

Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales ¹

*Diela Bibiana Betancur*²

*Vanessa Vásquez Yepes*³

*Eloisa Vanegas Hurtado*⁴

Universidad de Antioquia

Resumen

Este artículo de investigación científica es resultado de la sistematización del *Taller de lectura y escritura como prácticas socioculturales*, espacio de formación situado en el tercer semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana⁵ de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se presenta una reflexión sobre la metodología de taller como una configuración didáctica que posibilita la construcción conjunta de saberes y un acercamiento a las dimensiones subjetiva, política y estética que atraviesa la cultura escrita. El artículo reafirma la necesidad de

1. El presente artículo es resultado del Proyecto de Investigación 22040001-06-17 Construcción conjunta de saberes en prácticas de lectura y escritura, avalado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo año de ejecución tuvo lugar en el segundo semestre de 2016 y primer semestre de 2017.
2. Magíster en Investigación psicoanalítica, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Doctorado en Educación de la misma universidad e integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos. diela.betancur@udea.edu.co
3. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. vanessa.vasquezy@udea.edu.co
4. Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. eloisa.vanegas@udea.edu.co
5. Para el momento en que se desarrolla el estudio, este es el nombre de la licenciatura. A partir del 2017-2, su denominación cambia a Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, para ajustarse a las disposiciones de la Resolución 2041 de 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional.

DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.03

que los maestros en formación en el campo del lenguaje, necesitan ocuparse de pensar el lugar que tienen estas prácticas socioculturales del lenguaje no solo dentro de la escuela, sino, aún, fuera de ella.

Palabras clave: Formación de maestros, cultura escrita, lenguaje, taller, prácticas de lectura, prácticas de escritura.

An experience of initial training of language teachers around reading and writing as sociocultural practices

Abstract

In this article we have systematized the “*Reading and writing as sociocultural practices workshop*”. This workshop was carried out with third semester students from the *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*, Education Department, Universidad de Antioquia. It includes a reflection over the workshop’s methodology that serves as a didactic structure that allows for collective production and an approach to the subjective political and esthetic dimensions present in written culture. The article asserts the need for future language teachers to take in to account the place that sociocultural language practices have within and without educational settings.

Keywords: Teachers are training, written culture, languages, workshop, practices of reading, practices of writing.

INTRODUCCIÓN

El terreno de toda verdadera reflexión teórica siempre es la experiencia viva, la del estudio de caso, es decir, la del trabajo clínico.

Anne Marie Chartier (2004).

“La vida es un relato en busca de narrador”, dice Paul Ricoeur; de esta manera, la narración y la vida establecen una relación moebiana, en la que una deviene en la otra y, a su vez, retorna transformada en una nueva narración, es decir, en una nueva vida. La vida, en tanto experiencia sensible, en tanto acontecimiento situado en unas coordenadas temporales y espaciales, que se materializa en el cuerpo, se vive distinto cuando se narra. Y es que la narración entraña una dimensión no solo estética referida al goce y a la sensibilidad de contar y de escuchar relatos, sino que supone, entre otras, una dimensión epistémica. Sí, la narración produce saber: saber sobre la vida y sus vicisitudes; saber sobre las relaciones humanas y sus contingencias; saber sobre lo previsible y lo azaroso de las decisiones que se expresan en el tablero ajedrezado en el que se juega la vida.

Este es un texto reflexivo derivado de un proyecto de investigación sobre una experiencia de práctica docente universitaria; en este orden de ideas, se constituye en una narración a muchas voces, que le apuesta a construir un saber pedagógico sobre las relaciones de enseñanza y aprendizaje que tuvieron lugar en el espacio de formación *Taller de lectura y escritura como prácticas socioculturales* de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este taller se inscribe en un ciclo de iniciación, previo al comienzo de las prácticas pedagógicas, que tiene como propósito:

la construcción de identidad como maestros de lenguaje y literatura con una actitud de indagación constante, con capacidad de asombro para reconocerse y reconocer al otro por medio del lenguaje con miras a la construcción de condiciones que configuren espacios significativos de interacción con las comunidades (Licenciatura, 2013, p.26).

Concebir la identidad del maestro como un proceso permanente de interacción con saberes, experiencias y sujetos a través del lenguaje, está en relación con los propósitos de este *Taller*, que propende porque

los maestros en formación comprendan la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y sociopolíticas, y analicen sus tensiones, textualidades, implicaciones y potencialidades en diferentes contextos. En este orden de ideas, este ejercicio de sistematización didáctica que es, al mismo tiempo, un ejercicio narrativo, se orientó bajo las siguientes preguntas: ¿cuáles son las condiciones de la escritura para que sea formativa, desde la perspectiva sociocultural? ¿cuáles son las comprensiones que logran los estudiantes a través del ejercicio de construcción conjunta en relación con las dimensiones subjetiva, estética y política de la cultura escrita?

Una aproximación a la lectura y a la escritura como prácticas culturales

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en el terreno del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros, circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito.

Michel De Certeau (1999).

Dice Roger Chartier que nuestra cultura occidental más que ser una cultura del libro, es una cultura de lo escrito. Esto quiere decir que las prácticas sociales, que incluyen formas de relacionamiento, discursos, procesos institucionales, usos prácticos y cotidianos, están mediadas por la lengua escrita en sus diversas manifestaciones, que, a su vez, implican el conocimiento y la apropiación de diferentes géneros discursivos, formatos, soportes, saberes, entre otros.

La presencia de lo escrito y de lo impreso se extiende *rizomáticamente* en nuestras ciudades. El cementerio como ciudad de los muertos alberga también los cuerpos vivos de los textos escritos; las plazas de mercado no son solo lugar de intercambio comercial en el que una moneda viene en lugar de una verdura, sino también espacios en donde circula la cultura escrita; los centros de reclusión como lugares de encierro pueden ser abiertos en sus barrotes por los espacios de libertad e imaginación que aporta la literatura; los asilos, otro de los nombres de los hogares modernos, plantean retos y tensiones con la memoria que, por antonomasia, remite al mundo de lo escrito. Es de esta manera como podríamos decir con Roger Chartier que

La cultura de lo escrito va desde el libro o el periodo impreso hasta la más ordinaria, la más cotidiana de la reproducción escrita, las notas hechas en un cuaderno, las cartas que son enviadas, lo escrito para uno mismo, etc. [...] en la cultura de lo escrito hay un *continuum* desde la práctica de la escritura ordinaria hasta la práctica de la escritura literaria". (Chartier, Anaya, Rosique, Goldin & Saborit, 1999, p.115).

La omnipresencia de los textos escritos en nuestra cultura supone considerar que la lectura y la escritura son prácticas centrales para pensar procesos de participación e inclusión social. De esta manera lo señala Mauricio Pérez Abril cuando afirma que "la pertenencia a un grupo social, a una nación, es ante todo el ingreso a ese espacio común que es la lengua: esa es una primera patria" (2004, p.73). Ese territorio, que en principio es oral, plantea luego la necesidad de una apropiación de la materialidad escrita de la lengua, y del reconocimiento de las múltiples formas que asume en función de los contextos.

Justamente, este taller se asienta en una concepción sociocultural de la lectura y la escritura; lo que supone que ellas, además de ser procesos cognitivos individuales, son prácticas que tienen unos propósitos sociales en el marco de una comunidad, que implican unas interacciones interpersonales, unas mediaciones culturales, unos géneros particulares y unos espacios y tiempos de circulación; en palabras de Zavala (2008) se trata de "*actividades* situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto" (p.72).

Las prácticas de lectura y escritura se incorporan en la vida cotidiana de las personas, en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven y a través de ellas actúan en la sociedad; en este orden de ideas, resulta pertinente identificar en qué medida confluyen las dimensiones éticas, estéticas y políticas en las distintas prácticas sociales en las que la cultura escrita tiene presencia. Una dimensión ética en la cual tiene un lugar de acogimiento el rostro del otro; una dimensión estética de cara a la sensibilidad, al pensamiento analógico, a la creatividad en la que se expresa la subjetividad humana; y una dimensión política, en tanto la cultura escrita está atravesada por relaciones de poder, que, así como censuran, engañan y oprimen, también posibilitan actos de empoderamiento, de resistencia y re-existencia.

Estas dimensiones, al estar presentes en las prácticas de lectura y escritura, establecen vínculos con los diversos saberes que cada sujeto ha construido en su devenir por el

mundo y, en esa medida, suponen experiencias singulares que pueden representar una pluralidad difícil de recopilar, máxime si se tiene en cuenta que “cuando los actores cambian, cuando las relaciones cambian, se imponen nuevas significaciones” (Chartier, *et al.*, 1999, p.33).

Pero ¿qué supone entender la lectura y la escritura como prácticas? ¿a qué noción de cultura aludimos cuando decimos que son socioculturales? ¿qué características tiene una práctica para ser sociocultural? ¿podríamos afirmar que hay prácticas que no son socioculturales? ¿y cuál es la noción de cultura que subyace en esta perspectiva? ¿se trata de la cultura humanista que alude, entre otras, a un saber sobre obras clásicas? ¿se trata de la cultura de masas y su énfasis en la industria, el mercado, el espectáculo y la televisión?

Con frecuencia, el concepto de cultura se presenta adjetivado por otras referencias que buscan focalizar un contexto en particular. Es así como escuchamos hablar de cultura escolar, cultura popular, cultura erudita, cultura obrera, cultura burguesa, cultura rural, cultura escrita, por mencionar algunas. Como vemos, el concepto de cultura puede tener una referencia tan amplia que al mismo tiempo se torna indefinida, de allí que, como señala Anne Marie Chartier (2004), “la fuerza de esta definición sería también su debilidad, todo puede ser cultura, cultura puede ser cualquier cosa; es a la vez todo y nada” (p. 73).

¿Qué es, entonces, la cultura? No nos asentamos en una noción de cultura que establezca una oposición entre la cultura y la incultura o entre el saber y la ignorancia, que privilegie unos saberes elitistas y menosprecie los saberes populares; ni tampoco nos ponemos del lado de la cultura de masas, que es consumista, mercantilista y efímera. Siguiendo a Michel De Certeau, asumimos que “solo hay cultura si una práctica social tiene sentido para la propia persona que la realiza, si su acción, su gesto o su conducta son portadores de sentido en sí mismos” (Citado por Chartier, 2004. P. 77).

Lo anterior supone que la cultura no está reservada ni para una clase social privilegiada, ni para unos objetos particulares (el libro, las obras de arte, etc.), porque la cultura no está en los productos, sino en los comportamientos y en las acciones de las personas, porque es, ante todo, *artes del hacer* que se incorporan y dejan huella en la memoria vital, colectiva e individual. Esto supone también que la cultura caracteriza los procesos de subjetivación, en tanto permiten desplegar maneras de ser y de estar en el mundo.

A partir de esta manera de comprender la cultura, se entiende que la lectura y la escritura se asuman como prácticas sociales, más que como fines en sí mismas, son medios para vincularse con el mundo, con la propia palabra, consigo mismo y con el otro, esto es, para participar de las distintas esferas sociales, lo que, al mismo tiempo, posibilita la construcción y reconstrucción permanente de la subjetividad.

En esta línea de sentido se encuentra el concepto de *práctica* que, en su misma acepción implica la acción, la interacción y la iteración, es decir, que se comprende, ante todo, en clave social. En palabras de Michel De Certeau, las prácticas “ponen en juego una ratio ‘popular’ una manera de pensar investida de una manera de actuar; un arte de combinar indisoluble de un arte de utilizar” (2000, p 37). Pensamiento, acción y uso son, pues, tres elementos que estructuran el concepto de práctica, a través de los cuales es posible y potente situar la lectura y la escritura. Se entiende pues, que éstas son prácticas en tanto movilizan el pensamiento, potencian la participación social y se insertan en la cultura con unos propósitos particulares, pero, sobre todo, son prácticas en tanto tienen sentido para la gente y revisten de sentido su vida misma. En este orden de ideas es importante reconocer, como lo anota Mauricio Múnera (2017) que

uno de los aportes clave, que hace De Certeau para comprender las prácticas, es la idea según la cual, éstas determinan lo cotidiano y los modos de relación de los sujetos a partir de la apropiación de saberes acerca del mundo y de aquello que lo compone (p. 16).

No sería posible desligar la lectura y la escritura de aquellos saberes que se van consolidando en una comunidad y que configuran sus identidades, pues ellas, como modos de uso de la lengua en la cultura, son también configuradoras de relaciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas.

Metodología.

A propósito de unos modos de hacer: un modo de investigar.

La sistematización de experiencias es una modalidad de investigación cualitativa en la que la práctica es concebida como portadora y generadora de saber. Lejos de situarse en una relación dicotómica entre teoría y práctica, la sistematización apuesta por

la integración, complementariedad y articulación de lógicas prácticas y lógicas teóricas que deriven en la producción de conocimiento mediante “un diálogo no subordinado entre práctica y teoría” (Bermúdez, 2018, p. 3).

La práctica supone un saber-hacer, un saber del que a veces se ignora y que a veces se camufla dentro de la vivencia cotidiana o del sentido común, de allí que implique una mirada retrospectiva para comprender y develar la riqueza, la complejidad, las coherencias y contradicciones que ella entraña. La sistematización como productor de sentidos, “no es un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino memorias, vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que lo asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación” (Torres & Cendales, 2007). Dada la materialidad de las prácticas sobre las que se vuelve en un proceso de sistematización, se comprende que “el relato es el lugar donde las prácticas se dicen” (Bermúdez, 2018, p.17). De allí que la memoria, la vivencia, la narración sean parte de la amalgama que comprende este ejercicio.

En los procesos educativos, la sistematización implica, gramaticalmente hablando, una mirada reflexiva, es decir, se trata de una labor en la que un maestro, solo o en diálogo con otros, analiza su propia práctica docente o procesos educativos, comunitarios, culturales gestados y acompañados desde sí, revelando con ello una nueva comprensión de su quehacer con miras a la transformación.

En la sistematización de la que nos ocupamos en este artículo, participamos tres maestras que le apostamos a comprender un ejercicio de docencia universitaria a partir de una pregunta por la metodología de taller y sus posibilidades en la construcción conjunta de conocimientos; una pregunta por las condiciones que supone la práctica de escritura para que sea formativa; y una pregunta por las comprensiones que logran construir los estudiantes en este taller, a propósito de las dimensiones subjetivas, estética y política de la cultura escrita.

De esta manera, la experiencia como el acontecer mismo del *taller*, la escritura como la posibilidad de memoria, el análisis de los trabajos producidos en clase como insumo de investigación son las estrategias didácticas e investigativas a través de las cuales se llevó a cabo esta sistematización que comprendió la orientación del *taller* en dos semestres consecutivos,

2016-2 y 2017-1, en el cual participaron 26 y 17 estudiantes respectivamente.

La experiencia como un acontecer mismo del taller.

Lo primero que es importante precisar es que el curso se nombra *Taller*. Ello supone una orientación metodológica en su abordaje que lo diferencia de otras configuraciones didácticas. No es un proyecto, no es un seminario, no es una conferencia... es un taller. Y, ¿qué es un taller? Si bien el taller se vuelve esquivo a la hora de conceptualizarlo, definirlo y sistematizarlo, pensamos en el taller como una metodología pedagógica que posibilita una relación dialógica entre aspectos académicos y aspectos que permean nuestras realidades cotidianas, en suma, es un espacio de encuentro entre los conocimientos académicos y las propias experiencias vitales. De igual forma, concebimos el taller como un espacio de construcción conjunta “donde cada alumno es, con la guía del docente, un artesano de su propio conocimiento” (Pitluk, L. 1991, p. 16); un espacio en el que el trabajo es compartido, al mismo tiempo que potencia el enriquecimiento de la propia individualidad.

“Artesano del propio conocimiento”, qué manera tan potente de entender los sentidos del taller como espacio de creación, que articula la cooperación, estimula la autonomía, potencia la creatividad y estrecha la conexión entre la mano y la cabeza. Tal y como lo recuerda Richard Sennett “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (2012, p. 21). Esto se hizo palpable en algunas actividades propuestas en el desarrollo del *taller* como la creación de la biografía lectora y su socialización de manera semiótica; la realización de diferentes salidas pedagógicas, los conversatorios, la creación de una ruta investigativa para acercarse al lugar de la cultura escrita en diferentes contextos y la interpretación creativa de algunas obras literarias.

En estas actividades se pone de presente una concepción de taller como “una forma de enseñar y sobre todo de aprender sobre la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo”. (Ander, 1991, p.10). El taller es el configurador de una de las formas de construcción con el otro, lo que permite que esta metodología sea generadora de una atmósfera de formación y aprendizaje ético y académico, en el que se aprende haciendo. De allí que esta configuración recuerde al *homo faber*, que, en el

proceso de producir cosas concretas, integra el pensar y el sentir. Ezequiel Ander nos recuerda que el taller es, justamente, un espacio para elaborar

Una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicando el concepto de taller a la pedagogía, su alcance es el mismo: en lo sustancial se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo (1991, p. 10).

La escritura como posibilidad de memoria.

En diferentes sesiones de nuestro *taller* fueron observables componentes teóricos, literarios y experienciales, que alimentaron un diálogo permanente a través del cual reconocimos las reflexiones llevadas a cabo por cada uno de los integrantes del taller y su tejido en la comunicación discursiva de los grupos. Para todo esto fue fundamental reconstruir las memorias de clase en tanto “son la base para la sistematización, porque recogen la experiencia tal como se vivió y no se deja el mero recuerdo. Luego revisarlas en conjunto permite ver los avances, variante, constantes, etc.” (Betancourt, 1996, p.148).

En realidad, la memoria en tanto un registro escrito sobre la clase no “recoge la experiencia tal y como se vivió”, ello es un ejercicio imposible de hacer y de lograr, solo factible en la ficción, como lo presenta Borges en su cuento “Funes el memorioso”. Funes “Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero” (2012, p.106). Con esto no afirmamos que no sea posible la reconstrucción objetiva de la clase, sino que, en este propósito, la percepción, la comprensión y aún la participación del relator frente al desarrollo del taller, marca una impronta importante que se ve reflejada en las memorias.

Ellas fueron leídas al comienzo de cada sesión y objeto de conversación, discusión y precisión. Fue una estrategia de aprendizaje bastante oportuna, porque, debido a la aceleración subjetiva del tiempo que caracteriza esta época, cuesta arraigar saberes y la memoria se torna tan volátil como la velocidad misma de los días. Recordar era permitirse detener en el tiempo, volver la mirada atrás, confrontarse con las dudas, con los saberes y con los olvidos. Por ello, las memorias de clase fueron, finalmente, la posibilidad de recordar entre todos.

En relación con la sistematización de esta experiencia, realizamos un rastreo de estas memorias para encontrar allí recurrencias y omisiones, preguntas y silencios, narraciones y reflexiones, para reconocer las voces, los diálogos y los intertextos que fueron configurando la cotidianidad del espacio de clase. Este rastreo se orientó en la búsqueda de las comprensiones y nuevas construcciones frente a las dimensiones subjetiva, política y estética de la cultura escrita.

El análisis de los trabajos producidos en clase como insumo de investigación

No solo las memorias de clase fueron objeto de análisis. También lo fueron algunos de los textos producidos en el marco del taller. Nos referimos en especial a las autobiografías lectoras, a ensayos sobre obras literarias y a un informe de investigación producto del análisis del lugar de la cultura escrita en diferentes contextos. La autobiografía como un ejercicio de historización; el análisis de obras literarias como posibilidades de ensanchamiento de horizontes vitales y literarios; y la investigación como posibilidad de comprender y articular elementos teóricos con realidades fácticas; ayudaron a potenciar las dimensiones subjetivas, estéticas y políticas de la cultura escrita.

Resultados.

Dimensiones subjetivas, políticas y estéticas de la cultura escrita: algunas comprensiones

Dimensión subjetiva de las prácticas de lectura

Las prácticas de lectura y escritura tienen una historia filogenética y, además, una historia ontogenética que atraviesa y que puede llegar a configurar la relación que un sujeto establece con ellas a lo largo de su vida, y a la vez, la que un maestro en ejercicio puede orientar con sus estudiantes. Esta tarea de recodar, de construir memoria y hacer con las astillas de los recuerdos un espejo más o menos nítido que les refleje lo que fueron, lo que son y lo que están siendo, apunta a un pensamiento autobiográfico que no es otra cosa que “otro de los nombres de la memoria vital; una memoria que se teje de recuerdos y que busca darle una unidad a la multiplicidad de ‘yoes’ que habitan una vida humana” (Demetrio, 1999, p. 59).

En este orden de ideas, es interesante cómo en el relato autobiográfico se despliegan algunos de los roles que han sido y están siendo los maestros en formación. Ello permite, por ejemplo, relativizar algunos postulados deterministas según los cuales si no se nació en una familia lectora, pocas serán las probabilidades de leer. De esta manera nos lo enseña un estudiante quien en su relato expresaba abiertamente que hasta el grado noveno repudiaba leer, lo que cambió con un encuentro tan inesperado como sorprendente:

Sin embargo, fue en el segundo décimo donde ella [la maestra de español], cambiando de estrategia, nos puso a leer la obra que cambió por completo mi manera de ver el mundo: *Aura* de Carlos Fuentes. ¡Santo Dios, recordar esa lectura me transporta al sitio donde la literatura, como un médico cirujano, escindió los órganos de mi mente y los unió con los de mi pecho, logrando así la combinación perfecta: razón y sentimiento, ambas cosas alimentadas por la historia!

No había leído nada semejante. Y es que los recuerdos me llevan a asegurar lo siguiente: que la dicotomía que siempre existió en mi subjetividad encontró cabida y validez en lo que me decía el libro. Una división entre lo sensible y lo romántico, entre lo oscuro y lo desconocido. *Aura* significó para mí eso: la piedra angular de mis vicisitudes internas que terminarían pronto por hallar el descanso y la felicidad en las historias, en ese designio irresoluto de la condición humana (Cardona, 2017).

La memoria, como la escritura de la experiencia en la historia vital, según Duccio Demetrio (1999), es lo que permite al hombre vincularse con el mundo y con los otros. La memoria es al mismo tiempo una lucha contra el olvido y una decisión de permanecer más allá de la muerte, que es otro de los nombres del olvido. De esta manera, el pensamiento autobiográfico se va hilando entre recuerdos y olvidos. Pero ¿cuál es la importancia de este pensamiento? ¿cuáles son sus efectos en la vida humana? “La memoria nos permite volvernos a poseer a nosotros mismos, una tarea tan laboriosa que se convierte en un trabajo cotidiano de autoformación” (Demetrio, 1999, p. 59).

El carácter de autoformación que se le atribuye a la memoria nos lleva a preguntarnos: ¿en dónde radica el carácter formativo de la memoria? ¿qué efectos tiene en un sujeto el olvido de ciertos acontecimientos importantes de su vida? ¿estos recuerdos que se reprimen tienen o no efectos en la construcción de su presente? ¿qué tanto de ficción y realidad componen los recuerdos? A nuestro juicio, el carácter formativo

de la memoria reside en la posibilidad que da el reconocimiento de sí y con ello, la apropiación que genera frente al propio ser. El ejercicio de la reflexión, de la introspección y del pensamiento son elementos que comportan el carácter formativo y que contribuyen a comprender la propia vida y conquistar las evocaciones que hacen parte de nuestro pasado.

Lo valioso de esta práctica es que no solo es una mirada al pasado, sino también una reconfiguración del presente. Al respecto, señala Lacan en su texto *Función y campo de la palabra en psicoanálisis* que “es el efecto de una palabra plena reordenar las contingencias pasadas dándoles el sentido de las necesidades por venir, tales como las constituye la poca libertad por medio de la cual el sujeto las hace presentes” (1953, p. 249). Reordenar las contingencias pasadas, no es otra cosa que resignificarlas y con ello cambiar las relaciones que se establecen en el mundo a partir de pequeñas comprensiones que se expresan en la narración. De ello habla otra estudiante del curso en una parte de su autobiografía lectora. Veamos:

Aquí estoy subiendo un peldaño más a mis treinta y dos años, no han pasado muchos libros, aún soy ignorante en lectura y escritura [...] Así que no busco culpables pues también yo era ignorante en eso, no comprendía que la lectura de un libro era tan importante en la vida de una persona a tal punto de lograr transformarla [...] Sé que debo incluir lecturas un poco más pesadas, pero eso se dará paulatinamente con mi carrera, sé que si mi deseo es ser profesora me debo servir de varios libros pues, ¿qué es de un maestro si no le gusta leer ni escribir? Ya que parte de la iniciación lectora se da con el ejemplo y eso espero ser yo: una buena lectora y permitir que la lectura deje huella en mi ser, y en mi hijo. Es un camino con muchos peldaños solo espero tener la valentía necesaria para despertar de mi ignorancia tener la memoria necesaria para recordar las lecturas y poder llegar a tener una biblioteca con muchos libros leídos y recordados (Berrío, 2017).

Dimensión política de las prácticas de lectura y escritura y una pregunta por la lectura digital

El desarrollo del taller nos dejó unas preguntas por las prácticas de lectura y la escritura en la actualidad, en especial, por el modo en cómo están leyendo los jóvenes, por los nuevos formatos en los que circula la información y por las relaciones de saber y poder que entrañan estas nuevas formas de literacidad vinculadas al mundo digital. Pensar la dimensión política de las prácticas de lectura y escritura supone reconocer

las relaciones de saber y poder presentes en ellas, expresadas en tensiones, en censuras, en vigilancias, en manipulaciones, pero también en actos de resistencia y de re-existencia.

Hoy por hoy, la práctica de lectura silenciosa nos parece un acto normal e incluso un ideal, uno al que le apunta la formación básica, pues ella gesta las condiciones para un ejercicio lector autónomo. Pero siglos atrás, esta práctica, que se distanciaba de la lectura colectiva, era vista con sospecha y profundo recelo, pues ella se escapaba a la vigilancia de las autoridades, que no solo aspiraban a un control sobre la circulación de los textos, sino también sobre sus interpretaciones. De esta manera lo presentan Anne Marie Chartier y Jean Hébrard cuando afirman que

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

Ahora tenemos a muchos lectores, especialmente niños y jóvenes, que también están solos ante la pantalla. Leen, por supuesto que leen, pero ¿qué están leyendo y cómo lo están haciendo? ¿eligen ellos mismos qué leer o son los algoritmos quienes deciden por ellos? ¿se detienen en el contexto de la información, contrastan fuentes, cuestionan las ideas, sopesan la coherencia, interrogan la veracidad de los textos? ¿leen textos o ven tutoriales? ¿reflexionan sobre lo que leen o pasan al siguiente enlace? Indiscutiblemente el mundo digital ha marcado una revolución de la cultura escrita, que ha impactado no solamente el acceso a la información, sino más importante aún, los modos de leer, de escribir, de interactuar, de pensar.

La velocidad, el exceso, la fragmentación, la inmediatez y la instantaneidad son algunas de las características de la lectura digital en nuestros tiempos, una lectura que cada vez es menos texto y más imagen y más sonido. La multimodalidad es, pues, un rasgo importante que le exige al concepto de lectura, ensanchar sus comprensiones para reconocer en la imagen y en el video la potencia epistémica que contienen; y que le exige a la escuela como formadora de lectores reconocer el valor de estos formatos para establecer puentes entre el saber académico que ella propone y los contenidos audiovisuales que consumen los jóvenes, que en su mayoría están ligados al mero entretenimiento.

Esto se constituye en una urgencia del siglo XXI, en la medida en que

No hay ciudadanía sin alguna forma de ejercicio de la palabra, pero ese ejercicio y esa palabra desbordan hoy por todos lados al libro, proyectándose en oralidades y sonoridades, en literalidades y visualidades, desde las que, no solo pero especialmente, los más jóvenes escriben y componen sus relatos, es decir, cuentan sus historias. La disyuntiva es grave: o la escuela y las políticas de fomento de la lectoescritura posibilitan un aprendizaje integral en los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral crezca y se profundice en nuestros países (Barbero, 2010, p. 56).

Reconocer el valor de la oralidad, de la sonoridad y de las visualidades en la construcción no solo de conocimientos, sino de subjetividades, permite resquebrajar la herencia de la *ciudad letrada* que todavía persiste en nuestra sociedad. Este concepto, ciudad letrada, fue creado por Ángel Rama para referirse a un rasgo de la sociedad colonial en la cual el “conjunto de religiosos, administradores, educadores, escritores y demás intelectuales que manejan la escritura [...] ejercían el poder superior: el de la letra en una sociedad analfabeta” (Martin-Barbero 2010, p 41). Lo sorprendente es que aquella sociedad analfabeta ejerció resistencia ante el poder absoluto de la letra y se manifestó en “batallas culturales”, del cual Cantinflas es uno de sus personajes y el graffiti, otra de sus manifestaciones.

También en el período de la colonización se establece una relación de poder y dominación a partir del libro sagrado y la práctica de la escritura notarial y religiosa que traen los europeos sobre las prácticas orales, rituales y simbólicas, a través de las cuales conservaban los pueblos originarios su saber. Y en este encuentro “la reciente cultura del libro comenzaba a destruir la largamente establecida memoria oral americana” (Ospina, 1999, p. 4), y en efecto sucedió lo inevitable: “El poder de la escritura prohibió la oralidad y la imagen establecidas. La escritura estimuló la exclusión, la marginalidad, la manipulación y la servidumbre intelectual a un solo medio” (Vivas, 2009, p. 18).

Las situaciones históricas, a las que de manera general hacemos referencia, permitirán reconocer con matices que, contrario a lo que plantean los lugares comunes frente a la lectura y la escritura, la cultura escrita no solo libera y constituye un forma de expresión, sino que también oprime; no sólo crea bienestar,

sino que también puede generar -y produjo- dolor y exclusión. Mediante un reconocimiento de estas circunstancias posiblemente se contribuya a pensar la lectura y la escritura no como fines en sí mismos, sino como medios que están llamados a enriquecer las condiciones de vida de las personas y que entran en relación con otras formas en las que circulan, se producen y se comprenden el saber, la información y la desinformación.

La experiencia y la imaginación como factores para el desarrollo de la dimensión estética en las prácticas de lectura y escritura

El mundo ficcional del que se ocupa la literatura permite desplegar un efecto estético para percibir la vida y la realidad de diversas maneras, de allí que se comprenda que la estética está ligada a la percepción, a la imaginación y a las emociones; de esta manera lo entiende Eisner (2004) cuando afirma que “La capacidad de crear una forma de experiencia que se pueda considerar estética requiere una mente que anime nuestra capacidad de imaginación y que estimule nuestra capacidad de vivir experiencias saturadas de emociones” (p. 1).

¿No es, pues, una experiencia rica en emociones internarse en la historia de un profesor, que con solo la novela *Grandes Esperanzas* de Charles Dickens enfrenta la precariedad de una isla, el dogmatismo religioso y la aburrición en la que viven muchos niños y adolescentes en medio de una guerra civil? ¿Acaso no estimula la imaginación las hazañas de dos jóvenes que obligados a un proceso de reeducación en las entrañas de una montaña, se aventuran a la lectura de autores occidentales, práctica prohibida y severamente castigada en la China comunista de Mao Zedong? ¿Y no conmueve, acaso, la historia de una niña que llena de *valentía* y esperanza logra convertirse en una bibliotecaria en un campo de concentración donde los libros son un símbolo de vida y re-existencia en un lugar que administra la muerte? (Betancur & Areiza, 2013)

Se trata de tres de las obras literarias trabajadas en el taller, a saber, *El Señor Pip* de Lloyd Jones (2006), *Balzac y la joven costurera china* de Dai Sijie (2000) y *La Bibliotecaria de Auschwitz* de Antonio Iturbe (2012), novelas en las cuales la lectura es un acto de resistencia, de rebeldía y de transformación. Podríamos decir que, también algunos estudiantes del curso devinieron otros a partir del encuentro con estas obras, que teniendo como punto de partida hechos históri-

cos, logran recrear la vida y sensibilizar la del lector con el poder del relato; de esta manera lo expresa una estudiante del curso cuando afirma: “Me sorprendí al ver cómo algo tan pequeño como un libro o un acto tan simple como contar una historia puede traer paz y libertad hasta en las situaciones más difíciles para una o cientos de personas” (Ortiz, 2017).

En esta experiencia que supone el encuentro con una obra literaria que conmueve y conmociona, el lector no busca un sentido establecido a priori, sino que él participa en la construcción del sentido de la obra,

Justamente a este espacio de participación es lo que Jauss determina como posibilidad comunicativa de la experiencia estética. Esta función comunicativa, consiste no solo en una valoración o juzgamiento por los lectores, sino que este juicio implica una reconfiguración del efecto significativo de la obra en el mundo (Torres, 2016, p. 7).

Uno de los objetivos logrados en la lectura de las obras literarias fue potenciar la sensibilidad estética, el pensamiento crítico y la construcción de la subjetividad, a través de lograr dar nombre, reconocer y significar lo que era difícil aprehender a través de la palabra. Todo ello es otra manera de nombrar los sentidos de la formación que devienen con el encuentro literario. De esta manera lo dice un estudiante del curso cuando afirma

De todo lo anterior nace una pregunta esencial: ¿qué puede ser aquello que buscamos en los libros? Tal vez una palabra que nos cure, una bofetada que nos haga despertar, que nos aleje de nuestro propio cinismo, que nos permita un acercamiento más sensible con nuestra propia naturaleza (Cardona, 2017, p. 4).

Algunas reflexiones finales

La pregunta por el lugar de la lectura y la escritura en nuestra sociedad y, en particular, en la formación de maestros de lenguaje, sigue abierta a la pluralidad de los contextos que, en cada caso invita a considerar como la palabra escrita se vuelve cuerpo, memoria, olvido, posibilidad o imposibilidad. Lo que es claro es que la cultura escrita serpentea por los campos abiertos de la cultura y muda de piel para ajustarse a los cambios de la época, es por eso por lo que afirmamos que, si bien los géneros discursivos son conjuntos estables de enunciados, como lo señala Bajtin (1982), ello no implica que sean estáticos, como esculturas de piedra o estacas sobre la tierra.

Parte de dichos cambios está en relación con el mundo digital, icónico y audiovisual. No es gratuito que esto haya marcado una revolución en la cultura escrita, pues con la transformación de los medios, soportes, acceso y difusión, cambian también, los modos de leer, escribir, interactuar, pensar, habitar el espacio y el tiempo, en suma, se transforman los procesos de subjetivación (Serres, 2014).

En medio de estas vertiginosas transformaciones con consecuencias a veces inesperadas, la pregunta sigue siendo de qué manera las instituciones encargadas de la formación, sean la escuela o la universidad, logran reconocer todo el mundo palpitante que se vive fuera de sus espacios y lo articulan con sus propuestas de formación. Pensar la lectura y la escritura en nuestra época, pasa necesariamente por considerar el mundo de la digitalidad, así como las necesidades de formación que suponen, pues este espacio que se constituye en la representación de una biblioteca universal, comprende información académica, científica y cultural, al lado de información sobre espectáculos y modas; se accede por igual a textos literarios como a noticias falsas; es una plataforma para la denuncia al tiempo que un dispositivo para el maltrato; en suma, es la pantalla a través de la cual se mira el mundo, por tal razón estar de espaldas a lo que pasa allí, no solo es anacrónico, sino también irresponsable.

Finalmente, este ejercicio de sistematización docente nos llevó a reconocer la complejidad de escribir sobre las propias prácticas, así como la potencia que ello tiene, pues nos permite, como diría Michel de Certeau, pasar de ser inquilinos a propietarios de las propias prácticas y, con ello, a seguir afinando los criterios para la toma de decisiones en el ejercicio docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander, E. (1991). *El Taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos

Aires, Argentina: Editorial Magisterio Río de La Plata. Recuperado de <https://yoprofesor.org/2014/04/09/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica-descarga-gratuita/>

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, trad. Tatiana Bubnova, México: Siglo XXI. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>

Bermúdez, P. C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Educación y tecnología. Pedagogía y Saberes*, (48), p. 1-21. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/544/showToc>

Berrio, B. (2017). *Autobiografía lectora*. Trabajo de clase, texto inédito.

Betancourt, A. (1996). *El taller educativo ¿qué es? Fundamentos como organizarlo y describirlo, como evaluarlo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Betancur-Valencia, D. B., & Areiza-Pérez, É. E. (2013). Tres puertos literarios para volver a los vínculos entre literatura, formación y escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), p. 441-453. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5712>

Borges, J. L. (2012). *Selección: cuentos, ensayos y poemas*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Cardona, A. (2017). *El fénix que habita el alma humana*. Trabajo de clase, texto inédito.

Cardona, A; Usuga, M; Berrio, B; y Cartagena, C. (2017). *Escritura para los muertos*. Trabajo de clase. Texto inédito.

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

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R., Anaya, C. A., Rosique, J. A., Goldin, D., & Saborit, A. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Demetrio, D. (1999). *Escribirse, la autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/files/2015/08/ESCRIBIRSE-La-autobiografia-como-curacion-de-uno-mismo-1-105.pdf>

Certeau, M. D. (1999). *La cultural en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- _____ (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <https://www.minipimer.tv/txt/30sept/De%20Certeau,%20Michel%20La%20Invencion%20de%20Lo%20Cotidiano.%201%20Artes%20de%20Hacer.pdf>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid, España: Paidós.
- Iturbe A. (2012). *La Bibliotecaria de Auschwitz*. Madrid, España: Editorial Planeta.
- Jones, L. (2006). *El Señor Pip*. Barcelona, España: Salamandra.
- Lacan, J. (1953). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. En: Lacan, J. (2009) *Escritos I*. (pp. 231- 309) México: Siglo XXI.
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. (2013). Proyecto de formación de la Licenciatura. Archivo físico del proceso de autoevaluación.
- Martín-Barbero, J. (2010) *Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital*. En: Lluch, Gemma (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. (pp. 39-58) Barcelona, España: Anthropos.
- Múnera, M. (2017). Saberes y prácticas campesinas de sanación: una aproximación a la medicina tradicional en el Norte de Antioquia, Colombia. *Revista Pensamiento Actual* 17 (29), p. 11-25. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/31544>
- Ortiz, J. (2017). Ensayo sobre la lectura del libro “La bibliotecaria de Auschwitz”. Trabajo de clase, texto inédito.
- Ospina, W. (1999). *Contra en viento del olvido o los maestros lectores*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Pérez, M. (noviembre, 2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Congreso Nacional de Lectura FUNDALECTURA. Lugar: Universidad del Valle. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZI-WI2-articulo.pdf>
- Pitluk, L. (1991). *Aula-taller en jardín de infantes: metodología y cambio de actitud en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA — Papeles de Filosofía*, 25(2), p. 9-22. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/ricoeur-la-vida-un-relato-en-busca-de-narrador.pdf>
- Sennet, R. (2012) *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Sijie, D., & Crespo, M. S. (2001). *Balzac y la joven costurera china*. Barcelona, España: Ediciones Salamandra SA.
- Torres, A. & Cendales, L. (2007) La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y saberes*. (26), p. 41-50. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/524/showToc>
- Torres, N. (2016). El camino de la experiencia estética: entre la vivencia y la comprensión. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Vol. 37 (114), p. 103-115. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/cfla/article/view/2276>
- Vivas, S. (2009). Vasallos de la escritura alfabética, riesgo y posibilidad de la literatura aborígen. *Estudios de literatura colombiana*. (25), p. 15-34. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/elc/article/view/9807>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (47), p. 71-79. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>