. Claro está, sin negar que otros seres vivos logran comprenderse entre sí para sobrevivir, de lo contrario, ¿cómo lograrían conquistar a la hembra para reproducirse, advertir del peligro, organizarse para cazar u otras labores que requieran? (Yule, 2004).

Evidentemente, hay diferencias entre el lenguaje humano y el de los demás seres de la naturaleza, pues en nuestro caso se cuenta con diversos signos para comprender la realidad, lo que hace que sea mucho más amplio y complejo. Uno de estos es el signo lingüístico, que en palabras del ginebrino Ferdinand de Saussure (1959), padre de la lingüística moderna, existe por la conjunción entre el significado (lo que representa para cada uno de nosotros) y el significante (cómo lo enunciamos). De esta forma, es posible construir un *universo simbólico* (Cassirer, 1976) mediante la lengua, (la suma de todas las reglas del sistema) y el habla (el uso de la lengua) (De Saussure, 1959). Por lo tanto, desde etapas iniciales nos apropiamos de todas las significaciones construidas gracias a la *norma* (Coseriu, 1973), es decir, a las convenciones sociales, culturales e individuales.

En este sentido, podemos suponer que el ser humano se comunica con diversos símbolos, íconos, signos, además del signo lingüístico, como ya lo profundizó Saussure. Entonces, dos de los procesos relevantes en la adquisición del lenguaje, como son la lectura y la escritura, no solo corresponden a la codificación y decodificación de la lengua o del habla, sino más bien a la comprensión y construcción de significaciones gracias a las diferentes formas del lenguaje humano. Esto, debido a que *abstraemos* la realidad, la *conceptualizamos* y la *simbolizamos* (Correa, 2001). Por lo tanto, nos encontramos frente a un dilema con respecto a la forma en que muchos aprendimos a leer

y a escribir mediante metodologías centradas, principalmente, en lo "correcto" de la lengua, es decir, en la *competencia lingüística*, más no en la *competencia comunicativa* o en la profundización de otros sistemas simbólicos, como lo sugieren los *Estándares básicos de competencias del Lenguaje* (MEN).

Para comprender mucho más esta problemática, debemos ahondar en lo mencionado en el párrafo anterior. Primero, la *competencia lingüística* propuesta por Chomsky (1970; 1992), "corresponde a la capacidad que tiene un hablante-oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas" (Baron y Müller, 2014, p. 419). En otras palabras, es la habilidad que todos los seres humanos tenemos para usar normas gramaticales de forma natural independientemente de la lengua que hablemos. En segundo lugar, la *competencia comunicativa* está integrada por otras competencias,¹ por ejemplo, la sociolingüística, la pragmática y la misma lingüística; así se reconocen aspectos sociales o culturales que son esenciales en la interacción humana (Pilleux, 2001). De esta forma, se puede ver que la política pública, que los docentes de nuestro país deben tener en cuenta, reconoce que no solo se debe enseñar la lengua en las aulas, sino que el énfasis es mucho más amplio; por ejemplo, en los ejes en los que están organizados los estándares se sugiere la implementación de metodologías que tengan en cuenta contextos de interacción comunicativos para desarrollar habilidades en los diferentes grados. Por lo tanto, en el siglo XXI, en un país como Colombia con bajo rendimiento, de acuerdo con los resultados en pruebas Saber 11° (IDEP y Universidad de los Andes, 2022), la enseñanza necesita estar centrada en *el lenguaje*, *la lengua* y *el habla*, no solo en uno de estos, pues los avances científicos de la lingüística, como la sociolingüística, la pragmática o el análisis del discurso, enriquecen la labor pedagógica.

1 *Competencia lingüística*: el conocimiento con el que cuenta el sujeto sobre las normas de la lengua con la que se comunica.

Competencia pragmática: lo que el sujeto sabe sobre las intenciones y la interpretación de acuerdo con necesidades comunicativas específicas.

Competencia sociolingüística: el conocimiento de las reglas de interacción social que influyen en los procesos de comunicación (Correa, 2001; Pilleux, 2001).

Para reconocer esa relación entre el avance de la lingüística y la pedagogía basta revisar los métodos utilizados anteriormente, pues había una gran influencia del estructuralismo, por lo que se hacía mayor énfasis en la lengua y en sus unidades más pequeñas. Por ejemplo, a nuestros padres o abuelos se les exigía leer y escribir de forma correcta según las indicaciones del docente o las instrucciones que debían seguir al pie de la letra de los manuales utilizados. Entonces, se buscaban hablantes perfectos, como ocurría en el generativismo que inicia desde 1960, el cual también cumplió un rol fundamental al centrarse en la competencia lingüística, esa capacidad innata que tenemos los seres humanos para usar las reglas gramaticales de una lengua. No se puede negar que fue un gran aporte teórico, pero polémico a su vez por su especial atención en los hablantes oyentes idealizados y la idea de los universales en las lenguas a nivel gramatical (Baron y Müller, 2014).

De hecho, en cartillas como *Nacho: libro inicial de lectura* la influencia del estructuralismo y del generativismo es notoria, más aún porque su auge coincide con la época en que se inicia su distribución en nuestro país, la década de los setenta. Al abrir sus páginas y analizarlas, en primer lugar, se observa que segmenta en unidades más pequeñas, como los sonidos consonánticos, los cuales enlazados con vocales forman sílabas, palabras, hasta otras más largas: oraciones y texto. En segunda instancia, porque recurre a enunciados que cumplen con la estructura de sujeto y predicado, pero que están aislados de contextos sociales o comunicativos reales. En este sentido, se evidencia su especial interés por formar hablantes ideales con modelos de lengua que de hecho no le permiten al aprendiz llegar a la producción, cuando la lectura y la escritura son procesos que se complementan (Parodi, 2001). Así, se enfatiza en la competencia lingüística, mas no en la competencia comunicativa, abarcada desde posturas más actuales. Por ejemplo, si revisamos la sección centrada en las combinaciones *zo, zu, za*, se muestran palabras en español que las contienen al inicio o al final, luego se pide copiar la frase, que de hecho es una oración en modo imperativo ("dame tu taza de loza"), hasta

finalmente llevar a leer palabras y oraciones que contienen gran parte del léxico mostrado. Por lo tanto, se cuestionan varios aspectos: ¿por qué solo copiar, si se puede también llevar a crear desde situaciones comunicativas reales y cercanas al aprendiz en las que se utilicen los términos ya adquiridos?, ¿por qué leer enunciados aislados?, ¿no sería más significativo partir de un contexto real con el que se incentive la lectura y la escritura? Por lo tanto, es necesario que los manuales actuales tengan en cuenta el componente lingüístico enmarcado desde lo comunicativo.

Lo que preocupa es que en las aulas aún se centre la atención solo en elementos segmentados de la lengua, como se evidencia en manuales como la cartilla *Nacho*, pues, aunque se requiera en el proceso de lectura y escritura, se enfoca en la lengua y deja de lado el habla, sin contemplar, además, otras formas de lenguaje con las que también podemos representar nuestra realidad. En este sentido, las debilidades a nivel metodológico y didáctico no solo obedecen al seguimiento de posturas lingüísticas de inicios y mediados del siglo xx, que han ido evolucionando, sino también son evidentes a nivel pedagógico, porque no parten del proceso de adquisición del lenguaje que ha sido estudiado en los últimos años. Así, se pierde de vista que antes de comprender el código escrito interactuamos con imágenes y de ahí pasamos a comunicarnos con la oralidad (Jiménez, 2020). Claro está, no podemos dejar de lado la segmentación que sugieren los estructuralistas, ya que debemos conocer el sistema lingüístico de la lengua que hablamos, conjugado con el uso real de esta, el habla.

De esta forma, las metodologías implementadas en la enseñanza de la lectura y la escritura deben fundamentarse en la relación entre la lingüística y la pedagogía, porque la primera parte del desarrollo científico de los aspectos relevantes para tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se enfoca la segunda. De hecho, como ya se mencionó, en el contexto colombiano documentos como los *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998) y los *Estándares básicos en competencias en Lenguaje* (MEN) tienen clara esta relación, pues se adaptan a nuevas posturas de la lingüística y llevan a que los

docentes apliquen estrategias pedagógicas que no se centren solo en la lengua como sistema, sino también en el habla, por lo tanto, en el desarrollo de la *competencia comunicativa*. Por ejemplo, en los estándares se propone trabajar el lenguaje desde cinco ejes temáticos: Producción textual, Comprensión e interpretación de textos, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación. Esto da la posibilidad de profundizar desde diversas disciplinas, como la sociolingüística, la pragmática, la semiótica, el análisis del discurso, en las que se comprende el uso real de la lengua, sin desconocer la importancia de la gramática (sintaxis, morfología y fonética). Esto se complementa con la propuesta desde los *Lineamientos curriculares*, donde se reconoce "la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos" (MEN, pp. 45-46). Por lo tanto, se sugiere que la lectura y la escritura no se deben abarcar solo desde el signo lingüístico, sino desde la gran variedad de códigos con los que nos comunicamos los seres humanos con nuestro entorno.

Lo más importante es que las prácticas en el aula también vayan a la vanguardia de los avances teóricos de la pedagogía y la lingüística, para poder avanzar en los procesos, ya que los profesores de lenguaje tienen en sus manos la misión de evitar un robo cultural en el que poblaciones menos favorecidas sufran el *síndrome del fracaso escolar* (Zubiría, 1996), a pesar de contar con sustentos como los *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998) y los *Estándares básicos en competencias en Lenguaje* (MEN), los cuales, como se ha visto, cambian la perspectiva tradicional sustentada en posturas como el estructuralismo o el generativismo. Así, es de resaltar la importancia de la enseñanza del lenguaje en cursos de primaria, por lo que se requieren docentes con el perfil necesario para esta tarea y que eviten limitarse a repetir los métodos que se implementaron cuando ellos(as) aprendieron a leer y a escribir.

Con todo lo descrito, se logra ver la necesidad de actualizar constantemente las metodologías

implementadas en el aula, por lo que se requiere que tomen como base las nuevas posturas de la lingüística y la pedagogía, como lo sugieren los documentos propuestos por el MEN: *Lineamientos curriculares* y *Estándares básicos en competencias en Lenguaje*. Esto implica centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa y darles lugar a otras formas de codificación que facilitan la comunicación humana. Además, sugiere la importancia de mejorar el perfil de docentes que tienen a cargo la enseñanza del lenguaje en los primeros grados de la básica primaria, para que así haya coherencia con la práctica en el aula.

La postura dialógica, camino hacia el desarrollo de la competencia comunicativa

Ante las secuelas que nos ha dejado la pandemia, ahora más que nunca se requiere transformar la metodología centrada solo en la lengua, para pasar a darle importancia al habla y a las demás formas del lenguaje que usan los seres humanos para comunicarse. Así, reducir las dificultades en procesos de lectura y escritura presentes día a día en la escuela, las cuales se materializan en los resultados de pruebas Saber y PISA, o peor, en las pocas oportunidades a las que pueden acceder los jóvenes después de terminar la educación básica y media. Esto implica revisar propuestas que motiven la modificación de las prácticas desde las primeras etapas de aprendizaje, para implementarlas según las necesidades de los estudiantes.

Para empezar, y de acuerdo con la posición de expertos, es de reconocer que los cambios no obligan a dejar de lado la competencia lingüística, sino que buscan ir la integrando con las demás que forman la competencia comunicativa. En este sentido, es válido partir de la unidad mínima de la lengua, el fono, hasta llegar al discurso, pues la comunicación humana es naturalmente oral, por lo que el código escrito es una construcción que no es propia de la especie, por ende, ha obligado a que en el desarrollo se hayan llevado a cabo modificaciones del cerebro. De ahí que la conciencia fonológica, que consiste en la asociación de los sonidos con grafías, sea tan relevante, ya que según estudios de entidades como el Banco Mundial

"los lectores competentes logran comprender los patrones ortográficos y las relaciones que existen entre los sonidos de las palabras y sus representaciones gráficas en letras de dígrafos" (Marinelli, 2022). Los docentes son conscientes de esto, de ahí que al entrevistar a quienes tienen a cargo grados de primaria en el Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED estos afirmen que integran diferentes métodos de enseñanza, como el fonético, el silábico y el global.² Entonces, son varias las actividades que los docentes desde los primeros cursos de formación deberían implementar: la lectura en voz alta, escuchar textos, dinámicas asociadas con el lenguaje oral, entre otras.

Al ir avanzando en unidades más complejas, Marinelli (2022) aconseja hacerlo de forma explícita para que el estudiante sea consciente de estas, ya que requiere alcanzar un dominio del vocabulario, de la sintaxis, de la estructura verbal y del discurso. Así, al abarcar la *palabra* es necesario hacer énfasis en los morfos que las conforman, al profundizar en la *oración*, el *párrafo* y el *texto* se deben abarcar los elementos que los relacionan, como los signos de puntuación y los conectores. Esto no deja de lado el nivel semántico, esencial para favorecer la comprensión al permitir identificar significados a través del contexto, la asociación con sinónimos y la descomposición en sus componentes. En este proceso, entonces, el educador requiere aplicar dinámicas que guíen a niños y jóvenes en las seis lecturas de las que nos habla De Zubiría (1996): la lectura fonética, la decodificación primaria, secundaria y terciaria, la lectura categorial y la lectura metasemántica.

Para la última, es fundamental tener en cuenta la concepción de signo, por ejemplo, la de Bajtin (citado en Martínez, 2001), en la que hay una interacción constante entre el lector, el autor, otros y el contexto. En este sentido, entran en juego dos categorías importantes, el *diálogo de intersubjetividades* que se da al hacer énfasis en la lectura intertextual

y en el intercambio de interpretaciones de los actores del aula, y la *resignificación* (Martínez, 2001), que incentiva la construcción de nuevos textos mediante diferentes códigos, lingüísticos o no. De esta forma, el rol del docente es fundamental porque es quien guía el proceso que le permite desarrollar la competencia comunicativa en su totalidad y abarcar los ejes sugeridos en los *Estándares básicos del Lenguaje*. Por lo tanto, la lectura metasemántica no debe trabajarse solo en los últimos grados, sino que puede ser transversal a las demás desde una postura dialógica al darle lugar al lenguaje, la lengua y el habla en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De la teoría a la práctica con estudiantes de básica secundaria

Partiendo de lo explicado en los apartados anteriores, se ha buscado integrar las competencias lingüística y comunicativa desde la experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura con estudiantes de bachillerato del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED. De esta forma, la observación participante (Quecedo y Castaño, 2002) dada de forma natural al hacerse dentro de la dinámica del aula (Campos y Lule, 2012) ha permitido evaluar el nivel de producción y comprensión de los estudiantes, además de determinar cómo algunas actividades desarrolladas desde una postura dialógica, que integra el diálogo de intersubjetividades y la resignificación, hacen posible alcanzar lo señalado por los *Lineamientos curriculares* y los *Estándares básicos en competencias en Lenguaje*. Esto en relación con lo que se ha logrado identificar desde el proyecto de lectura "1, 2, 3 a leer otra vez" iniciado en el 2020, donde el análisis del diagnóstico realizado mostraba poco avance en los niveles de comprensión de grado a grado, por lo que en undécimo grado un gran porcentaje se mantiene en el nivel literal que se refleja en los resultados de las pruebas Saber (IDEP, 2022).

Entre algunas de las actividades aplicadas, se pueden mencionar aquellas centradas en la producción textual con base en la lectura previa de textos con estudiantes de grado séptimo del 2017, el 2019 y el 2022,

² Esta afirmación se hace a partir de una entrevista realizada a docentes del colegio con el fin de conocer sus prácticas en el aula con los primeros cursos. Esta se encuentra registrada desde el 2020 en el ejercicio investigativo que se ha venido desarrollando a partir de la experiencia y la observación de la práctica.

por lo que la población iba cambiando cada año. Esto ha permitido enriquecer la reflexión desde la práctica, es decir, hacer un análisis cualitativo desde lo que se observa en el proceso y cómo cada dinámica abarca aspectos relevantes en la competencia lingüística, y por ende, en la comunicativa. Con el primer grupo se redactó una noticia en la que los protagonistas eran personajes mitológicos de textos leídos previamente (Sáenz, 2019). Para ello, se aplicaron los procedimientos ejecutivos: planificación, textualización y revisión (Martínez-Gómez, 2009). El segundo redactó una carta para los compañeros de quinto sobre la lectura del libro *Papaíto piernas largas* de Jean Webster (2013), en la que se daba una estructura específica párrafo a párrafo. Finalmente, en el 2022 se redactó una noticia para la construcción del proyecto del segundo semestre, por lo tanto, se inició con elementos mínimos, como las palabras, pasando por la oración, el párrafo, hasta llegar al texto.

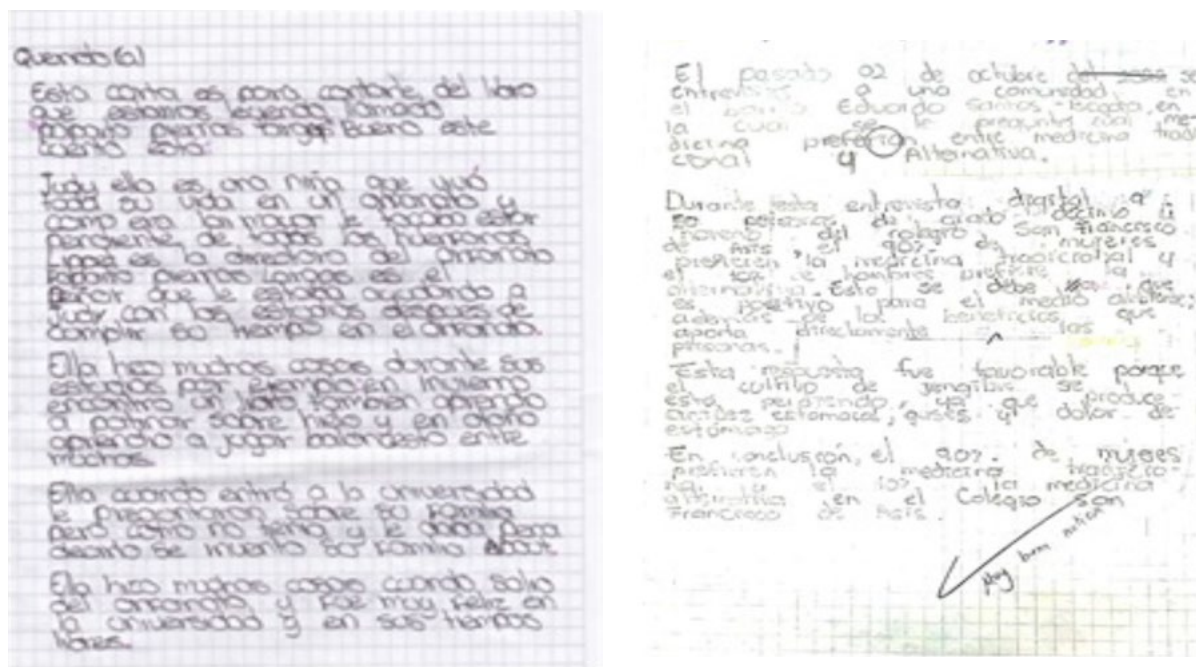
En las actividades aplicadas en cada año se confirmaba la necesidad de trabajar en la institución desde los niveles iniciales, pues es muy constante ver falencias en la conciencia fonológica, por lo que a pesar del grado no logran segmentar bien las palabras e incluso asociar muchas grafías con todos los sonidos, lo cual se podría reforzar desde los primeros cursos de formación sin dejar de lado el componente comunicativo, como ya lo reconocen las docentes de la institución en la entrevista realizada. De hecho, en muchos casos los niños no diferenciaban la producción oral de la escrita, por lo que los textos se asemejaban al *scripto continua* en Roma (Sáenz, 2019). Esto fue cambiando en el 2019 y el 2022 cuando la metodología aplicada los llevó a ser más conscientes de los elementos mínimos, de ahí que empezaron a dividir en párrafos e incluso a recurrir al uso de signos de puntuación, como lo muestra la imagen 1. Sin embargo, al no haberse hecho el proceso en grados anteriores se presenta gran dificultad al usar cada componente dentro del texto, por lo que se observa

la necesidad de continuar trabajando desde todas las áreas y en todos los grados.

Así, se evidencia que desde tipologías como la carta o la noticia se pueden diseñar estrategias metodológicas que impliquen elementos mínimos de la lengua para crear una unidad máxima con significación según una situación comunicativa. Aunque es importante que se diseñen dinámicas como estas con mayor frecuencia, de acuerdo con lo señalado por los *Estándares* y los contenidos sugeridos en los planes de área, pues al evaluar el nivel de los mismos grupos (los del 2019 y el 2022) sí muestran mayor facilidad para segmentar párrafos, se preocupan más por la ortografía, intentan explorar con el uso de signos de puntuación, se esfuerzan por adaptarse a la gramática textual señalada, en comparación con los del 2017; pero siempre con la guía del docente y se les dificulta de forma autónoma. Además, se identifica que implementar la metodología desde la pedagogía por proyectos delimita el contexto en el cual los estudiantes leen y escriben con una intención comunicativa, lo cual implica que estrategias metodológicas como las implementadas pueden aplicarse en dos o más meses, de acuerdo con la planeación.

En este sentido, trabajar desde un contexto comunicativo específico enriquecido con la lectura previa sobre el tema por tratar o desarrollar un proyecto les permitió a los estudiantes organizar con mayor facilidad las ideas. Así, se comprueba que la postura dialógica sí apunta al desarrollo de la competencia comunicativa, pues se promovió la lectura, el intercambio de ideas con otros textos y la resignificación, incluso en tipologías textuales diferentes a las leídas originalmente. De esta forma, la gramática, la pragmática, la semántica, la sociolingüística fueron fundamentales en la comprensión y producción textual. Además, se abordaron los cinco ejes que se señalan en los estándares básicos de lenguaje integrados con los contenidos de otras áreas, como ocurrió con la noticia redactada en el 2022.

Imagen 1. Textos de estudiantes de grado séptimo del 2019 y el 2022



a. Carta a partir de la lectura del libro "Papaíto piernas largas" de Jean Webster con estudiantes de grado séptimo de 2019.

b. Noticia sobre la medicina tradicional y alternativa para realizar el proyecto del segundo semestre de 2022.

Imagen 2. *Diseño de presentación para la colección de pódcasts*



Otra actividad que buscaba trabajar a cabalidad la competencia comunicativa desde una postura dialógica, de acuerdo con lo que señalan los estándares y los lineamientos, fue la creación de podcasts (imagen 2) sobre la educación en Colombia con estudiantes de undécimo grado, para el desarrollo del proyecto de aula de 2020. Para este se siguieron varios pasos: análisis de los resultados de las pruebas Saber 11 en la institución y en el país, redacción de reseñas de artículos, debates, escritura de un ensayo y finalmente el podcast. De esta forma, se profundizó en la lectura categorial y la lectura metasemántica (Zubiría, 1996). Primero porque se acercó a los estudiantes al texto argumentativo y segundo porque se incentivó constantemente la conexión entre diversos textos e interpretaciones hasta llegar a la producción final. Esto requirió conocer la construcción de los argumentos, pero también se recalcó en elementos relevantes en los textos, como la estructura y los recursos que se requieren para favorecer la coherencia y la cohesión, como son los conectores y los signos de puntuación. De esta forma, se apuntó a fortalecer el nivel intertextual y crítico que les cuesta mucho a los estudiantes de la institución, a partir de la lectura y la escritura con un fin específico.

Muchos mostraron un gran progreso en relación con la producción textual que se había observado en décimo grado; sin embargo, se presentaron casos en los que las dificultades en la comprensión afectaron el desarrollo del ejercicio, de ahí que dependieran tanto del texto original leído inicialmente o no lograsen construir argumentos para defender en el ensayo o en el podcast. Es de resaltar el impacto que tuvo el intercambio de subjetividades dado con debates por videollamadas durante el tiempo de pandemia, pues les permitió compartir aprendizajes. Igualmente, durante la implementación de las diferentes actividades que concluían en la planeación, producción y publicación de los podcasts se presentaron tres situaciones: los que se centraron en leer sus ensayos durante la grabación, los que con diálogos sencillos intentaron tomar posición basándose en el proceso de lectura y escritura realizado con anterioridad, y los que

como resultado final,³ como el de la imagen 2 que se encuentra publicado en el canal de YouTube del colegio, logran asumir que Colombia sobresale por la educación inclusiva y que para mejorarla la solución está en los niños y jóvenes que se están formando, quienes en el futuro tomarán las riendas del país (Izquierdo, 2020), es decir, fueron más allá de lo literal, construyeron y propusieron.

Esto demuestra que no se ha trabajado lo suficiente en la lectura categorial y la metasemántica de la que nos habla Zubiría (1996), por ello los estudiantes no alcanzan grandes resultados en la tarea planteada, lo que implica hacer énfasis en las demás lecturas que sugiere el mismo autor en todos los niveles de escolaridad, incluidos los primeros cursos, para dar los sustentos que se requieren. Esto despierta mayor interés en desarrollar investigaciones en instituciones de educación básica y media como el Colegio Liceo Nacional Agustín Caballero IED, con las que se encuentren las debilidades pedagógicas, cuando, según la entrevista hecha, las docentes manifiestan aplicar métodos que pasan de las unidades mínimas como el fono o la sílaba a la globalidad, pero no se obtienen los resultados esperados al terminar el ciclo escolar. Incluso, con más estudios al respecto se pueden implementar estrategias que permitan integrar a docentes no solo del área de Lenguaje, sino de otras, porque con estas actividades se logra demostrar que la competencia comunicativa se desarrolla desde todos los campos del saber.

Entonces, todos los ejercicios aplicados (la carta, la noticia y el podcast) coinciden en el desarrollo de la competencia comunicativa porque se parte de situaciones reales y se incentivan el diálogo de subjetividades con otros textos, con los compañeros, el docente o el contexto, para así resignificar a partir de la creación mediante diversos códigos. Sin embargo, el desarrollo de la tarea por parte de los estudiantes sí depende del fortalecimiento de procesos en todas las etapas escolares. De hecho, con el proceso de redacción de la noticia del 2020 se evidencia la necesidad de retomar con frecuencia elementos lingüísticos como el fono, el morfo, el sintagma, los cuales

3 Por ejemplo, el de la imagen 2, publicada en la página de YouTube del colegio https://youtu.be/ijfg-v-_qew

facilitan la integración de estos para la construcción de la unidad total, el discurso, lo cual arrojaría mejores resultados mediante la integración de todas las áreas, como lo permite la pedagogía por proyectos.

Conclusiones

Este ejercicio de reflexión lleva a comprender que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura sí deben estar centrados en el lenguaje, la lengua y el habla, por lo que se debe buscar fortalecer la competencia comunicativa de acuerdo con lo que señalan los *Estándares básicos de competencias del Lenguaje* y los *Lineamientos curriculares*. Esto implica llevar al aula diferentes formas de representación de la realidad cercanas a los estudiantes, como se hizo con el podcast. De esta forma, no centrarse solo en la lengua, es decir, en la competencia lingüística, permite tener en cuenta los contextos sociales o culturales como base para la comunicación con el entorno.

Por lo tanto, diseñar estrategias metodológicas que tomen en cuenta cada una de las competencias que integran la competencia comunicativa, las cuales están relacionadas con el avance científico de la lingüística, enriquece la labor en el aula desde los primeros grados. Sin embargo, a pesar de los avances desde el Ministerio de Educación Nacional, aún no se alcanzan resultados tan significativos como los que se esperaría, a pesar de que docentes como las de primaria del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED implementan el método fonético, silábico y global de forma integrada. Entonces, la reflexión se debe continuar para enriquecer el componente pedagógico desde todas las áreas del saber.

A su vez, se debe tener presente que no es necesario dejar de lado la segmentación de la lengua que sugerían los estructuralistas; por el contrario, esta se debe hacer con más frecuencia desde primaria hasta bachillerato, pues es necesario fortalecer la conciencia fonológica, sintáctica, semántica, según se avance de nivel; de acuerdo con intenciones comunicativas que se pueden delimitar desde la implementación de proyectos. Por lo tanto, diseñar propuestas pedagógicas y muy variadas desde una postura dialógica que promuevan el intercambio de subjetividades y la resignificación, como las descritas con estudiantes de

bachillerato del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED, pueden conducir a cumplir con lo establecido en los *Estándares básicos de competencias del Lenguaje* y los *Lineamientos curriculares* y, por ende, favorecer los procesos de lectura y escritura de estudiantes de la básica y la media del país.

Referencias

- Baron, L. y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: Del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf?fbclid=IwAR3RuKRibmaK1sd-pUX5UB-TJkhfOgEEI-2NINgGoiMBntBK5tE1ckwoFFBM>
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. 7(13), 45-60. Universidad La Salle Pachuca.
- Cassirer, E. (1976). *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Planeta-De Agostini.
- Correa, J. (2001). Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje. En J. Bernal (Ed.), *Lenguaje y cognición: Universos humanos* (pp. 75-92). Instituto Caro y Cuervo.
- Coseriu, E. (1973). Capítulos v a vii, en: *Sincronía, diacronía e historia*, (pp. 142- 283). Gredos.
- IDEP y Universidad de los Andes. (2022). *Informe IDE a nivel de instituciones educativas en Bogotá*.
- IDEP (2022). *Informe IDE-Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero (IED)*.
- Izquierdo, A. (2020) *La educación en Colombia*. Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED. [Archivo de video] https://youtu.be/ijlfg-v-_qew
- Jiménez, J. (2020). *Del lenguaje oral al lenguaje escrito: un viaje fascinante*. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/oyk7tniOWv8>
- Marinelli, H. (2022) *El liderazgo pedagógico del rector: una apuesta que materializa el aprendizaje de la lectura y la escritura de todos los estudiantes en la IED*. [Archivo de video]. <https://youtu.be/gBFvKw6IVA>
- Martínez, M. (2001). Visión discursiva del lenguaje, visión dialógica del discurso. En M. C. Martínez, *Análisis del discurso y práctica pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez-Gómez, J. A. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana: Lineamientos curriculares*. Magisterio.

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*.
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción lingüística: Una nueva mirada al procesamiento del texto escrito. *Versión 11. UAM-X*.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Vitoria-Gazteiz: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Sáenz, M. (2019). La escritura de la noticia desde una visión bidireccional. *Prolegómenos*, 6.
- Saussure, F. de (1959). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Webster, J. (2013). *Papaíto piernas largas*. Ediciones Nacionales Unidas-Edinun. [Obra original publicada en 1912].
- Yule, G. (2004). Las propiedades del lenguaje. En *El lenguaje* (3.ª ed.) (pp. 31-41). Ediciones Akal.
- Zubiría, M. de. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Fundación Alberto Merani.



autor : Mauricio Medina
título : Encuentros
año : 2013

La formación literaria en primaria: el arte de lo posible*



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 80-90

Literary Education in
Primary School: The
Art of the Possible

A formação literária no
Ensino Fundamental:
a arte do possível

Jesús Pérez-Guzmán**

Fecha de recepción: 05-05-2023

Fecha de aprobación: 23-10-2023

CÓMO CITAR

Pérez-Guzmán, J. (2023). La formación literaria en primaria: el arte de lo posible. *Nodos y Nudos*, 8(54), 80-90. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-19186>

- * Un agradecimiento muy especial a los maestros y maestras de primaria de la I. E. R. Juan Tamayo: Beatriz Puerta, Isabel Sierra, Carlina Ibarguen, Edilma Cortínez, Heidy Cardona y Darlin Valencia, quienes generosamente participaron en este proceso investigativo. Igualmente, agradezco a la docente Esvetlana Chancí, quien cree que la formación literaria sí es una tarea posible desde los primeros grados, tanto que tal idea se convirtió en el objeto de estudio de su tesis de maestría.
- ** Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia. Docente de básica primaria de la Secretaría de Educación de Antioquia y docente tutor del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la I. E. R. Juan Tamayo. jesmarperman@hotmail.com





Volumen 8 N.º 54
 enero - junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 80-90

RESUMEN

El presente artículo de investigación busca dar cuenta de las condiciones didácticas que permiten materializar una mirada de la literatura como experiencia estética que contribuya a la formación literaria. Para lograr tal propósito, se realizó una investigación cualitativa entre el 2019 y el 2023, aplicando el método de investigación acción educativa, con técnicas de recolección como el diario de campo y los grupos focales. Esto permitió concluir que, para que esta mirada se concreta en la realidad, se requiere transformar concepciones, una configuración didáctica distinta a la usual, seleccionar obras literarias de acuerdo con los intereses y gustos de los estudiantes, convertir diferentes espacios en ambientes de aprendizaje y emplear estrategias que posibiliten un encuentro estético entre los estudiantes y el libro.

Palabras clave: enseñanza de la literatura; experiencia estética; formación literaria; investigación acción educativa

ABSTRACT

This research article seeks to account for the didactic conditions that allow to materialize a view of literature as an aesthetic experience that contributes to literary education. To achieve this purpose, a qualitative investigation was conducted between 2019 and 2023, based on the Educational Action Research method, using data collection techniques such as field notes and focus groups. This study allowed us to conclude that, for this view to take a concrete form in reality, it is necessary to transform conceptions, to apply a didactic configuration different from the usual one, to select literary works according to the students' interests and preferences, to turn different spaces into learning environments, and to develop strategies that enable an aesthetic encounter between the students and the book.

Keywords: teaching of literature; aesthetic experience; literary education; educational action research

RESUMO

O presente artigo procura dar conta das condições didáticas que nos permitem materializar uma visão da literatura como experiência estética, que contribui para a formação literária. Para atingir esse propósito, é realizada uma pesquisa qualitativa entre os anos de 2019 e 2023, baseada no método da Pesquisa-Ação Educacional, utilizando técnicas de coleta de dados como o diário de campo e grupos focais, o que nos permite concluir que, para que esse olhar tome uma visão concreta na realidade, é necessário: transformar concepções, uma configuração didática diferente da habitual, selecionar obras literárias de acordo com os interesses e gostos dos alunos, converter diferentes espaços em ambientes de aprendizagem e utilizar estratégias que possibilitem um encontro estético entre os alunos e o livro.

Palavras-chave: ensino de literatura; experiência estética; formação literária; pesquisa-ação educacional

Introducción

La presente investigación acción educativa se llevó a cabo en la sección de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Rural (I. E. R.) Juan Tamayo del municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia, entre el 2019 y el 2023 y se trazó como objetivo dar cuenta de las condiciones didácticas que permiten materializar una mirada de la literatura como experiencia estética que contribuya a la formación literaria. Antes del proceso de reflexión e intervención, según lo revelan los grupos focales realizados, la enseñanza de la literatura se orientaba desde una mirada "instrumental", como "medio para" enseñar aspectos de orden lingüístico, psicolingüístico o moralizante, asuntos que desnaturalizaban lo literario. El resultado de este tipo de prácticas, de acuerdo a lo expresado por los docentes participantes, era que los estudiantes no se mostraban interesados por leer de forma autónoma ni dentro ni fuera del aula; solo lo hacían porque era un pedido del docente, por una nota, en definitiva, por una obligación.

Para superar esta situación, se propone en Comunidad de Aprendizaje (CDA) de docentes el diseño, la implementación y evaluación de secuencias didácticas construidas para analizar una obra literaria desde una mirada estética que aporte a la formación literaria. Fue así como, después de un proceso que duró varios años (2019-2023), se logró transformar las prácticas de enseñanza de los docentes participantes y propiciar en los estudiantes un encuentro significativo con los libros.

Referentes conceptuales

En la presente investigación se toma la enseñanza de la literatura como aquella que busca consolidar en los estudiantes la *formación literaria*, entendida como aquella educación que les ofrece a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para acercarse a las obras, leerlas, comprenderlas, interpretarlas, valorarlas y disfrutarlas (Colomer, 1991; 2001; 2005). Desde este punto de vista el propósito no consiste en la transmisión de datos, porque como lo afirma Lanson (1984, citado por Colomer, 2001), la literatura ha de ser "un instrumento de cultura y una fuente de

placer [...]. Por tanto, no se trata de saber: se trata de frecuentar y de amar" (p. 7).

En esta línea de sentido, abordar la enseñanza de la literatura en la escuela como formación literaria implica entenderla como una actividad interpretativa, en la cual el lector se asume como un sujeto activo en la construcción de sentido (MEN, 1998; 2006; 2011; Mendoza, 2003), como aquel que, según Eco (1987), tiene el reto de cooperar con el texto, de llenar lo llenar los espacios vacíos, indeterminados, de hacer explícito lo implícito; de realizar transacciones o interacciones entre él como lector, el texto y el contexto. La formación literaria implica también concebir la enseñanza desde una perspectiva estética (MEN, 2006; Reyes, 2003), lo cual no significa un placer inmediateista, superficial, banal; antes bien, se entiende como un placer intelectual que va más allá de los sentidos y que se alcanza después de haber trabajado con el texto. Ya lo decía Machado (2000): vencer cierto misterio o descifrar un secreto forma parte intrínseca del placer de leer literatura.

Igualmente, al adoptar en este trabajo el concepto de formación literaria, se asume la enseñanza de la literatura como un fin en sí mismo y no como un medio para lograr otros propósitos (Alzate, 2000). Esta idea consiste en que es importante enseñar literatura en la escuela por lo que esta ofrece como artefacto cultural autónomo, entre otros aspectos: da experiencia, regala mundo, figura el pensamiento, afina la sensibilidad, permite el descubrimiento y la construcción de sí mismos y posibilita el pensamiento crítico (Pérez, 2014). Lo anterior, con el fin de evitar que la enseñanza de la literatura pierda su naturaleza, se instrumentalice, se utilice en el aula como pretexto para enseñar algo más, como por ejemplo el dominio de la lectura y la escritura de la lengua materna.

En definitiva, al optar por la formación literaria como línea epistemológica, se quiere marcar distancia de una enseñanza de la literatura centrada en el historicismo (énfasis en la transición de datos y fechas de autores, obras o movimientos) o de una enseñanza que se agote en el reconocimiento de aspectos formales y estructurales de los textos. En cambio, se plantea una enseñanza que apunte a la consolidación

de la formación literaria a partir de encuentros interpretativos y estéticos entre los estudiantes de primaria y las obras.

Metodología

La investigación se llevó a cabo entre el 2019 y 2023 en la I. E. R. Juan Tamayo, ubicada en el corregimiento Alfonso López del municipio de Ciudad Bolívar, el cual se localiza en la subregión suroeste del departamento de Antioquia. Este establecimiento cuenta con seis sedes: la I. E. R. Juan Tamayo, que es la sede principal y funciona desde una metodología graduada, y cinco sedes (Caridad Pérez, La Lindaja, Isabel Vásquez, Santa Librada y Amaranto) que operan cotidianamente bajo una metodología multigrado. La indagación se realiza en los grados de primero a quinto de las seis sedes, para lo cual se cuenta con la participación de 11 docentes y alrededor de 220 estudiantes.

Ahora bien, la investigación se diseñó siguiendo un paradigma cualitativo, ya que esta mirada se destaca por realizar procesos descriptivos e interpretativos, es decir, busca comprender determinadas acciones, situaciones o características de los sujetos (Hernández *et al.*, 2014). En esta dirección, el presente trabajo buscó comprender el proceso de transformación de prácticas de enseñanza de la literatura de una mirada instrumental y utilitaria a una perspectiva estética e interpretativa que toma el hecho literario como un fin en sí mismo (Alzate, 2000). A su vez, "los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le[s] dan" (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3). En este caso, tal contexto corresponde a la escuela, específicamente a la básica primaria de las seis sedes que conforman la institución en mención.

Asimismo, dentro del paradigma cualitativo, se opta por la investigación acción educativa ya que esta, según Restrepo (2006), permite realizar simultáneamente procesos de intervención e investigación. En términos concretos, se seleccionó esta modalidad porque permitió transformar la realidad identificada, en este caso las prácticas de enseñanza de la literatura que no estaban aportando a la construcción de la formación literaria. Así, esta modalidad

posibilita intervenir una realidad mientras se investiga y viceversa.

Para ello, se llevaron a cabo las siguientes fases cíclicas: Identificación del problema, planteamiento de alternativas de solución e implementación y reflexión (Restrepo, 2006). Con respecto a la primera fase (identificación del problema), se logró a través de los encuentros en comunidades de aprendizaje — que en términos investigativos podrían denominarse grupos focales—, espacios de reflexión y diálogo donde los maestros y maestras participantes y el tutor del PTA reflexionaban en torno a la manera como se estaba enseñando la literatura y como estas maneras de abordarla en clase no estaban logrando los resultados esperados. Las prácticas que se constituyeron en la realidad por transformar se exponen a continuación.

Lo literario ocupaba un segundo plano, y si aparecía era para fortalecer las competencias lectora y escritora. La enseñanza de la literatura se reducía a lo que proponían los libros guía, en este caso el material *Entretextos*, donde en muchas ocasiones no se trabaja el texto completo, sino fragmentos; además, el propósito último de este material es mejorar la comprensión textual y la capacidad de clasificar los textos en diversas taxonomías. La lectura que se proponía, así se tratara de cuentos, mitos o leyendas, tenía una intencionalidad eferente (Rosenblatt, 2002), es decir, extraer información de orden estructural: personajes, tiempo, espacios, argumentos...

En cuanto a la segunda fase, de planteamiento de alternativas de solución, para superar la enseñanza de la literatura desde esa mirada instrumental, utilitaria, estructuralista y moralista, y, en cambio, privilegiar una enseñanza que asumiera el hecho literario en el aula como un fin en sí mismo, en comunidades de aprendizaje se propuso abordar en clase obras literarias completas de primero a quinto, en cada uno de los periodos académicos, obras de calidad que se conecten con los intereses, deseos, sentimientos y vivencias de los estudiantes, por medio de actividades que permitan vivenciar la lectura como experiencia estética e interpretativa. Esto implicó no reducir el eje de literatura a lo que propone el material *Entretextos*; dejar de trabajar fragmentos; seleccionar obras

acordes a cada uno de los grados y las competencias literarias de los estudiantes; y planear por escrito las actividades por realizar a través de secuencias didácticas (Pérez y Rincón, 2009) que estuvieran en sintonía con el propósito de lograr una formación literaria (Colomer, 1991; 2001; 2005).

En consonancia, el tutor del PTA y los docentes que orientan el área de lenguaje en primaria diseñaron conjuntamente las secuencias didácticas. Estas tienen tres momentos:

- » *Exploración.* En este se establecen diálogos con relación a los elementos paralingüísticos que están en el libro: portada, contraportada, dedicatorias, tabla de contenido, sinopsis, biografía del autor e ilustrador... se formulan hipótesis predictivas; se ambienta el salón de acuerdo a la obra, se activan los saberes y experiencias previas...
- » *Actividades de práctica.* Es el momento de lectura del libro. Para ello, en cada sesión, se aborda un capítulo y se van realizando actividades relacionadas con lo que se está leyendo: producciones

orales y escritas, creaciones artísticas, tertulias, diarios de lectura, resúmenes ilustrados. Esto ayuda a los alumnos y alumnas en ese proceso de construcción de sentido, de relacionamiento del libro con la propia vida.

- » *Aplicación.* Este momento se da después de haber leído la obra y consiste en la elaboración de un producto relacionado con esta, por ejemplo, pinturas, esculturas, historietas, carteles, galerías, plegables, obras de teatro, canciones, relatos, líneas de tiempo, cartografías literarias, esto es, productos que pueden ser orales o escritos, lingüísticos o no lingüísticos, uni- o multimodales, continuos o discontinuos.

La tercera fase de la investigación acción (de implementación y reflexión), consistió también en comunidades de aprendizaje, en la reflexión acerca de lo que iba sucediendo periodo a periodo en el aula. Siguiendo esta ruta, se han llevado al aula las siguientes obras literarias a partir del diseño, la implementación y evaluación en CDA de las secuencias didácticas que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Obras literarias abordadas en primaria a partir de una configuración por secuencias didácticas¹

Grados	Obras literarias llevadas al aula
Primero	1. "Historias de comidas", en la cual se abordan obras literarias en las cuales el alimento es un elemento clave, como <i>Una cena elegante</i> (Keiko Kasza), <i>El estofado del lobo</i> (Keiko Kasza), <i>Mi día de suerte</i> (Keiko Kasza), <i>La sorpresa de Nandi</i> (Eileen Browne) y <i>Vaya apetito tiene el zorrito</i> (Claudia Rueda).
	2. "El lobo": secuencia que tiene como elemento articulador dicho animal, por ende, se leen diferentes libros donde uno de los personajes principales sea un lobo, como <i>La auténtica historia de los tres cerditos</i> (Jon Scieszka), <i>Tío lobo</i> (José Ballesteros) y <i>El lobo y caperucita roja: La versión del lobo</i> (Triunfo Arciniegas).
	3. "Podemos ser mejores personas". En esta secuencia didáctica se trabajan obras que permiten una reflexión ética, como <i>En mi escuela todo el mundo es igual</i> (Rossana Ramos), <i>Niña bonita</i> (Ana María Machado), <i>Orejas de mariposa</i> (Luisa Aguilar) y <i>Adivina cuánto te quiero</i> (Sam McBratney).

¹ Estas secuencias didácticas se pueden consultar en https://drive.google.com/drive/folders/1m64-kDnFRq4pEvMKbWksfx9bXng8yUHF?usp=share_link

Grados	Obras literarias llevadas al aula
Segundo y tercero	1. <i>Dorotea y Miguel</i> (Keiko Kasza)
	2. <i>Bichonanzas y adiviplantas</i> (Alicia Zambrano)
	3. <i>Cuentos para salir a recreo</i> (Margarita Mainé)
	4. <i>Frankenstein se hace un sándwich, otras historias de monstruos</i> (Adam Rex)
	5. <i>Yo, el gran Fercho</i> (Marjorie Weinman)
	6. <i>Yo, el gran Fercho y la lista perdida</i> (Marjorie Weinman)
	7. <i>La leyenda de Leonora</i> (Madelyn Tarrant)
	8. <i>Los viajes de Olga</i> (Paul Maar)
	9. <i>Más claro no canta un gallo</i> (Secretos para Contar)
	10. <i>El conejo de felpa</i> (Margery Williams)
	11. <i>Clementina</i> (Sara Pennypacker)
Cuarto y quinto	1. <i>El misterio del pollo en la batea</i> (Javier Arévalo)
	2. <i>Juanita y el conejo perdido</i> (Norma Huidobro)
	3. <i>Frank se mete en problemas de amor</i> (Christine Nöstlinger)
	4. <i>Muertos de susto</i> (María Fernanda Paz)
	5. <i>El lugar más bonito del mundo</i> (Ann Cameron)
	6. <i>La niña que me robó el corazón</i> (Fabio Barragán)
	7. <i>Solomán</i> (Ramón García)
	8. <i>Solomán dos</i> (Ramón García)
Aulas multigrado (de primero a quinto simultáneamente)	1. <i>Más claro no canta un gallo</i> (Secretos para Contar)
	2. <i>Solomán</i> (Ramón García)
	3. <i>El misterio del pollo en la batea</i> (Javier Arévalo)
	4. <i>El lugar más bonito del mundo</i> (Ann Cameron)
	5. <i>Juanita y el conejo perdido</i> (Norma Huidobro)
	6. <i>La niña que me robó el corazón</i> (Fabio Barragán)

Fuente: elaboración propia.

Resultados

La intervención realizada desde una perspectiva estética e interpretativa es una muestra de que sí es posible materializar en el aula una enseñanza de la literatura distinta a la habitual y de que la construcción de las bases de una formación literaria en los estudiantes es una tarea posible, tal como se anuncia desde el título. Pero para que realmente sea posible, se identificó una serie de condiciones que posibilitan la materialización en el aula de dicha perspectiva, las cuales se presentan a continuación.

Transformación de concepciones de los docentes

Existe una relación entre ideas, imaginarios y representaciones que se tienen respecto de la enseñanza y las prácticas de aula. De ahí que si los docentes tienen una concepción historicista de la enseñanza de la literatura (Mendoza, 2003; Sánchez, 2003), esto es, si consideran que enseñar literatura equivale a enseñar datos (fechas, nombres de autores y libros...), van a hacer énfasis sobre ese tipo de información en el trabajo en el aula. Esta era por ejemplo una creencia

de algunos profesores que participan de esta experiencia y por eso destinaban gran parte del tiempo de la clase a la memorización de fechas de nacimiento y muerte de diferentes autores —en especial de aquellos fabulistas como Fedro, Esopo, Fontaine, Iriarte, Pombo—, del lugar donde nacieron y murieron, de los nombres de los libros que escribieron con su fecha de su publicación y de las características generales de sus producciones.

De igual modo, si los docentes tienen una concepción formalista y estructuralista de la enseñanza de la literatura (Mendoza, 2003; Sánchez, 2003) —que consiste en abordar la literatura en el aula solo con el fin de identificar elementos formales y estructurales de las obras—, el tipo de actividades que propondrán girará en torno a identificar aspectos como el argumento, los personajes principales y secundarios, el tiempo, el espacio, las figuras literarias en las obras que se leen en clase... En este orden de ideas, se encontró que algunas concepciones y prácticas de los docentes de primaria de la I. E. R. Juan Tamayo antes de esta investigación acción obedecían a esta mirada, debido, entre otras razones, a que ha sido la manera usual de enseñarla y es la que promueven la mayoría de textos guía.

Asimismo, si se piensa que la enseñanza de la literatura debe tener alguna utilidad tangible, es decir, que sirva como medio, como instrumento para enseñar otras cosas (Alzate, 2000; Machado, 2000), esa será la intencionalidad con la cual se lleve la literatura al aula. De manera similar, se encontró que antes de esta propuesta los profesores participantes concebían que lo literario tenía razón de ser en el aula, mientras con esta se puedan enseñar saberes de orden lingüístico, psicolingüístico o lograr algún tipo de adoctrinamiento moral o nacionalista. De ahí que pensaban que la literatura se debía utilizar en el aula para lograr que los estudiantes mejoraran la velocidad, calidad y comprensión de la lectura; para que ampliaran el vocabulario, mejoraran la ortografía, o para enseñar valores y despertar ciertos sentimientos de patriotismo.

Ahora bien, estas concepciones historicistas, formalistas, estructuralistas y utilitaristas frente a la enseñanza de la literatura fueron revisadas, analizadas

y cuestionadas en comunidades de aprendizaje, y se logró su transformación al implementar una experiencia en la cual la enseñanza de la literatura se concibe desde una perspectiva interpretativa y estética, a través de la cual se busca la formación literaria de los y las estudiantes; esto es, esta indagación ha permitido primero transformar concepciones, para así transformar prácticas y viceversa. Igualmente, en los registros en diarios de campo se ha identificado que la transformación de las concepciones y prácticas de los maestros ha posibilitado un cambio en las concepciones de los estudiantes, ya que muchos han dejado de ver la lectura literaria como algo aburrido y obligatorio, y empiezan a considerarla algo divertido que les permite sumergirse en otros mundos posibles.

Una configuración de la enseñanza a través de secuencias didácticas

Otro elemento que incide en esa meta de formar lectores literarios en la escuela es la forma específica que toma la enseñanza, o como lo denomina Litwin (1997), las configuraciones didácticas. Ahora bien, dentro de esas distintas formas de configurar la enseñanza, de acuerdo con Pérez y Rincón (2009), están las actividades, las secuencias y los proyectos de aula; sin embargo, en el establecimiento educativo se optó por secuencias, ya que estas ofrecían los elementos didácticos para materializar la mirada que se quería sobre la enseñanza de la literatura. Ahora bien, configurar la enseñanza de la literatura a través de secuencias didácticas es una decisión que va más allá de un formato de planeación, en la medida en que en dicha configuración se materializan ideas, concepciones e intencionalidades.

En esta línea de sentido, la configuración de la enseñanza de la literatura a través de secuencias didácticas ha permitido tener una planeación por escrito previa a la intervención en el aula, una planeación de periodos largos, ya que se avanza de diseñar una clase a planear un conjunto de clases, por tanto, se piensa para varias semanas e incluso meses. Permite pensar la intervención secuencialmente, es decir, todo va relacionado, las actividades están conectadas y apuntan a un propósito específico, lo que evita llevar a clase actividades con el fin de "entretener los

estudiantes", "de mantenerlos ocupados". Evita que se trabaje desde actividades aisladas, donde la clase anterior no tiene que ver con la siguiente y esta nada que ver con la posterior, porque la enseñanza no se centra en "temas" o "contenidos" relacionados con lo literario, que se abordan de manera independiente en cada sesión, sino que la enseñanza de la literatura se entiende como una experiencia, como un encuentro entre los estudiantes y la obra literaria. Finalmente, la secuencia didáctica posibilita que el docente acompañe al estudiante en ese encuentro con la obra al proponerle diferentes actividades: de exploración, de práctica y de aplicación.

Selección de las obras literarias de acuerdo con los intereses y gustos de los estudiantes

Los docentes participantes, según las reflexiones llevadas a cabo en las CDA, consideran que esta experiencia ha sido exitosa debido principalmente a la selección de las obras literarias que se proponen para su lectura en el aula. Las obras que se escogieron no tienen que ver con lo que tradicionalmente se ha leído en el canon escolar, que para el caso de primaria incluye principalmente las fábulas con fines moralizantes.

En este orden de ideas, en esta experiencia se opta por obras literarias completas, con las siguientes características: libros cortos, con un tamaño de letra grande, con ilustraciones que despierten interés en los discentes y ayuden en el proceso de construcción de sentido y que traten temas que a los niños y niñas les llamen la atención, por ejemplo libros de amor, como *Frank se mete en problemas de amor*, sobre fútbol, como: *La niña que me robó el corazón*, historias que implican resolver un caso, como *El misterio del pollo en la batea*; obras sobre superhéroes como: *Solomán*; de espantos, como *Muertos de susto* y libros donde los estudiantes se puedan identificar con sus personajes porque son niños como ellos que viven muchas dificultades, como *El lugar más bonito del mundo*.

En consecuencia, la elección de las obras no se ciñe a un corpus literario escolar preestablecido, sino

que está permeada principalmente por las sensaciones e impresiones que dejan los libros en ese proceso de revisión, por lo que generó el libro primero en los maestros como sujetos lectores. Igualmente, cuando se lleva un libro al aula que no crea la suficiente conexión entre los alumnos y alumnas, este no se vuelve a proponer; en cambio, cuando una obra tiene buena acogida, se aborda de nuevo en el año siguiente realizando los ajustes necesarios en las actividades propuestas. De esta forma, docentes y estudiantes van ganando confianza y competencias en el campo de la crítica literaria.

Conversión de diferentes espacios en ambientes de aprendizaje

Duarte (2003) sostiene que el concepto de ambiente involucra múltiples factores y ámbitos de un contexto. Según este autor, es todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y lo que a su vez puede ser influenciado por este, por lo que el ambiente donde la persona está inmersa se compone de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos. En consecuencia, el ambiente en esta investigación acción deja de verse solo como el espacio físico y se toma como esa confluencia de relaciones que influyen para que haya aprendizaje. Por tanto, en primer lugar se logra convertir el aula de clase en un verdadero ambiente de aprendizaje a través de paredes letradas en las cuales se ubican diferentes piezas comunicativas que favorecen el aprendizaje. Por ejemplo, en los salones se organizaron bibliotecas de aula, se utilizaron las paredes para publicar las diferentes producciones y ubicar carteleras relacionadas con las obras que están leyendo.

También se convierten otros espacios en ambientes de aprendizaje, como el parque del corregimiento, zonas de restaurante escolar y la cancha de la institución. En síntesis, los ambientes pueden tener un impacto positivo o negativo en los aprendizajes. En este sentido, se han pensado los espacios para que favorezcan ese encuentro entre el lector y la obra, sin reducirlos al aula de clase, sino ampliarlos a otros que ofrece el contexto, como los ya mencionados.

Uso de estrategias que apunten hacia un encuentro estético e interpretativo entre los estudiantes y las obras literarias

De igual modo, se detectó que la formación literaria en los estudiantes de primaria es posible, si se llevan al aula estrategias pensadas para facilitar un encuentro estético e interpretativo entre los y las estudiantes y las distintas obras que leen durante el año escolar. A continuación se explican las estrategias que, según se identificó en CDA, más aportan a dicha formación.

Transmitir una pasión. Tal como lo plantea Vásquez (2006), cuando el docente transmite la pasión que siente por las obras literarias, cuando habla con cariño de ellas, cuando les cuenta a los estudiantes lo que una novela le despierta; cuando les da de leer con "color en la voz" a los estudiantes, cuando el docente es ejemplo de un sujeto lector; hay mayores posibilidades de despertar esa misma pasión, ese mismo interés por la literatura en los alumnos y alumnas.

Tertulias literarias. Una de las actividades más frecuentes es "tertuliar", hablar de lo leído, pero dicha tertulia no solo aparece al final, sino antes y durante el proceso de lectura. Ahora bien, tales tertulias no siguen el formato en el que el docente pregunta información explícita del texto y los estudiantes responden, sino como una conversación, en la cual los estudiantes pueden compartir los sentimientos que el libro provoca, sus apreciaciones, sus pensamientos; donde se sientan en círculo, de manera que todos se pueden mirar a la cara e ir tomando la palabra. De esta forma todos tienen voz, hay una distribución democrática de la participación y se establece una relación pedagógica horizontal.

Asimismo, a medida que se va leyendo y se va dialogando, se comparten diversas interpretaciones, ya que no hay un único modo correcto de construir sentido. Esto también permite a los estudiantes fijarse en elementos que para unos son importantes, mientras que para otros pasaron desapercibidos. Y posibilita que aquellos que quizás no se hayan dejado atrapar por el libro, al escuchar que sus compañeros de clase hablan de él con pasión, se den la oportunidad de dejarse arrastrar por estos mundos posibles.

Picnic literarios. Otra estrategia que permite abordar la literatura en el aula desde una mirada estética, son los picnics. En estos, a medida que se lee un capítulo se comparte comida. De esta manera se comparten dos manjares: el alimento y la historia.

Creación de objetos mágicos. Algunos grupos crearon objetos que pudieran relacionar con la obra que estaban leyendo. Por ejemplo: gafas, capas, antifaces, bastones, sombreros, trajes de detectives... Así, la conexión, el interés y el disfrute aumentan.

Construcción de hipótesis y confrontación de estas a partir de lo que dice el texto. Otra manera de fomentar la construcción de sentido y el interés de conocer la historia o saber cómo termina es a partir de la construcción de hipótesis predictivas. Estas se formulan en diferentes momentos: algunas veces a partir de la carátula del libro, otras veces después de leer las primeras páginas y otras veces se construyen varias hipótesis: antes de leer y durante la lectura. Sin embargo, lo importante no es construir las hipótesis, sino comprobar con la lectura que tan cercana estuvo la predicción. De esta forma, los estudiantes van volviéndose expertos en el seguimiento de indicios, en prestar atención a los detalles y a medida que van leyendo más y más libros, las hipótesis son más elaboradas y cercanas al contenido del texto.

Diferentes tipos de lectura. Ahora bien, como la mayoría de la novela infantil se lee en clase, se proponen diferentes modalidades de lectura para que la sesión no se vuelva monótona. Se lee en voz alta de forma rotativa, es decir, un estudiante lee un párrafo, luego otro lee el párrafo siguiente y así hasta acabar el capítulo. Se lee en forma rotativa y comentada, que es igual a la anterior salvo porque además se va hablando sobre lo que se va leyendo. Se hacen lecturas en coro, es decir, todos al unísono. Se hacen lecturas dramáticas donde algunos estudiantes asumen personajes y leen con la entonación adecuada a lo que este dice. También se hacen lecturas en pequeños grupos y de manera silenciosa.

Espacios de creación. Durante la implementación de las secuencias didácticas se propone la creación de diferentes productos ya sea antes, durante o después de la lectura (Solé, 1992). Tales producciones

se caracterizan por ser creativas, imaginativas e ingeniosas. Entre ellas encontramos libros artesanales, cuentos, historietas, cartas a los personajes del libro, dibujos de los personajes, resúmenes ilustrados y cartografías.

Conclusiones y recomendaciones

En primer lugar, a partir de los resultados que ha arrojado esta experiencia, se puede afirmar que sí es posible sentar las bases de una formación literaria en primaria.

En segundo lugar, se concluye que para que los docentes materialicen en el aula de clase una perspectiva estética e interpretativa, es necesario transformar aquellas concepciones historicistas, formales, estructurales y utilitaristas que se tengan frente a la enseñanza de la literatura, puesto que las concepciones y las prácticas son un binomio indisoluble.

En tercer lugar, desde esta investigación acción se proponen las secuencias didácticas como modo de configuración didáctica que aporta a la formación literaria y permite a su vez la materialización en el aula de una mirada estética e interpretativa.

En cuarto lugar, se concluye que la selección de las obras es una pieza fundamental, de ahí que es necesario seleccionar novelas infantiles completas, de alta calidad literaria y que respondan a los gustos de los estudiantes.

En quinto lugar, el trabajo en el aula ha demostrado que se requiere implementar estrategias que fomenten una recepción crítica e interpretativa de la obra, tales como tertulias literarias, picnics literarios, lecturas en altavoz por parte de los docentes, creación de objetos mágicos, promoción de diferentes modalidades de lectura (rotativa, rotativa comentada, en coro, por parejas, individual), realización de diferentes creaciones tanto lingüísticas como no lingüísticas, unimodales o multimodales, continuas y discontinuas.

En sexto lugar, se concluye que se requiere de un profesor que acompañe, que guíe, que viva el proceso con el estudiante y no un docente que solo mande a leer y que pida trabajos o haga exámenes buscando comprobar si leyeron o no la obra.

Asimismo, se recomienda que los diseños didácticos surjan y crezcan en comunidades de aprendizaje, de tal suerte que el trabajo del docente no sea una labor solitaria, sino que se apoye en un colectivo. Se aconseja también que se cree capacidad instalada, de tal forma que si un maestro se va de la institución y llegan nuevos, la experiencia no termine por cuanto existe un trabajo sistemático que posibilita que los que van llegando comprendan las dinámicas, se conecten y empiecen a aportar.

Por último se recomienda que las acciones que se promuevan dentro de la investigación acción educativa tengan una fundamentación conceptual, para evitar caer en un practicismo intuicionista, y, en cambio, promover una intervención de la realidad sustentada teóricamente.

Referencias

- Alzate, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas*, 23. https://www.academia.edu/38994518/Dos_perspectivas_en_la_did%C3%A1ctica_de_la_literatura_De_la_literatura_como_medio_a_la_literatura_como_fin
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lengua y Educación*. 9(21-31). <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana*. https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed.). Sage.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-07052003000100007&script=sci_arttext
- Eco, H. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona.
- Fernández, C., Hernández, R. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Machado, A. (2000). Entre vacas y gansos: Escuela, lectura y literatura. *Hoja de Lectura Fundalectura*, 55, 30-37.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Education.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Plan Nacional de Lectura y escritura de Educación Preescolar, Básica Y Media. Leer es mi cuento*.
- Pérez, J. (2014). ¿Para qué leer?: Acercamientos a los sentidos de la literatura en la escuela. *Revista Senderos Pedagógicos*, 5(5). <https://doi.org/10.53995/rsp.v5i5.276>
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Cerlalc.
- Restrepo, B. (2006). *La investigación acción pedagógica: variante de la investigación acción educativa que se viene validando en Colombia*. Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2006/iss42/11/>
- Reyes, Y. (2003). Lectura en la primera infancia: Cuando leer es mucho más que hacer tareas. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 20-29.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: Actividades y recursos. En A. Mendoza (comp.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Education.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria: Crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres.