

**LA AUTOFICCIÓN EN LA NARRACIÓN ESCRITA: UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO, Y LA RESIGNIFICACIÓN DE LA REALIDAD PERSONAL**

Clara Stella Alzate Ledezma

DIRECTORA
Mg. Nadia Catalina Ángel Pardo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ, D. C.

2020

| | | |
|---|--|------------------------|
|  2020 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small> | <i>FORMATO</i> | |
| | <i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i> | |
| Código: FOR020GIB | | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | | Página 2 de 131 |
| 1. Información General | | |
| Tipo de documento | Tesis de grado de maestría en investigación. | |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central | |
| Título del documento | La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido y la resignificación de la realidad personal | |
| Autor(es) | Alzate Ledezma, Clara Stella. | |
| Director | Ángel Pardo, Nadia Catalina. | |
| Publicación | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2020, 131, p. | |
| Unidad Patrocinante | Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE Universidad Pedagógica Nacional UPN | |
| Palabras Claves | AUTOFICCIÓN, AUTOBIOGRAFÍA, SUBJETIVIDAD, MEMORIA, NARRATIVA ESCRITA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA. | |

| |
|---|
| 2. Descripción |
| <p>Tesis de grado donde se expone una propuesta pedagógica realizada con estudiantes del Colegio Francisco Arango de la ciudad de Villavicencio, el cual acoge jóvenes de sectores de alta vulnerabilidad. El objetivo principal fue diseñar e implementar una práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción escrita, como mediación para la resignificación y la construcción de sentido de la realidad personal.</p> <p>Con relación a esto se plantearon tres objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los tipos de relación que existen entre los estudiantes y el texto narrativo de autoficción • Promover el reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa a través del autoficción. • Identificar la manera como se recrean y/o configuran experiencias de vida de los estudiantes participantes a través de las narrativas de autoficción. <p>Se utilizó el enfoque socio crítico y la metodología de investigación acción, recurriendo a técnicas como la autobiografía, grupos focales y de discusión, la fotografía como activador de la memoria, el registro anecdótico y los talleres. Se destaca la relevancia de la construcción de heterónimos, como el vehículo para el auto reconocimiento, resignificación y construcción de mundos posibles.</p> |
| 3. Fuentes |
| <p>Alberca, M. (2005). <i>¿Existe la autoficción hispanoamericana?</i> Málaga: Universidad de Málaga Cuadernos de Cilha 7/8.</p> <p>Alvarado , L., & García, M. (2008). <i>Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias.</i> caracas: Red de revistas científicas Redalyc.</p> <p>Arango Francisco, I. (2019). <i>ADN Aranguista PEI.</i> Villavicencio.</p> <p>Bruner, E. (1997). <i>Memoria, identidad, comunidad. La idea de narrativa en las ciencias humanas.</i></p> |

- New York: State University of New York Press, Albany.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. derecho, literatura y vida*. La Plata: Fondo de Cultura Económica.
- Cardenas , A., & Rordriguez , D. (2017). *Consolidación de la identidad de género a partir de la escritura de intención literaria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco de Paula Santander.
- Cares , F., Lara, V., & Matus de la Parra, P. (2016). *Desarrollo de habilidades comunicativas y artísticas: observando mi historia, construyendo mi futuro*. . Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile, Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la eudcación superior.
- Casas, A. (2011). La autoficción en los estudios hispánicos: perspectivas actuales. En Ramon y Cajal, *Fuguraciones del yo y representacion autoficcional en narrativa, cine, teatro y novela gráfica* (pág. 16). Universidad de Alcalá.
- DANE, D. (2019). Encuesta Nacional de Calidad de Vida ECV Oriental 2018. *Boletín Técnico DANE Información para todos*, 18.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gergen, K. (2010). *Construccionismo social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- González, S., Ynés, S., Chicangana, B., & Yobenj, A. (2014). Literatura y memoria: espacios de subjetividad. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000100004>, 12.
- Gutierrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: Una construcción narrativa de la identidad personal. *Revista venezolana de educación Educere*, 11.
- Jurado, F. (9 de Junio de 2013). <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/articulo-426854-hoy-se-lee-mas-antes>. *El Espectador*, pág. 4.
- Larrosa, J. (2007). Sobre la experiencia. *Sobre la experiencia* (pág. 26). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Larrosa, J., & Skliar , C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico*. <https://comlingcine.files.wordpress.com/2008/07/el-pacto-autobiografico.pdf>.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Ministerio de Educación, N. (2016). *Pruebas saber 11 año 2016* https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-358400.html?_noredirect=1. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio, E. (2006). *Estandares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Musitano , J. (2016). La autoficción: una aproximación teórica entre la retorica de la memoria y la escritura de los recuerdos. . *versión On-line ISSN 0717-6848 Scielo*, 6.
- OCDE (2014b), P. 2. (2014). *Results: What Students Know and Can Do. students performance in mathematics, reading ans science*. Paris: Volumen 1 edición 2014.
- Ortíz, D. (2017). *La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa*. Bogotá: Universidad Dsitrital Francisco José de Caldas.
- Ospina, M., Alvarado, S., & Fajardo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas de agencia. *Psicoperspectivas. individuo y sociedad. volumen 17*, 13.
- Puertas , M. (2005). Una puesta al día de la teoría autoficticia como contrato de lectura autobiográfica. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica. Núm. 14, 2005*, 33.
- Ramos, D. (2016). Fotografái y memoria: uso de la imágen en algunas fiestas de quince años. *Artículo de reflexión- Universidad Pedagógica Nacional*, 14.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes ISBN: 84-7584-504-5.
- Rizo, R. (2014). *El exilio del sujeto*. Lima: Aula de humanidades.
- Rulfo , J. (1979). Verdad y mentira en la creación literaria . *Revista de la Universidad de México*, 5.
- Sánchez , J. (2010). *Autobiografía y pacto autobiográfico:revisión crítica de las últimas*

aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, 20.

Simone, R. (1993). *Fundamentos de la lingüística*. Barcelona: Ariel.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educación y sociedad No 79*, 39.

Torres, A. (1999). Identidades barriales y subjetividades colectivas en la ciudad de Bogotá. *Revista facultad de artes y humanidades Universidad Pedagógica Nacional*, 22.

Torres, C. A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y saberes* <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys5.14>, 9.

Tortosa, V. (2001). *La construcción del "individualismo" en la literatura de fin de siglo. Historia y autobiografía*. Universidad de Valencia: Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Vásquez, F. (2006). *La memoria como acción social*. Athenea digital:

<https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/39832> [Consulta: 21-11-2019].

Villavicencio, G. (2016). *Acuerdo 293 de 2016 Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019*.

Villavicencio:

<https://ceo.uniandes.edu.co/images/Documentos/Plan%20de%20Desarrollo%20de%20Villavicencio%202016-2019.PDF>.

Zavalza, M. (2017). Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación- creación. *Rercio creciente ISSN: 2340-9096 UJA*, 10.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista latinoamericana POLIS*. URL: <http://journals.openedition.org/polis/943>, 12.

4. Contenidos

El proyecto empieza definiendo la problemática que se identifica en el contexto, destacando las características de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el espacio escolar y de la misma manera, se cuestiona sobre el papel de la escuela en el conocimiento sobre la vida real de los jóvenes y la lejana relación que tiene con los procesos educativos.

Expone en segundo capítulo la problemática, que muestra las diferentes características del contexto social. De la misma manera que su aporte y pertinencia tanto a nivel académico como social a partir de cinco razones que empiezan por la contribución a la enseñanza del lenguaje, el impacto que tiene la investigación para la comunidad con la que se desarrolló el estudio, la pertinencia social, el aporte para maestros en formación, en ejercicio, o investigadores; y plantea el desafío del educador por promover el deseo de escribir teniendo presente el contexto particular para transformar prácticas pedagógicas. De igual manera, aporta al Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE en lo referente a los temas de desarrollo educativo y social para investigadores interesados en estudios del lenguaje en estudiantes y en la escritura como función creadora y liberadora.

En el capítulo tres, expone los objetivos, general y específicos, el cuarto expone las diferentes apuestas teorías que dan origen a postulados que aportan al desarrollo de la investigación. Para el quinto capítulo, se dispuso el marco teórico desde sus distintos niveles, epistemológico, metodológico y el diseño de la propuesta con sus distintas facetas, en el sexto capítulo se encuentran los hallazgos de la investigación discriminada en tres diferentes perspectivas. El séptimo capítulo, presenta la discusión donde se encuentran en diálogo perspectivas opuestas acerca de las prácticas pedagógicas, y la relación con la escritura y la vida cotidiana de los estudiantes y el octavo capítulo está reservado para las conclusiones de la investigación, las referencias y los anexos.

5. Metodología

Se presenta en cinco niveles así: primero el nivel epistemológico, segundo el nivel metodológico, tercer nivel, la fase de implementación de la propuesta pedagógica desde la narrativa de autoficción, para el campo educativo; cuarto nivel técnico, las técnicas seleccionadas y la forma como fueron usada durante

el proceso; quinto nivel analítico, describe la manera en la que se analizaron los datos.

El nivel epistemológico da cuenta cómo la investigadora concibe la construcción de conocimiento; Acoge el paradigma socio- crítico y propone una práctica pedagógica a partir de las narrativas de autoficción en estudiantes que permita enseñar producción textual a partir del diálogo de saberes, desde su propia experiencia de vida.

En el nivel metodológico, a través de Investigación Acción IA; busca promover la transformación social a partir de las situaciones presentes en sus participantes; como investigadora y maestra, la propia práctica pedagógica es el escenario de investigación, de construcción de conocimiento y transformación.

El Diseño de la propuesta pedagógica, describe las estrategias implementadas para cada fase de acuerdo a los objetivos de la investigación. Asimismo, en el nivel técnico, se determinaron las técnicas de investigación en coherencia con el enfoque metodológico de Investigación Acción, usando técnicas como la escritura de la autobiografía, la fotografía como activador de la memoria, con el fin de movilizar los recuerdos en la vida de los estudiantes. Este estímulo para iniciar el proceso de escritura, permitió describir con detalle sucesos fueron parte de una experiencia. Los talleres por su parte, aportaron en la relación con la lectura y la escritura, y la capacidad de producción textual a través de la narrativa de autoficción.

El grupo focal, propició la interacción discursiva entre los sujetos participantes, al igual que el grupo de Discusión, mediado por preguntas orientadoras, y el registro anecdótico, permitieron alcanzar el segundo y tercer objetivo. Por último, el nivel analítico, se construyó a partir de las categorías teóricas desarrolladas, las cuales posibilitaron crear un marco de análisis para la interpretación y comprensión de los hallazgos.

6. Conclusiones

Como primera conclusión se identificaron tres formas de relación entre estudiante y escritura; una de intimidad consigo mismo, otra, está dada desde reconocimiento, y una última relación, la responsabilidad hacia el acto de escribir, hacia la misma escritura en su formalidad.

Como segunda conclusión del estudio, se identifica que la autoficción es una fuente de creación narrativa que promueve el reconocimiento de la experiencia personal, construyendo historias desde la memoria de la *experiencia*.

Una tercera conclusión está en la identificación de las formas como se recrean y configuran las experiencias de vida de los estudiantes a través de estas narrativas de autoficción; resaltando la manera en que se materializa la subjetividad del autor a través de la narración, con mayor libertad al ser otro dentro de sí mismo.

Por último, el estudio también concluye que la reflexión y acción sobre la práctica pedagógica es necesaria en investigaciones desde el campo educativo, ya que soportan la característica de un maestro reflexivo, atento a las necesidades de su comunidad y a los cambios de la sociedad dispuesto a repensar su praxis en vez de rendirse ante estadísticas de bajos promedios y carencia de competencias.

| | | | |
|--|-------------------------------|----|------|
| Elaborado por: | Alzate Ledezma, Clara Stella. | | |
| Revisado por: | Ángel Pardo, Nadia Catalina. | | |
| Fecha de elaboración del Resumen: | 20 | 02 | 2020 |

Dedicatoria

*A mi madre y sus cuentos amarillos, que colmaron mi vida de mundos posibles.
A mi grupo de chicos geniales y su forma de ser única e irrepetible.*

Agradecimientos

A Dios, por cada obstáculo que puso en el camino y cada oportunidad de sobrepasarlo.

A mi madre y su incasable fuerza.

A mi directora de tesis y sus múltiples formas de creer en mí.

Al quinteto del mal, por sus sueños y ganas de conquistar el mundo.

A mi familia y su inconmensurable amor y fe en mí.

A Andrés por su escucha, por su valioso tiempo, por ser él.

A mis profesores que llenaron mi vida de muchas preguntas.

Y a todas aquellas personas que con cariño me ayudaron desinteresadamente.

Contenido Pág.

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 9 |
| 2. Problema: escribimos sobre aquello que nos conecta con la vida..... | 12 |
| 2.2 Antecedentes | 24 |
| 2.3 Conclusiones sobre los antecedentes | 29 |
| 2.4 Justificación..... | 30 |
| 3. Objetivos | 33 |
| 3.1 Objetivo general..... | 33 |
| 3.2 Objetivos específicos..... | 33 |
| 4. Marco teórico | 33 |
| 4.1 Medición de la comprensión lectora y evaluación de competencias comunicativas..... | 35 |
| 4.2. Práctica pedagógica..... | 39 |
| 4.3 La escritura como práctica de libertad | 43 |
| 4.4. Autoficción en la narración escrita..... | 47 |
| 4.5. El acto de escribir y el papel de la memoria..... | 50 |
| 4.6. La escritura y construcción de subjetividades | 54 |
| 5. Marco metodológico..... | 57 |
| 5.1. Nivel epistemológico | 58 |
| 5.2. Nivel metodológico | 61 |

| | |
|--|-----|
| 5.3. Diseño de la propuesta pedagógica | 64 |
| 5.3.1. Fases y actividades de la implementación..... | 64 |
| 5.4. Nivel técnico..... | 67 |
| 5.5. Nivel analítico | 74 |
| 5.6. Población participante | 78 |
| 6. Hallazgos..... | 80 |
| 6.1 Relación del estudiante con el texto narrativo de autoficción | 81 |
| 6.1.1. Relación entre el texto de autoficción y la percepción de sí mismo..... | 82 |
| 6.1.2. Relación entre el texto de autoficción y la posibilidad de ser con otros | 85 |
| 6.1.3. Relación entre el texto de autoficción y la escritura como herramienta para el aprendizaje | 86 |
| 6.2. Reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa..... | 88 |
| 6.2.1. El surgimiento de heterónimos | 88 |
| 6.2.2. Construyendo historias desde la memoria de la experiencia | 94 |
| 6.3 Recreación y reconfiguración de experiencias y sentido de vida a través de la autoficción. | 97 |
| 6.3.1. Subjetividades que se manifiestan y se recrean..... | 97 |
| 6.3.2. Escritura como práctica de libertad..... | 100 |
| 6.3.3. Reflexión y acción sobre la práctica pedagógica..... | 104 |
| 7. Discusión..... | 106 |

| | |
|---|-----|
| 7.1. Instrumentalización de la escritura Vs. Transformación de la praxis pedagógica | 107 |
| 7.2. Condiciones de vida Vs. Creación de mundos posibles a través de la escritura..... | 110 |
| 7.3. Textos vacíos Vs. Narrativas con sentido..... | 112 |
| 8. Conclusiones | 113 |
| Referencias..... | 117 |
| ANEXOS | 122 |
| ANEXO 1: Caracterización del grupo focal de estudiantes y sus heterónimos..... | 122 |

Lista De Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Niveles de desempeño en competencias Pruebas Saber 2015-2016 | 15 |
| Tabla 2. Resultados resolución 457/2016 Pruebas saber- Ciudad de Villavicencio..... | 15 |
| Tabla 3: Esquema de implementación de la práctica pedagógica | 64 |
| Tabla 4. Matriz de análisis | 77 |
| Tabla 5. Caracterización de los sujetos participantes | 79 |

Lista de gráficas

| | |
|--|----|
| Gráfica 1. Desempeño en las Pruebas PISA 2006-2009-2012..... | 14 |
| Gráfica 2. Hábitos de escritura de personas de 12 años y más..... | 16 |
| Gráfica 3. Modelo de análisis categorial..... | 35 |
| Gráfica 4. Escritura como práctica de libertad. Triada hacia la emancipación | 44 |
| Gráfica 5. Triada del marco analítico | 75 |
| Gráfica 6. Flujograma de relaciones con la escritura..... | 82 |

1. Introducción

"Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar los caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el momento de la travesía. Y, si no osamos emprenderla, nos habremos quedado para siempre al margen de nosotros mismos".

Fernando Pessoa

¿La escuela como parte de la vida, puede desarrollar las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes a partir de sus vivencias? En ocasiones parece que no hay nada más alejado de la vida que las actividades y ejercicios de la escuela, especialmente, cuando se distancian de las verdaderas motivaciones del ser para producir y crear.

El distanciamiento se hace visible cuando se analizan las políticas públicas educativas colombianas que parecen organizarse a merced del enfoque del gobierno de turno –no siempre acertado- o de requerimientos económicos internacionales que responden, en ocasiones, a *oleadas pedagógicas* fugaces y descontextualizadas.

Actualmente las políticas públicas educativas para Colombia, privilegian, el enfoque por competencias para la vida que ha merecido sendos debates, pese a los cuáles, no existe ni un acuerdo. El resultado, es la coexistencia de diversas prácticas educativas que no necesariamente, inciden en el mejoramiento de las condiciones para enseñar y aprender.

Específicamente, para el área de lenguaje, dichas competencias parecen reducirse, en la práctica, a alcanzar un nivel de lectura y comprensión que responda a pruebas internacionales, desconociendo, los contextos sociales y las motivaciones que, en consecuencia, tienen los estudiantes.

El efecto es una creciente preocupación por el descenso en el desempeño de los estudiantes para leer y escribir y, la consecuente adopción de orientaciones carentes de estudios que den fe de su validez. En este escenario, caben preguntas como: ¿es pertinente dedicar tiempo y esfuerzo solamente para “entrenar” lectores y escritores para las pruebas y mostrar buenos resultados?, ¿acciones como estas resuelven el poco interés que los alumnos sienten por la lectura y la escritura?, ¿pasar las pruebas asegura el buen desempeño en niveles académicos posteriores?, ¿qué tan lejana o cercana se encuentra la enseñanza de la lectura y la escritura de la realidad de los estudiantes?

Las siguientes líneas exponen una propuesta pedagógica realizada con un grupo de estudiantes de grado décimo del Colegio Francisco Arango de la ciudad de Villavicencio, institución que acoge jóvenes de sectores de alta vulnerabilidad de la ciudad, enmarcados por sendas condiciones sociales, económicas y culturales. El propósito principal fue, hacer de la lectura y la escritura parte de la vida cotidiana de los estudiantes, recurriendo para ello, al género de autoficción. El primer paso fue la creación de personajes poéticos o heterónimos, que se convirtieron en el vehículo para el auto reconocimiento, resignificación y construcción de mundos posibles. La creación de escenarios, la recreación de historias de vida, de contextos desfavorables social, económica y afectivamente, hicieron que, los estudiantes encontraran en la escritura una forma de libertad y de reconstrucción de sus realidades.

La evidencia demuestra que, gracias a la práctica pedagógica denominada “*La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido y la resignificación de la realidad personal*”, cada estudiante desarrolló una visión de sí mismo, del mundo que le rodea y de las posibilidades y limitaciones que la vida le ofrece, para empezar la construcción de formas de pensamiento y de escritura donde su vida es el motivo principal para narrar, para narrarse a través de otros y para crear otros mundos en los que, solo ellos tienen la última palabra.

La personalidad poética se construye en tanto que, los estudiantes se autoreconocen y descubren un camino para hacerlo en la múltiples posibilidades narrativas. A partir de ahí, narran por escrito, *eso que les sucede* y que, les lleva a preguntarse -y a veces, a responderse- por la vida, por la muerte, por la violencia, el amor, los cambios, las obligaciones, Dios y todo aquello que está a su alrededor y que resulta determinante para su vida.

Con la creación narrativa como principal fundamento, la práctica pedagógica, pretende trabajar una *escuela viva*; una escuela capaz de desarrollar habilidades escritoras y lectoras a partir de una motivación intrínseca que genera la expresión de emociones y afectos; esto es, acercar la escritura a la vida y hacer posible la construcción de rutas que hagan posible cambiar la desesperanza por la esperanza. Esta es la razón por la que se plantea como horizonte de sentido, la emancipación a partir de la narrativa escrita: una forma de libertad con oportunidades infinitas para construir otros mundos.

Hay otro propósito en el curso de estas líneas. Tiene que ver con la necesidad de mantener viva la discusión sobre “el para qué” de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Las necesidades y motivaciones de los estudiantes son el reflejo de las transformaciones vertiginosas de la sociedad. En este panorama, es papel del maestro buscar “nuevas puertas

de entrada” a problemáticas que parecen renacer en cada año escolar. La ventana siempre estará abierta para la creación de nuevas formas de trabajo pedagógico que llenen de fantasía y esperanza la experiencia escolar.

2. Problema: escribimos sobre aquello que nos conecta con la vida

“Sentí, en la última página, que mi narración era un símbolo del hombre que yo fui, mientras la escribía y que, para redactar esa narración, yo tuve que ser aquel hombre y que, para ser aquel hombre, yo tuve que redactar esa narración, y así hasta lo infinito”

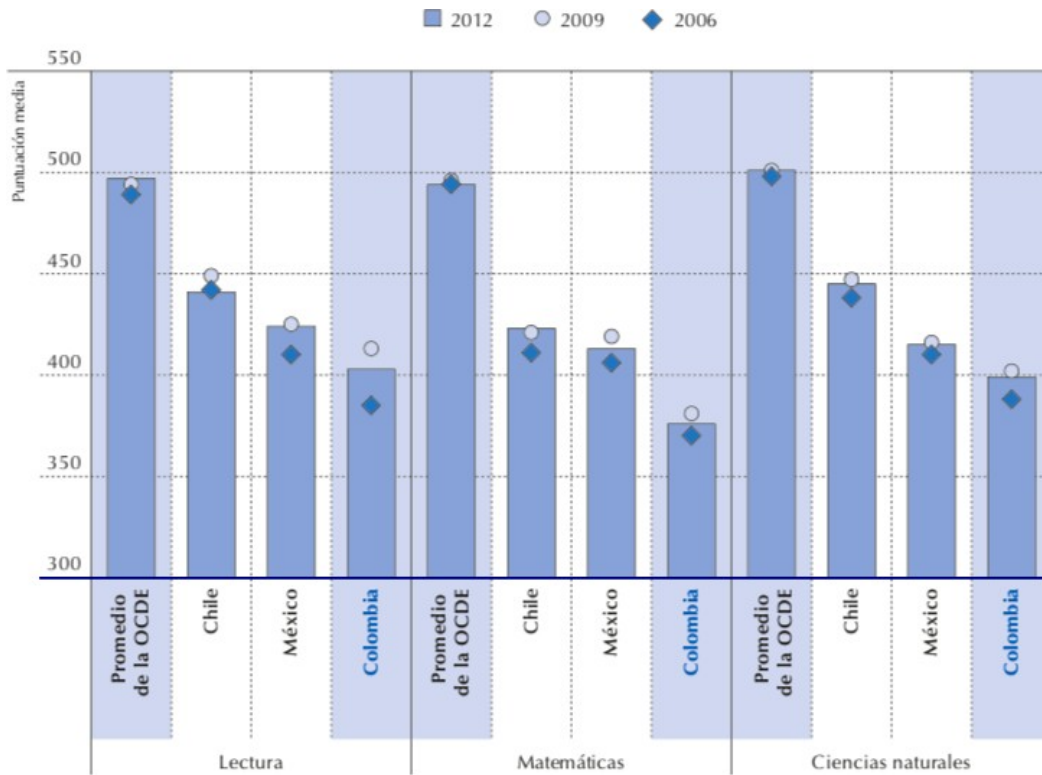
Cuando se piensa en la forma en la que hemos aprendido a leer y escribir, generalmente, viene a la mente el espacio de la escuela. Un lugar en el que la mayoría de personas conocieron las primeras letras y empezaron a escribir palabras para comunicar lo que ya conocían o estaban por conocer. Algunas metodologías iniciaron por la enseñanza de vocales, de las letras y sus combinaciones hasta llegar a la palabra completa; otras lo hicieron al contrario. Sin embargo, fue común que desde distintos caminos se usaran palabras significativas como mamá o papá, por ejemplo, partiendo del contexto familiar para incursionar en el infinito mundo del texto escrito como una-otra forma de comunicación e interacción cultural esencial para el resto de la vida.

Ahora, si se hace un salto en el curso temporal del recuerdo y se llega a la secundaria, a los últimos años de escolaridad, se encuentra que, a pesar de llevar un proceso gradual y continuo de la enseñanza de la lectura y la escritura, muchos estudiantes manifiestan apatía por estas prácticas; lo que impone a los maestros el desafío constante de promover el deseo de leer y de escribir, ya sea porque el texto escrito no es significativo para los estudiantes o porque carece de interés. El desinterés se manifiesta en los bajos resultados y niveles que muestran las estadísticas sobre el tema, frente a las competencias que, se supone, deben alcanzar los estudiantes en argumentación escrita, lectura crítica y producción y comprensión de textos, entre otros.

Ejemplo de ello son las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes), en las que Colombia participa desde el año 2016 y que tiene por objeto evaluar qué saben los estudiantes de 15 años y qué pueden hacer con lo que saben. Las PISA 2012, por ejemplo, reflejan que, a pesar de los avances anuales, la comprensión lectora de los estudiantes

colombianos es baja comparada con el promedio de los países de la OCDE y otros Latinoamericanos. Así se muestra en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Desempeño en las Pruebas PISA 2006-2009-2012



Fuente: (OCDE (2014b), 2014)

Otro ejemplo son las pruebas Saber 11 que evalúan la lectura crítica; la estructura y organización del texto; el significado, sentido, contexto y fin de la comunicación; las competencias literal, inferencial y crítica; que para los años 2015 y 2016, indican para Colombia niveles de desempeño 2 y 3 en una escala de 1 a 4, como se ve en la Tabla N° 1.

Tabla 1. Niveles de desempeño en competencias Pruebas Saber 2015-2016

| PRUEBA | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| LECTURA CRÍTICA | 3.46% | 40.81% | 46.81% | 8.92% |
| CIENCIAS NATURALES | 12.48% | 50.93% | 34.14% | 2.46% |
| MATEMÁTICAS | 11.41% | 38.91% | 45.44% | 4.24% |
| SOCIALES Y CIUDADANAS | 21.07% | 47.30% | 28.81% | 2.82% |

Fuente:

(Ministerio de Educación, 2016)

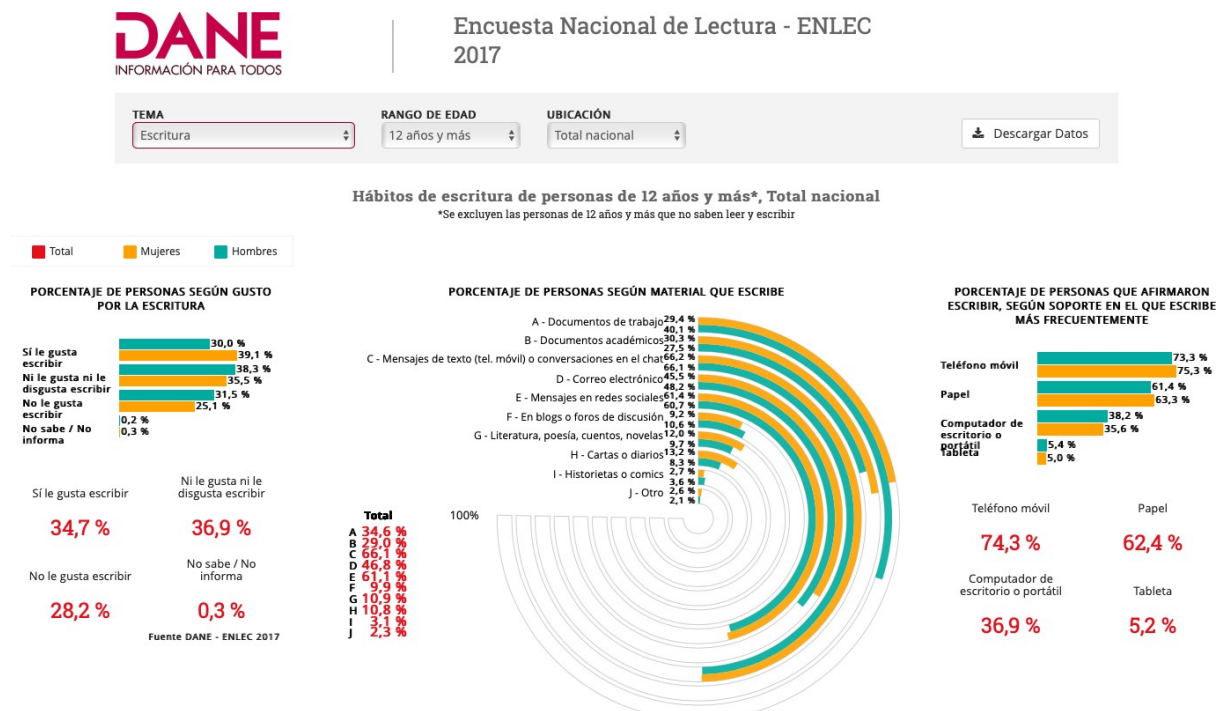
A nivel local, en el mismo año, el departamento del Meta muestra niveles bajos en lectura crítica como se indica en la Tabla 2:

Tabla 2. Resultados resolución 457/2016 Pruebas saber- Ciudad de Villavicencio

| Resolución 457 de 2016 | | | Áreas (5) y Pesos (13) | | | | | Materias(2) | | Promedios | |
|------------------------|----------|------------|------------------------|-------------|--------------------|-------------------|--------|---------------------------|------------------------|-----------|-----------|
| Año | Colegios | Evalutados | Lectura Crítica | Matemáticas | Ciencias Naturales | Ciencias Sociales | Inglés | Razonamiento Cuantitativo | Competencias Ciudadana | Simple | Ponderado |
| 2019 | 14172 | 567295 | 52.38 | 50.85 | 46.53 | 48.49 | 48.87 | | | 49.424 | 49.509 |
| 2018 | 13428 | 562463 | 52.82 | 50.49 | 48.5 | 49.82 | 51.04 | | | 50.534 | 50.456 |
| 2017 | 13424 | 559271 | 53.4 | 50.35 | 50.5 | 51.49 | 49.99 | | | 51.146 | 51.324 |
| 2016 | 12835 | 571348 | 52.73 | 51.13 | 50.81 | 52.83 | 52.4 | 62.57 | 56.64 | 51.98 | 51.915 |
| 2015 | 13126 | 571192 | 49.92 | 50.36 | 50.05 | 50.28 | 50.73 | 51.33 | 49.57 | 50.268 | 50.197 |
| 2014 | 11903 | 548677 | 50.01 | 50.01 | 49.95 | 50.01 | 50.01 | 50.03 | 50.0 | 49.998 | 49.996 |

Otros datos a resaltar son los que ofrece la Encuesta Nacional de Lectura ENLEC realizada en el año 2017 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE en adelante-, cuando señala frente a los hábitos de escritura entre personas de 12 años y más; que solo a un 34.7% de los encuestados les gusta escribir, frente a un 28.2% que no les gusta y un 39.6% que muestra imparcialidad. Los datos permiten inferir que la mayoría de personas en este rango de edad tienen un uso funcional de la escritura, por exigencias de su contexto, (tipo de material que escribe y soporte en el que escribe con mayor frecuencia), en contraposición con un bajo porcentaje de personas que lo hacen por gusto; como se ve en la siguiente gráfica:

Gráfica 2. Hábitos de escritura de personas de 12 años y más.



Fuente: DANE (2017)

Los datos estadísticos reflejan entonces, por un lado, que los estudiantes continúan siendo medidos a través de pruebas estandarizadas para identificar los niveles alcanzados en las competencias que ha propuesto y diseñado el Ministerio de Educación Nacional en sus

estándares y que deben ser enseñados en la escuela. Y, por otro lado, la percepción negativa que tiene la población frente a la lectura y la escritura, en la que se destaca el poco gusto por esta práctica y un uso mayoritariamente laboral o de comunicación cotidiana a través de dispositivos móviles o correos electrónicos, frente a un escaso uso para literatura, historietas, diarios, entre otros.

Sin duda, esta situación imprime en la escuela un afanoso frenetismo por mejorar los resultados en exámenes institucionales, nacionales e internacionales; por responder a una serie de competencias, lineamientos y contenidos temáticos que terminan instrumentalizando los procesos de lectura y escritura, recurriendo a textos alejados de la realidad y al interés de los estudiantes, reproduciendo una lógica utilitaria del acto de escribir; perdiendo su valor social, subjetivo, estético y liberador. Entonces, ¿a qué realidad se hace referencia cuando se escribe?, ¿de qué contextos se ha alejado la escritura y a qué contextos se acerca si solamente se responde a pruebas externas? y, particularmente, ¿cuáles son los intereses de los estudiantes de secundaria del Colegio Francisco Arango de la Ciudad de Villavicencio frente a la escritura?; y ¿cómo inspirar de nuevo el deseo en contraposición a la aparente apatía de tener en las manos una hoja en blanco y empezar a escribir?

Pues bien, en esta investigación situada en el aula de la Institución Educativa Francisco Arango del barrio Barzal de la ciudad de Villavicencio en el Meta, participan estudiantes con condiciones socio-culturales caracterizadas como vulnerables: algunos de ellos son hijos de padres y madres que de forma directa o indirecta son víctimas del conflicto armado colombiano, toda vez que, son provenientes de zonas que son o fueron epicentro de este flagelo. Son sujetos marcados por memorias de guerra, violencia, desplazamiento, miedo y desesperanza. Hoy son estudiantes que cursan grado décimo y con un sin número de historias por narrar, producto de

experiencias personales, familiares, barriales y sociales que de una u otra forma afectan, particularmente, la manera en que comprenden el mundo e interactúan con él. Historias atravesadas por una serie de vectores sociales, políticos y culturales que los constituyen, pero a su vez los cuestionan, los etiquetan, los ignoran; sujetos que viven una serie de cambios físicos, emocionales e intelectuales; con vivencias particulares de violencia en un país constituido desde una historia de muerte, abuso de poder, corrupción, desigualdad e injusticia social; e incluso con historias que muchas veces, prefieren no querer ser contadas.

En esta línea, se supone, desde perspectivas psicológicas y educativas, que estos sujetos, los jóvenes, “ya han superado la infancia”; aunque se resalta que es un periodo de amplitud en la comprensión e interpretación del mundo que los rodea; incluso desde la sociología se considera una fuerza social que tiende a desafiar al adulto, a cuestionar con ánimos de transformar; a construir una identidad con base en sus condiciones actuales, pero también en sus anhelos; sujetos marcados muchas veces por la presión social, la influencia del mundo exterior, de las redes sociales, etc.

Ahora, vale la pena mencionar algunas problemáticas reflejo de la violencia enunciada: condiciones de pobreza, empleo informal, constitución de zonas de invasión, acceso limitado a salud, recreación, cultura y educación; presencia de microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas, pandillismo y violencia intrafamiliar; como se refleja en estudios estadísticos y encuestas a nivel nacional y departamental.

Basta citar el Censo Nacional de Población y Vivienda –CNPV- y Necesidades Básicas Insatisfechas -NBI -realizado en el año 2018. Los resultados indican que un 6.3% de la población del municipio se encuentra en alguna de estas categorías: miseria, sin acceso a vivienda propia, con dependencia económica, inasistencia y hacinamiento; con relación a un 13.31% de la

población del departamento del Meta con índice de NBI (DANE, 2018). Por su parte la encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana ECSC realizada en el año 2018 por el DANE, refleja la tasa de victimización a personas de 15 años y más en 13 ciudades del país, encontrando a Villavicencio en el tercer puesto con un 22.4% de victimización, categorizado en hurto a residencias (4.7%), personas (11.6%), vehículos (9.3%); en riñas y peleas (2.9%), extorsión (2.93%); ocupando el quinto puesto en percepción de inseguridad con un 51.9%. (DANE V., 2018)

Otra, es la encuesta realizada por DANE, en el año 2018 y publicada en julio de 2019, (DANE, 2019) que revela datos sobre la calidad de vida afirmando que en el Departamento del Meta se registra que sólo el 45.8% de los habitantes tienen vivienda propia, con la mayor tasa de hogares arrendatarios; y en la que tan sólo el 34.2% de los estudiantes que culminan la secundaria, se encuentran cursando algún estudio de educación superior.

Sumado a esta, se destacan las estadísticas de violencia realizada por el DANE, la cual muestra tasas de muertes violentas y diferentes formas de violencia en 30 municipios del país, registradas por el Instituto Nacional de Medicina Legal, durante el año 2018. En ella se encuentra a Villavicencio en el quinto quinto lugar por muertes violentas con 85 homicidios, 18 accidentes de tránsito y 14 suicidios; y el séptimo puesto en formas de violencia con 148 por intrafamiliar, 145 interpersonal, y 35 de presunto abuso sexual, entre otras. (DANE I., 2019)

Con relación al acceso a educación superior, los datos del MEN (2019) reflejan la desigualdad social del departamento en comparación con otros del país entre los años 2010 y 2018: las personas matriculadas en la educación superior fueron, en total, 21.243 en el año 2010 y 30.669 en 2018, indicando una cobertura del 24.4% frente a un 33.5% en el año 2018.

Además, se subraya que, de una lista de 76 instituciones acreditadas a nivel nacional, hasta el año 2018, ninguna pertenece al Meta. (SNIES, 2019)

Sobre la respuesta particular de la política pública, es pertinente mencionar la apuesta educativa que plantea el Plan Municipal de Desarrollo 2016-2019 “Unidos Podemos, para la Ciudad de Villavicencio”, fundamentado en un enfoque poblacional, de derechos humanos y derecho de género. En este documento, desde el sector educativo municipal, se busca “promover las competencias de los estudiantes en lenguaje, mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura, implementando la ejecución del Programa del Ministerio de Educación Nacional: Pásate a la Biblioteca Escolar” (Villavicencio, 2016, p. 9).

El Plan se propone, además, “promover la articulación con el SENA para mejorar las competencias básicas de los jóvenes en matemáticas, ciencias y lenguaje” (...) “para tener una mayor confianza y afianzamiento de conocimientos a los estudiantes, mejor nivel de apropiación de espacios y herramientas para mejorar los indicadores de logro propios, y además estimular la continuidad de la vida académica” (Villavicencio, 2016, p. 10). De esta manera se puede ver un esfuerzo local y nacional por mejorar los resultados de dichas mediciones nacionales e internacionales en lo que a competencia lectora se refiere.

Hasta aquí puede afirmarse que la ciudad de Villavicencio y el Departamento del Meta presentan uno de los índices más altos de violencia, victimización y percepción de inseguridad a nivel nacional; y en esa misma línea de injusticia social. Es una zona con escasa presencia y autoridad por parte del Estado para proteger a sus ciudadanos y brindar acceso a necesidades y derechos básicos. Las condiciones sociales, sumadas al bajo indicador de acceso a la educación superior y de otros arriba mencionados relativos a la formación escolar, resaltan la imposibilidad

de comparar los resultados en competencias de escritura y lectura en pruebas estandarizadas sin tener presente su influencia.

La brecha entre ciudades y las problemáticas sociales que generan estos factores, atraviesan la vida de los estudiantes, quienes comienzan a vivir afectaciones a nivel emocional, social y económico producto de la desigualdad social, que limitan o posibilitan la vivencia de su entorno; y que, irreversiblemente llegan a la escuela, como lugar de socialización y aprendizaje que tiene, entre otras funciones, la de posibilitar la construcción de un proyecto de vida capaz de transformar dichas condiciones.

Es en este punto, es importante retomar el desafío del maestro por promover el deseo de escribir, enunciado en las primeras líneas; ya que requiere tener presente este contexto particular para comprender la importancia de transformar practicas pedagógicas desde los intereses de los estudiantes, desde aquello que conecta los saberes de la escuela con sus saberes previos, desde su experiencia. Por lo tanto, se reviven en estas líneas, preguntas no resueltas, sobre el rol del maestro, quien tiene un vínculo con el estudiante mediado por los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo corresponsable de la apatía o el amor hacia la lectura y la escritura.

Es en este punto donde se encuentran una tensión importante. Por un lado, los estudiantes como sujetos llenos de energía, de emociones por vivir, de sueños por construir, de experiencias y memorias por recordar, olvidar o re-significar; que tienen la potencialidad de ser narradas por ellos como protagonistas. Historias marcadas por el territorio, la vida familiar, la amistad, el noviazgo, entre otros. Por otro, la necesidad de la escuela por mejorar continuamente los resultados; por responder a una serie de contenidos temáticos que instrumentalizan los procesos de lectura y escritura, negando la realidad de los estudiantes antes descrita. La tensión se da en la medida en que el sujeto se está configurando en medio de la complejidad social y, la escuela en

su misión educadora, le impone formas de escritura alejadas de su realidad intersubjetiva. Estos, son dos ideales distintos, que se cruzan, que chocan, que no logran comunicarse, y se manifiestan en un rechazo del estudiante por escribir sobre algo ajeno a él, por leer historias desconectadas de él, por alejarse de los textos.

Entonces, se plantea interrogantes sobre: ¿cómo tejer un puente que permita conjugar los dos deseos?; es decir, el deseo de la escuela por formar habilidades y el de los estudiantes por encontrar sentido a aquello que han aprendido; ¿cómo convertir la experiencia personal en material narrativo, desde el cual reconocer nuestras historias y proyectar la transformación de nuestras realidades?; ¿cómo narrar historias marcadas por la desesperanza, la violencia o el miedo en formatos creativos que hagan posible pensar en mundos de esperanza, paz y confianza?

El desafío requiere que el maestro tome distancia de las mediciones como única expresión de los resultados de su práctica y reconozca la capacidad creadora –no siempre explorada- de sus estudiantes. En palabras de Fabio Jurado, “el problema no es que los jóvenes no sepan leer, sino qué les ofrecemos para leer y para qué” (Jurado, 2013). Se propone una lectura del contexto, una lectura de la experiencia propia, una lectura de la vida misma del estudiante, que permita fluir la escritura desde lo íntimo. No se trata solamente de promover las competencias mencionadas en producción textual, lectura crítica o argumentación escrita, sino que está más allá: se trata de construir conjuntamente un camino de creación que haga posible resignificar la realidad social; elevando el valor de la escritura y, con ella, de la expresión narrativa, de sentidos, de significados, con capacidad de transformar realidades, partiendo de la transformación de la práctica pedagógica del maestro.

anteriores claro entonces, que la presente investigación no se sitúa en el terreno de las evaluaciones censales, ya que considera fundamental distanciarse de la instrumentalización que

estas presiones nacionales e internacionales ejercen sobre la enseñanza de la escritura y, en general, sobre la práctica pedagógica. Dicha instrumentalización ha sido descrita por Freire (1965), cuando se refiere a la posición maravillada de la escuela, en la cual se fragmenta al sujeto en su constitución, se crea una distancia entre la escuela y los intereses de los estudiantes; posición generalmente “maravillada por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizajes a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua” (Freire, 1965, p. 90)

Frente a esto, se abre un horizonte de respuesta cuando se acude a las palabras de Rancière (2003), quien señala que el desafío está en ser un maestro emancipador: que rompe con la lógica de otras pedagogías y le permite al “alumno aprender sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro (...) no les comunica nada de su ciencia” (Rancière, 2003, p. 11), ya que no se trata de convertir en sabio al ignorante sino de que el estudiante descubra a través de la lectura y la escritura la sabiduría que ha construido a partir de su experiencia vital y que puede seguir construyendo, siendo él, quien construye, desde la escritura, su acción emancipadora.

Y la clave para ello, se fija en comenzar a escribir a partir de sus vidas, de sus condiciones históricas y sus mundos posibles, desde sus emociones, sus ideas de futuro; reconociendo la escritura como liberadora, y donde el maestro desde su saber, este dispuesto a escuchar, a tejer otros saberes y a direccionar las narraciones de sus estudiantes a partir de lo estético y lo comunicativo, enseñando formas, estilos, reglas gramaticales, sin perder la esencia de contar, a través de la lectura y la escritura, formas de vida.

En este sentido, el problema plantea una propuesta pensada desde la praxis pedagógica que, desde la reflexión y la acción, promueva formas distintas de enseñar y aprender los actos de

lectura y escritura como actos emancipadores y no solo como instrumento funcional en la cotidianidad, para escribir informes laborales o conversar por redes sociales, como lo dicen las encuestas; sino que además promueva la escritura desde las diversas formas literarias. Una escritura, en la que todos los sujetos tienen vivencias lo suficientemente potentes como para hacer de ellas una novela; alimentar el episodio de un cuento corto; poetizar lo cotidiano; fantasear su vida desde mundos posibles donde el límite es la imaginación; ser piratas, hadas, ogros de un pantano, hombres de negocios, bomberos, salvavidas, ser personaje y a la vez autor de fantasías que pueden convertirse en realidad.

Por lo tanto y basada en estos escenarios, la investigación se desarrolló en torno a la siguiente pregunta: *¿es posible re significar realidades personales y construir sentido a partir de la narrativa y la escritura de autoficción como práctica pedagógica?*

2.2 Antecedentes

De acuerdo con el tema de investigación se realizó el rastreo de investigaciones a nivel nacional e internacional que, a modo de antecedentes, permitieron identificar la forma en que se ha estudiado el tema de la enseñanza de la lectura y la escritura desde el texto narrativo autobiográfico y de autoficción en la educación y en diferentes niveles de enseñanza. De cada una de las investigaciones, se reconocieron elementos que ampliaron la comprensión del problema, posibles aportes teóricos y metodológicos para su desarrollo, resultados alcanzados y contribuciones para la estructuración y desarrollo de la práctica pedagógica que se erige como producto principal de la investigación.

A nivel internacional, se encuentra el estudio titulado *Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal* (Gutierrez, 2010), que

concentra el análisis en grupo de estudiantes universitarios de pregrado, a partir de la perspectiva sociocultural y el relato etnográfico. La investigación refleja como la narrativa autobiográfica da cuenta de intereses, necesidades y concepciones de vida, de preocupaciones y aspiraciones que llegan a ser constitutivos de la identidad personal y de la configuración subjetiva reflejada a través de la escritura.

El autor describe con detalle la forma en que la escritura autobiográfica logra “reconstruir la memoria de lo que ya somos, nos ofrece la oportunidad de otorgarle sentido a nuestra cotidianidad (...) permite vernos a través de nuestras subjetividades” (Gutierrez, 2010, p. 3). Ello resalta la potencia del reconocimiento intersubjetivo que supone el acto de escribir de sí mismo y de escuchar o leer sobre lo que escriben otros sujetos, con los que se comparte en este caso la escuela; en un acto de crear y compartir significados para construir identidad sociocultural desde lo cotidiano y lo que parece singular.

Así mismo se destaca en Chile, la investigación de tres profesionales, quienes implementaron una propuesta denominada *desarrollo de habilidades comunicativas y artísticas: observado mi historia, construyendo mi futuro* (Cares , Lara, & Matus de la Parra, 2016); que buscó generar cruces interdisciplinarios para desarrollar habilidades comunicativas y habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato de establecimientos educativos con alta vulnerabilidad social, en el marco de un Programa de Acompañamiento a la Educación Superior (PACE) de este país. Los investigadores resaltan que el desarrollo de estas habilidades mejora los procesos de aprendizaje, la tasa de retención en educación y la asistencia regular a clases; lo cual a su vez pretendía aumentar las expectativas de escolares en situación de alta vulnerabilidad con intención de ingresar a la educación superior y darle un alto valor significativo a esta.

Su metodología aporta al presente estudio, ya que también se generó una práctica pedagógica que articuló las asignaturas disciplinares de lenguaje, comunicación, periodismo y arte con el área de orientación, a través de dos talleres temáticos denominados: soy sueño, producción radiofónica y fotonovela, narración en imágenes; desde una metodología teórico-práctica con sesiones de trabajo semanales.

Los resultados del estudio mostraron que fue posible generar estrategias pedagógicas novedosas para la enseñanza y evaluación de contenidos; se fortaleció la expresión oral, la construcción de argumentos y relatos, se introdujo la dinámica del trabajo radial al aula, y se motivó a los estudiantes a transmitir sus propias narrativas y oralidades partiendo de los dos ejes: quién soy y qué sueño. Construyeron relatos de sus propias experiencias identitarias y de sus expectativas sobre las decisiones después de la secundaria. Los hallazgos obtenidos, confirman la relevancia de desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que combinen la enseñanza de habilidades en lectura, oralidad y escritura y, a su vez, sirvan de fundamento para la construcción de sentidos de vida capaces de enriquecer las experiencias de los estudiantes.

Una tercera investigación internacional es desarrollada por la mexicana Martha Patricia Zavalza (2017), y se titula *Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación- creación*, se propone trazar una ruta que va desde las escrituras del yo hacia el relato ficticio, a través de la pregunta por la cotidianidad como cimiento de la construcción de narrativas, “dando lugar a un tipo de autoficción que hibrida lo autobiográfico con lo ficcional” (Zavalza, 2017). La particularidad de esta propuesta se fundamenta en el tránsito que sucede de los escritos del yo hacia la ficción, transición que se apoya en la riqueza del diario íntimo y la autobiografía como estrategias creativas. Su aporte radica en demostrar que existen diversas exploraciones en la

literatura como metodología de investigación creativa, aunque está fundamenta en los escritos que surgen de la cotidianidad.

A nivel nacional, la investigación de Cárdenas y Rodríguez (2017) titulada *Consolidación de la identidad de género a partir de la escritura de intención literaria*; monografía que se llevó a cabo en un colegio distrital de Bogotá ,recoge las experiencias de los estudiantes de grado sexto a once que participaron en un grupo de literatura. El trabajo se plantea la posibilidad de consolidar la identidad de género a través de la escritura de poesías, cuentos y novelas, generando reflexiones en los estudiantes frente a su posicionamiento como mujeres y enriqueciendo el proceso formativo de los maestros participantes.

Este trabajo demostró como “la escritura es una manera de liberar y de expresar todo lo que concierne al desarrollo de los niños y jóvenes, teniendo en cuenta que se presentan diversas situaciones que son importantes para ellos” (Cardenas & Rordriguez , 2017), lo que afirman, toma distancia de una escritura mecánica hacia una escritura en contexto. A través de la metodología de Investigación- Acción y, tomando como problemática central la identidad de género, basada en las vivencias de las estudiantes, la experiencia, permitió el empoderamiento de las mujeres, a su vez que fortaleció la relación con la escritura literaria.

Un segundo estudio de la Universidad Distrital denominado *La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa* (Ortíz, 2017), se propuso discutir la posibilidad de incorporar el género autobiográfico en la formación de nuevos escritores en el marco de talleres distritales en la ciudad de Bogotá. Para lograrlo, conectaron las experiencias individuales de los participantes, con el ánimo de incentivar estilos de escritura creativa desde la memoria, el contexto y las intersubjetividades.

A través de la metodología de talleres se desarrolló un enfoque de Investigación -Acción que permitió resolver problemas habituales e inmediatos, a la vez que, se mejoraban las prácticas cotidianas con la escritura. Este proyecto aportó a la presente investigación, la comprensión de la importancia de describir y analizar los pasos y actividades desarrolladas en cada uno de los encuentros con los estudiantes por considerarlos, la fuente fundamental de la misma.

Además se destaca el reconocimiento que hace el autor a las estrategias y usos gramaticales de los sujetos participantes; pero, de forma especial, el análisis de la categoría de identidad desde la forma como el sujeto escribe, lee y comparte su texto; la manera como se construyen el personaje y los hechos como una forma de reconstrucción de la memoria individual y colectiva; aporta significativamente afirmando la posibilidad de enseñar lenguaje desde una práctica pedagógica distinta como el texto autobiográfico.

Sumado a esta línea de narrativas, se encuentra el estudio titulado *subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia* (Ospina, Alvarado, & Fajardo, 2018), desarrollado en Manizales. La investigación se enfocó en comprender cómo niños y niñas de primera infancia, cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado y sus agentes relacionales, construyeron memorias y aportes para la paz desde la expresión narrativa. Su perspectiva teórica se fundamenta en el construccionismo social, partiendo de las narrativas colectivas como generadoras de realidades, y de la socialización política, para la comprensión de subjetividades políticas.

Desde la hermenéutica ontológica y los estudios narrativos con análisis categorial como enfoque metodológico, la investigación concluyó que las historias que nacieron hace algunos años en contextos de guerra, pueden ser hoy relatadas desde diferentes perspectivas y re significar los eventos y sentimientos vinculados a estas vivencias, generando así nuevos relatos

que no hablan sólo del dolor, sino también, de resistencias y oportunidades, que influyen en la formación de la subjetividad de las nuevas generaciones.

2.3 Conclusiones sobre los antecedentes

En conclusión, de los estudios revisados, se pueden destacar las siguientes ideas fuerza que sirvieron de fundamento para esta investigación.

El primero:, los estudios nacionales e internacionales, coinciden en que, es posible acercar a los estudiantes al texto oral y escrito partiendo de diferentes perspectivas literarias, que se convierten en la materia prima de prácticas pedagógicas innovadoras que, no sólo desarrollan capacidades y competencias lecto- escritoras, sino que además y de forma especial, permiten crear conciencia de contexto, re significar lo vivido y construir creativamente mundos posibles, transformando las ideas de presente y del futuro.

En segundo lugar, se resalta, de forma transversal, que la escritura es un acto posibilitador de la configuración subjetiva, la construcción de identidad y el reconocimiento como sujetos socio-culturales. Aquí la autobiografía cobra un papel importante como género literario que permite escribir desde sí mismo para no sólo acudir a la memoria, sino, de forma significativa, acudir a lo más creativo de cada uno para construir mundos posibles. Para ello, tanto estudiantes como maestros, luego de reconocerse en medio de situaciones o condiciones presentes, construyen personajes que identifican al autor con lo que es, y con lo que ha vivido y a su vez con lo que anhela ser o vivir.

En conclusión, la investigación *La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido y la resignificación de la realidad personal*, aporta a esta línea de estudios que se distancian de la concepción instrumental de la lectura y la escritura y optan por una visión emancipadora que resulta determinante en la configuración de

subjetividades, para lo cual, acuden a metodologías y enfoques socio críticos, etnográficos y de investigación- acción, privilegiando los talleres y otras actuaciones vivenciales como base de la práctica pedagógica.

2.4 Justificación

“Todo escritor que crea es un mentiroso. La literatura es mentira, pero de esa mentira sale una recreación de la realidad; recrear la realidad, es pues, uno de los principios fundamentales de la creación. (Rulfo , 1979)

Lo dicho hasta aquí, sirve de antesala para afirmar que, la investigación *La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido y la resignificación de la realidad personal* se justifica desde su aporte y pertinencia tanto a nivel académico como social en cinco razones que se exponen a continuación.

Una primera razón radica en su contribución a los estudios de didáctica de la enseñanza del lenguaje y, específicamente, a los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en estudiantes de básica y media en edades comprendidas entre los 12 y 17 años; ya que se presenta una mirada compleja del lenguaje como valor social, “como instrumento por medio del cual “los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural” (Simone, 1993) y se plantea una estrategia desde la narración escrita como aporte a la práctica pedagógica en el aula.

La apuesta por transformar una práctica pedagógica permite pensar y construir nuevas estrategias que tomen distancia de la mirada instrumentalizada que, generalmente, se privilegia en la enseñanza de la lectura y la escritura, explorando otros campos desde el amplio mundo de los textos orales y escritos en la resignificación del acto de escribir como una acción

comunicativa con poder emancipador, de resistencia, de exploración de subjetividades y de creación de mundos posibles; con capacidad de acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura desde su propia capacidad creadora más que desde la lectura de textos alejados de su contexto.

En segundo lugar, a nivel social, se describe desde el impacto que tiene la investigación para la comunidad con la que se desarrolló el estudio, ya que los estudiantes lograron re significar parte de sus experiencias de vida a través de la narración escrita, con una multiplicidad de experiencias relacionadas con su vida personal, familiar y de territorio; dando cuenta de situaciones de violencia, pero a su vez del deseo por transformarlas en situaciones de esperanza; siendo incluso, saberes esenciales para aportar a la caracterización socio-cultural de esta población y de cada uno de los estudiantes que, a través de la escritura de autoficción, se reconocieron intersubjetivamente en el otro y en sí mismos, como sujetos con condiciones históricas y sociales parecidas, pero, con capacidad creativa de transformar su propio mundo.

Una tercera razón, se ubica en la pertinencia social al dar un lugar protagónico a las narraciones de los estudiantes con miras a incorporar la escritura a su mundo vital, a sus experiencias, a su realidad personal, poniendo en evidencia una capacidad creadora no explorada por otras estrategias didácticas y, mucho menos, por aquellas evaluaciones de medición estadística.

Además, los hallazgos dan cuenta del reconocimiento de sujetos históricos, pero no condicionados. Estudiantes que encontraron en la narración de textos de autoficción, la posibilidad de tejer una conciencia de situaciones presentes en su contexto, pero, con la intención de construir sobre ellas y, de convertirlas en historias de futuro distintas que, sin artificios, aportan elementos prácticos para el desarrollo de la competencia en producción textual de estudiantes de últimos grados de secundaria.

Como cuarta razón, pero no menos importante, los resultados de este ejercicio investigativo, contribuye con la formación de maestros en ejercicio y a potenciar su capacidad investigativa, ya que, se resalta su función de maestros productores de saber pedagógico al servicio de la comunidad y de sus estudiantes; de un maestro que logre inspirar el deseo por el conocimiento desde el reconocimiento de la diferencia, de las particularidades de cada sujeto; un maestro especializado en un área del saber, pero, ante todo, un maestro que dialoga desde los saberes, que genera experiencias de aprendizaje para que cada estudiante construya, a partir de ellos, una comprensión del mundo más liberadora y menos opresora; siendo la escritura un vehículo para la emancipación y un acto de creación de sentido.

Finalmente, la investigación es un aporte al compendio de estudios del Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE en temas de desarrollo educativo y social para investigadores interesados en estudios del lenguaje en estudiantes, escritura como función creadora y liberadora; autoficción como género que reconoce la voz de los sujetos del común en construcciones literarias con capacidad creadora. Siendo una de las maestras que se han interesado por investigar desde su praxis pedagógica para transformar procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de contextos particulares.

En conclusión, la pertinencia tanto académica como social justifica la realización de importancia de la presente investigación con miras a influir en próximos estudios. Se trata de emprender el camino para comprender y hacer posible que la autoficción u otros géneros literarios acerquen los procesos de lectura y escritura a la necesidad y deseo de expresar historias y sentimientos que atraviesan a cualquier sujeto; explorando la capacidad comunicativa creadora, crítica y estética del lenguaje en cada estudiante.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general:

Diseñar e implementar una práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción escrita, como mediación para la resignificación y la construcción de sentido de la realidad personal.

3.2 Objetivos específicos:

- Identificar los tipos de relación que existen entre los estudiantes y el texto narrativo de autoficción
- Promover el reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa a través del autoficción.
- Identificar la manera como se recrean y/o configuran experiencias de vida de los estudiantes participantes a través de las narrativas de autoficción.

4. Marco teórico

La presente investigación ha construido el siguiente marco teórico como ruta para comprender el problema del cual se ocupa y alcanzar los objetivos propuestos. Por un lado, se

exploraron los postulados teóricos que tienen relación con la comprensión lectora, las competencias lingüísticas y comunicativas y las destrezas lectoras; teniendo presente que uno de los objetivos es identificar los tipos de relación que existe entre los estudiantes y el texto narrativo, siendo necesario conocer qué competencias y habilidades se pretenden desarrollar en esta área desde los lineamientos educativos, y la forma de evaluarlos.

Por otro lado, se hizo una aproximación a los postulados teóricos en relación con la autoficción en la narración escrita. En este punto, y para aportar al logro del objetivo trazado, fue necesario acudir a documentos y estudios que dieran cuenta de la experiencia personal como fuente de creación narrativa a través de la autoficción. Se consideró fundamental indagar teorías con relación a la autobiografía, la literatura como construcción de sentido, la función y el lugar de la memoria en los procesos de narración, entre otras.

En la Gráfica N° 3 se muestra el modelo de análisis categorial que integra las teorías apropiadas en el marco de la comprensión del problema. En ella se expresa el puente entre la práctica pedagógica del maestro con las competencias comunicativas del MEN que, como ya se ha señalado en líneas anteriores, muchas veces, representan una tensión expresada como un quiebre que mide las competencias pro resultados y presiona desde allí la labor del maestro, quien se enfrenta a la apatía de sus estudiantes frente a la lectura y la escritura.

Sin embargo, sobre este puente quebrado, por decirlo de algún modo, se encuentra el deseo del maestro y de los estudiantes por construir sentido frente a lo que se enseña y se aprende, como elemento fundamental en la transformación de realidades. Justo debajo del puente se encuentran ocultas y poco exploradas, otras formas de hacer surgir el interés y despertar el deseo por leer la propia experiencia y escribir a partir de ella; por eso allí reposa la autoficción en la narración escrita como propuesta de la investigación, con capacidad de cambiar dicha

apatía por una valoración de la escritura como práctica de libertad, como activador de la memoria, entendida como la experiencia re significada; y una escritura con potencialidad para mostrar subjetividades.

Gráfica 3. Modelo de análisis categorial.



Fuente: Autora del trabajo.

4.1 Medición de la comprensión lectora y evaluación de competencias comunicativas

Este apartado muestra, de forma general, como los lineamientos ministeriales han construido el término de competencias comunicativas y qué se entiende por comprensión lectora desde estos postulados.

En principio se identifica que la Prueba Saber 11, como examen realizado a todos los estudiantes que se encuentran en último año de escolaridad evalúa la lectura crítica, la estructura y organización del texto, del significado, del sentido, el contexto y los fines de la comunicación; a través de las competencias: literal, inferencial y crítica.

Esta evaluación mide tanto la forma textual como la discursiva. La textual valora la comprensión e interpretación al igual que el sentido y la estructura de diferentes tipos de texto; mientras que la discursiva, mide la capacidad para asumir una posición frente a lo que se lee, a través de estrategias de pensamiento y provocando nuevos significados mediante la resolución de preguntas o problemas.

Detrás de esta evaluación se encuentran los estándares básicos de competencias del lenguaje, documento que explica a profundidad qué se entiende por lenguaje, qué significa ser competente lingüísticamente, qué dimensiones comprenden la formación en lenguaje, asimismo se muestran los estándares básicos por grados de acuerdo a los cinco procesos fundamentales. A continuación, se explican brevemente, con el fin de comprender qué relación tiene esta propuesta pedagógica con dichos estándares, a qué le apuestan, en qué coinciden y de dónde surgen dichas pretensiones de evaluación.

En primer lugar, los estándares reconocen que “gracias al lenguaje los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia” (Ministerio, 2006, p. 18) interpretar el mundo y transformarles conforme a sus necesidades (mitos), construir nuevas realidades (literatura), establecer acuerdos para convivir con otros (constitución política) y expresar sentimientos. En este sentido, el lenguaje cobra dos valores importantes: uno a nivel subjetivo y otro a nivel social; aunque no separados uno del otro.

En cuanto a su valor subjetivo, el lenguaje constituye una herramienta cognitiva que le permite al sujeto tomar posesión de su realidad y tomar consciencia de sí mismo, “le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona; es decir, de constituirse en un ser individual, definido por una serie de características que lo hacen distinto de los demás, le permite conocer su realidad natural y socio-histórica y participar en proceso de construcción y transformación de esta.” (Ministerio, 2006, p. 19). Por tanto, el lenguaje le permite al ser humano apropiarse del mundo, conceptualizarlo, guardarlo en su memoria de acuerdo al significado que le otorgue, evocarlo de diferentes formas cuando así lo requiera.

En cuanto al valor social del lenguaje, el documento de lineamientos nacionales, continúa diciendo que el lenguaje permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, “compartir con otros expectativas, creencias, valores, conocimientos, y así construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación” (Ministerio, 2006, p. 20), a través de diversas manifestaciones.

Es gracias al lenguaje que los sujetos logran interactuar para compartir e intercambiar significados; es decir, es través del lenguaje que el sujeto accede a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

En segundo lugar, es importante reconocer que el lenguaje tiene dos grandes procesos: de producción y de comprensión; por su parte la producción se refiere al proceso mediante el cual el sujeto genera significado, ya sea para expresar su mundo interior o para transmitir información.

El proceso de comprensión está relacionado con la búsqueda y re construcción de dichos significados. Los lineamientos afirman que los dos requieren de otros procesos cognitivos como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, deducción, comparación,

asociación; que no corresponden únicamente al lenguaje, sino que son transversales a todas las áreas del conocimiento como procesos mentales.

En síntesis, es desde esta perspectiva del lenguaje, que se orientan los estándares básicos hacia el desarrollo y dominio de estas capacidades tanto de producción como de comprensión, y se fundamenta las seis grandes metas de formación en lenguaje: 1). La comunicación; 2). La transmisión de la información; 3). La representación de la realidad; 4). La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas; 5). El ejercicio de una ciudadanía responsable y 6). El sentido de la propia existencia. Las cuales, a su vez, dan lugar a la estructura de los 5 procesos que deben estar presentes de forma gradual en cada uno de los ciclos de aprendizaje de primero a undécimo grado: 1). Producción textual; 2). Comprensión e interpretación textual; 3). Literatura; 4). Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y 5). Ética de la comunicación.

Según las orientaciones nacionales, para grado décimo, predomina de forma especial, la producción textual, convirtiéndose en una competencia específica, -aunque no la única- a desarrollar a través de la práctica pedagógica que resultó de la presente investigación.

Desde estos lineamientos, se busca que los estudiantes de grado décimo en producción textual logren “producir textos argumentativos que evidencien su conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ella en contextos comunicativos orales y escritos” (Ministerio, 2006, p. 40); siendo clave entre otros aspectos, comprender el valor del lenguaje en la producción de conocimiento, desarrollar procesos de autocorrección lingüística cuando se producen textos y utilizar diferentes estrategias para desarrollar ideas con rigor, atendiendo a las características de cada género, en este caso: la autoficción.

4.2. Práctica pedagógica

Esta categoría es nuclear para la investigación ya que de allí surge la propuesta pedagógica, resultado de la investigación. Vale la pena, empezar afirmando que es la praxis, es decir, la reflexión de la práctica, la que permite construir otras formas de enseñar la lectura y la escritura. Esta afirmación está sustentada, principalmente, en los estudios realizados por Jaime Parra, Doctor en Educación y por Alfredo Ghiso docente investigador. Los autores coinciden en retomar postulados Freireanos para comprender la práctica educativa como una dinámica de experiencias pedagógicas que se viven en la relación maestro- maestro y maestro- estudiante, resaltando la importancia de sistematizar dichas experiencias, comprendiéndolas como una practica social transformadora.

En principio, se menciona que la practica pedagógica se caracteriza por tener una naturaleza intersubjetiva, es decir, dada entre maestro y estudiante y por ser contextual, en la que ambos comparten un espacio no solo escolar sino comunitario, que merece ser reconocido por el maestro para convertirla en la materia prima de su trabajo. En el entorno sociocultural surgen las experiencias de enseñar y las experiencias de aprender, entendidas por Parra (2006) como “aquello que para los seres humanos se da de forma inmediata a la conciencia. Y la conciencia a su vez, en su dimensión intencional dota la experiencia de contenidos” (Parra , 2006, p. 6) ; experiencia que se da en dos planos, uno, desde la construcción personal de conciencia y otro desde la conciencia colectiva comunitaria.

Ahora bien, luego de reconocer que la practica esta mediada por la experiencias intersubjetivas, deja de verse como una sumatoria de simples acciones o hechos desconectados. Este es el momento en el que la práctica empieza a cobrar otro significado, que conduce a transformar las acciones en construcción de conciencia; “significación que no surge de lo

abstracto, sino más bien surge de aquello que pasa en la cotidianidad y en los intentos de superación creativa de la rutina de los que viven la experiencia” (Parra , 2006, p. 7), de enseñar y aprender. Por lo tanto, es una acción que va más allá de poner en marcha una actividad en un sentido instrumental, por ejemplo, la diferencia entre tomar un lápiz y escribir algo que se dicta por exigencia a tomar un lápiz por el deseo de comunicar aquello que se siente.

A partir de este deseo de comunicar y de transformar desde la experiencia, surge la acción social, en una interdependencia del sujeto con otros interlocutores, en la que según Parra (2006), los sujetos que se encuentran bajo espacios relacionales de tiempo, es decir, que algunos pertenecen al pasado, otros se encuentran en el presente y otros permanecen en el futuro; denominados predecesores, contemporáneos, congéneres y sucesores. Los predecesores son aquellos que están en el mundo del pasado, pero que viven experiencias indirectas con ellos, como los ritos, las tradiciones, la familia y todo aquello que está en la memoria; los contemporáneos viven en el mundo presente, aunque no se comparte con ellos y; los congéneres, con quienes también se comparte el mundo presente pero, además, se crean experiencias directas dadas por lazos de reciprocidad, fundada en la moral. Finalmente, los sucesores, se encuentran en el mundo futuro; es decir, en aquello que se imagina como posible.

Es en esta relación temporal que el maestro y el estudiante se encuentran como congéneres y establecen una relación de moralidad cuando se experimentan los modos de interacción, ya que “una práctica educativa no es sólo saber cómo hacer algo sino, es una actividad moral en cuanto es una forma de actuar, que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados” (Parra , 2006, p. 10). Dichas acciones emprendidas se convierten en acciones sociales cuando se supera la reflexión de la teoría y la práctica y se construyen formas distintas desde un plano histórico relacional que transforma la práctica del maestro y, en

consecuencia, la experiencia pedagógica de ambos sujetos.

Es entonces, cuando surge una posibilidad de investigación educativa, entendida como la reflexión sobre la práctica pedagógica desde una experiencia relacional histórica, que además de dar lugar a acciones concretas de transformación, involucra la reflexión de los estudiantes como un acto de conciencia comunitaria; ligada “no sólo a la vida profesional del maestro, no sólo como oficio o labor, sino como vivencia social, en un entorno socio-cultural, institucional o comunitario” (Parra , 2006, p. 12).

Investigar la experiencia pedagógica “se proyecta como un intento de mejoramiento de las prácticas educativas en nuevas formas de organización social y buscando nuevas formas de validación social en otros contextos” (Parra , 2006, p. 15), como modos de dinamizar la practica educativa desde la innovación que, aunque no dependan de una metodología determinada, si pueden distinguirse algunas fases como el surgimiento, la implementación, la valoración y la legitimación social, planteadas por el autor.

Desde esta perspectiva se resalta que la experiencia pedagógica, al pasar por procesos de reflexión y acción social, posibilita el surgimiento de prácticas innovadoras, mejorando la experiencia de enseñar y de aprender y construyendo conocimiento pedagógico que involucra a diferentes actores; “así lo que se aprende en una escuela interesa (o debería interesar), a los padres de familia, a las autoridades locales, a los distintos sectores sociales que tienen ideas diferentes sobre la educación y sobre sus fines, a los alumnos y a los maestros” (Parra , 2006, pág. 20). Sin embargo, para que sea reconocida como investigación educativa y supere algunas percepciones negativas que se plantean sobre su falta de rigurosidad y status científico, es importante traer la propuesta de Guiso (2008) con relación a las calves de la sistematización.

El autor plantea en principio, una definición sobre que lo significa conocer:, “es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos” (Ghiso, 2008, pág. 8). Por lo tanto desde esta visión del conocimiento, que se aleja de la postura positivista, se plantea también una posición distinta tanto del sujeto investigador, como del investigado. Un proceso de sistematización; “necesita un sujeto emancipado, pero a la vez está orientado a formar un sujeto capaz de construir un saber crítico, que esté preparado para distanciarse de conceptos supuestamente ciertos y acabados” (Ghiso, 2008, pág. 8), que pueda establecer un diálogo de saberes.

De igual forma, Parra (2006), considera que el conocimiento, más que pertenecer al maestro y ser enseñado a los estudiantes, es un saber que se va construyendo en un escenario de relaciones e interacciones, resaltando que “los grandes maestros son inolvidables y los grandes discípulos también. Y no sólo porque se enseña o se aprende, sino porque en esa relación humana entre maestro y alumno, reside la necesaria protección e innovación del saber cultural” (Parra , 2006, p. 4).

En el proceso de conocer, no solo se plantea un problema sobre lo que se observa, sino que se pretende “ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de sociedad” (Ghiso, 2008, pág. 16), resaltando que el conocimiento sobre la experiencia implica transformar lo existente en algo que satisfaga más; y no solo en observar problemas inquietantes desde la teoría. Se trata de una práctica social en la que el maestro comprende la teoría con la práctica desde una posición abierta a la experiencia de su contexto, “abrirse al alma de la cultura donde se dio o se está dando la experiencia y no a la racionalidad

instrumental (...), dejarse mojar y empapar por las aguas culturales de los individuos involucrados en la experiencia” (Ghiso, 2008, pág. 18)

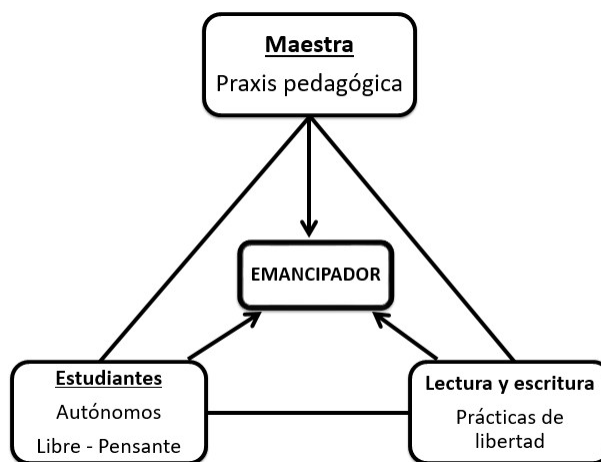
Esta resolución según Ghiso (2008), debe tener en cuenta la capacidad o incapacidad de resolver el problema, reconociendo la existencia de unas habilidades o inhabilidades sociales, políticas y culturales, desde las cuales el maestro sepa y decida sobre cuales actuar; conjugando la práctica, el saber y la experiencia para establecer relaciones críticas con el contexto, descubrir las significaciones que de ella hacen los sujetos desde una curiosidad epistemológica, definida por el autor como “aquel proceso de sistematización que lleva a indagar con rigor, con humildad, sin arrogancia o confianza sobre certezas universales, para desocultar lo escondido en la práctica y revivir aquellas ideologías dominantes” (Ghiso, 2008, pág. 17).

En conclusión, el saber que se construye en la práctica pedagógica merece ser sistematizado, aunque “se haya localizado en el mundo de la experiencia de los actores sociales, individuales, grupales o institucionales, no es abstracto y descontextualizado, pero tampoco es simplemente intuitivo y asistemático en el sentido del método científico”, siendo clave conjugar la práctica del maestro con la tarea teórica y los saberes construidos de forma intersubjetiva en la relación maestro estudiante desde el contexto temporal que comparten , mediante acciones que “demanden sujetos capaces de ir develando, narrando, comprendiendo y explicando lo que hacen” (Ghiso, 2008, pág. 7), lo que experimentan.

4.3 La escritura como práctica de libertad

La escritura como práctica de libertad, es una categoría medular que permite afirmar que la investigación y su propuesta pedagógica se sitúan desde la Freireana de la educación. Para empezar, es menester ilustrar en la siguiente gráfica, como desde tres aristas desarrolladas en la investigación se refleja un camino de emancipación a través de la escritura.

Gráfica 4. Escritura como práctica de libertad. Triada hacia la emancipación.



Fuente: Autora del trabajo.

Como se ve, desde esta postura teórica se considera fundamental mencionar que la educación tiene como fin el desarrollo de la autonomía, de la libertad y del pensamiento, que a su vez permite el desarrollo de la razón; como la capacidad de los sujetos para expresar sus emociones y comprender las de los demás, de intuir los lenguajes de sus semejantes y las formas de expresión oral y escrita.

Para Paulo Freire (1965), “no hay metodología alfabetizadora, libre de vicios, en la medida en que sea un instrumento a través del cual el alfabetizado es visto como un objeto más que como un sujeto. En el fondo los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos “domesticadores”, casi siempre alienados y además alienantes” (Freire P. , 1965, pág. 13); lo

que, posiblemente, da cuenta de la falta de conexión de los estudiantes con la lectura y la escritura, con aquellos métodos tradicionales que se usan en la escuela, puesto que está alejado de sus realidades y de aquello que pueda ser leído o escrito por ellos alrededor de sus vidas.

Esta es la razón por la cual, el análisis se concentró en esta visión que afirma la escritura como una forma de emancipación, que no se limita a saber leer y escribir, sino que tiene la intención de educar desde una pedagogía liberadora. En palabras de Freire (1965), es una alfabetización que consiste en la reflexión constante del individuo y su realidad, de manera que adquiera consciencia de su situación y pueda ser modificada.

Se trata entonces, de convertir la lectura y la escritura en actos de consciencia y liberación, de leer el mundo, interpretarlo y hacer parte de él para transformarlo; de dar el valor y reconocimiento a las experiencias de los jóvenes, de sus imaginarios, de sus lazos afectivos, de aquello que tienen por decir y que da cuenta de su construcción de consciencia.

Hasta aquí se ha visto como desde Freire la educación es un acto emancipador. Otras posturas, como es el caso de Ranciére, se encuentran en esta misma línea de pensamiento.

Para Ranciére (2003), el poder de la escritura no radica en el maestro o en el libro, sino en la autoridad intelectual que es capaz de desarrollar el estudiante; es decir, en la capacidad de crear textos y no solo de leerlos. Esto es lo que el autor denominó una emancipación intelectual en la que “todo hombre de pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar consciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso” (Ranciére, 2003, p. 14) y afirma que esta toma de consciencia comienza reconociendo sus propias habilidades, como las ha aprendido, de quien las ha aprendido, para que dejen de pensar en una inferioridad en su inteligencia, ya que “lo que

atonta al pueblo no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia” (Rancière, 2003, p. 25).

En este sentido, la escritura para Rancière (2003) es aquella que permite al hombre comunicar su obra, son las palabras de su discurso, en las que comunica lo que sabe, sus herramientas y oficios aprendidos en sus experiencias de vida; la escritura permite la “emancipación del artesano (...) la conciencia de que su actividad material es de la misma naturaleza del discurso. Comunica poetizando. Como un ser que cree su pensamiento comunicable, su emoción susceptible de ser compartida”.

La idea de la escritura como fundamento para la emancipación intelectual, resulta sustancial para este estudio, toda vez que, se propone a los estudiantes escribir sobre lo que ellos han vivido, sobre lo que saben por experiencia, sobre lo que los ha constituido como sujetos y merece ser contado a otros; quienes a su vez también poseen la inteligencia de comprender y escribir desde sus vivencias. Es una emancipación que se da cuando se logra la instrucción por sí mismo y no por las explicaciones que los sabios ofrecen, contrario a una enseñanza universal o instrumental de la lectura y la escritura.

En esta misma línea se encuentra el filósofo Carlos Skliar (2002), quien refiere no un método universal, no un maestro poseedor de mayor inteligencia o de saberes; contrario a ello afirma la existencia de pedagogías en plural, en las que el otro merece el mismo reconocimiento como sujeto, como alteridad que complementa; por lo cual la escritura desde el yo es una ventana que permite emancipar a quienes, por alguna razón, se han sentido excluidos; para quienes han creído que es su deber leer a otros, pero que no pueden escribir de sí mismos; para quienes se resisten a creer en un prototipo único de historias o de escritores y apuestan por un reconocimiento desde su alteridad.

Las pedagogías de la alteridad invitan a pensar en el otro, no como alguien diferente sino como alguien necesario para la propia constitución subjetiva, es pensar en que no se es sin la existencia del otro: existencia reconocida, valorada, escuchada; no simplemente nombrada. Desde estas pedagogías el maestro enseña pero, especialmente, es el estudiante quien aprende, como dice Skliar (2002), “aprender como un darse cuenta, el cual está inscrito en nuestras biografías, no es un concepto rígido y enjaulado” (Skliar, 2002, p. 12) como cuando se aprenden las cosas importantes en la vida como la muerte, el amor, la amistad; porque “el darse cuenta no puede ser forzado bajo amenaza de reprobación, ni incitado por humillación o indiferencia, la esencia de aprender necesita del abrigo y acompañamiento que emergen de la decidida voluntad de escuchar” (Skliar, 2002, p. 42).

En conclusión, la emancipación tiene espacio para surgir cuando el maestro reflexiona sobre su práctica pedagógica y retoma el sentido de ser de la educación. Según Freire (1965) esto se hace visible cuando retoma el acto consiente de formar sujetos autónomos, libres y pensantes; siendo la lectura y la escritura, en este caso, vehículos para transitar por el camino que reconoce la experiencia del estudiante y el maestro como fuente de saber y conocimiento.

4.4. Autoficción en la narración escrita

La autoficción constituye uno de los elementos teóricos centrales que sustentan la apuesta pedagógica de la investigación, toda vez que, se asume como una praxis distinta basada en las experiencias del otro –estudiante-; fomentando la narración escrita desde la autobiografía y especialmente, desde la autoficción.

La autoficción se encuentra en el campo de lo que se ha denominado las “escrituras del yo”, siendo una forma de auto-referenciarse a través del texto escrito. Doubrovsky (1977) acuñó el neologismo de *autoficción* basándose en sucesos reales, “teniendo la posibilidad de crear un ser que pueda ser narrador y a su vez personaje” (Casas, 2011); considerando desde las escrituras del yo, la intervención del pasado, no desde la realidad, sino desde la idea que de ella se tiene y de lo que podría llegar a ser o habría sido al finalizar la escritura llegando a manos del lector.

Por lo tanto, quien escribe la ficción literaria “aunque se comporte como lo familiar, tiene el objetivo de superarlo para adentrarse en el reino de lo posible, de lo que podría ser/ haber sido/ acaso ser en el futuro” (Bruner J., 2003, p. 29). La autobiografía y la ficción, dan lugar a nuevas formas de escritura autobiográfica que puede narrarse tanto en primera persona, como a través de la identidad nominal entre autor, protagonista y la relación que este tiene con la vida del escrito.

La autoficción posibilita “ese elemento narrativo” que llega a la literatura como el enlace entre el tiempo y la posibilidad de rehacer la historia a través de la imaginación, puede convertir la autobiografía en ese yo real, transformado a través de los recursos narrativos que reúnen tanto la naturaleza híbrida de la autoficción como una intrusión de la fantasía en la autobiografía; cruza géneros, dado que en la novela existe un distanciamiento entre el autor y su personaje, y la autobiografía un principio de veracidad (Alberca, 2005).

Además, representa un acercamiento entre la representación de la verdad de una experiencia y el sujeto ficticio, muestra como a pesar de las dispersiones que se dan en la escritura y que dan cuenta de la dificultad al pretender hacer materia de la ficción historias individuales o situaciones de experiencias propias, se logra la impronta de representaciones literarias donde se leen registros de una vida y de una época. Es decir, quien narra se retrae, le da la voz a otro y al reforzar la relación de la ficción con la recuperación de la verdad, la literatura

adquiere un potencial ético, es tributaria de una historia, trabaja con la inmediatez, con valores. (González, Ynés, Chicangana, & Yobenj, 2014).

Ahora bien, la narración escrita a la que se hace referencia, es una narración autobiográfica de ficción, en la que cobran protagonismo las vivencias de cada sujeto, lo que Larrosa (2009), define como la escritura de la experiencia, y la escritura que es ella misma experiencia, “es al intentar escribir cuando la experiencia más banal y más ordinaria parece más rica y más poliédrica de lo que nuestras palabras podrían expresar” (Larrosa & Skliar , Experiencia y alteridad en educación, 2009, p. 3)

Larrosa (2009) afirma que la escritura desde la experiencia exige hacer memoria, pero no de lo que pasó, sino de la experiencia del sujeto sobre lo que pasó. Así, “lo importante no son los hechos sino su sentido, (...) es la experiencia la que al recordarla, al escribirla nos tiene que decir alguna cosa”. Es en el acto de escribir que se comienzan a pensar otras formas de comprensión y de significación de aquello que pasó; por lo que la escritura autobiográfica es a su vez una escritura de autoficción, ya que emana más de las posibilidades de re significar la experiencia de forma creativa que de contar la experiencia en sí misma como se supone que ocurrió.

En conclusión, la práctica de la escritura desde las experiencias, supone el reconocimiento de historias propias y de una identidad y subjetividad construida a partir de ellas, ya que, “lo que somos, o mejor aún el sentido de lo que somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos (...) estas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales” (Larrosa & Skliar , Experiencia y alteridad en educación, 2009, p. 17), que permiten reconocer una subjetividad intersubjetiva, es decir, una subjetividad mediada y construida en relación con otros.

4.5. El acto de escribir y el papel de la memoria

Ahora, resulta pertinente comprender por qué la escritura es un acto creador de sentido. Sobre esto, se afirma que, cuando la escritura sale de lo más profundo de las emociones, de los recuerdos, de las experiencias que han cobrado sentido en la vida de cada persona; de sus dudas, miedos, deseos, anhelos, e incluso de las ideas que se tiene sobre el futuro; la escritura refleja la propia vida.

Escribir es hacer consciencia del rol que se ocupa en un determinado espacio, pues nace de acontecimientos cargados de sentido, trasladan a la mente a vivencias, que constituyen la fuente principal de inspiración, pues existen antes del proceso de escritura y nacen de la vida misma; de imágenes que, por alguna razón consciente o inconsciente, quedaron en la memoria y en algún momento determinado emergen a través de los relatos.

Por eso, la memoria ocupa un lugar preponderante porque se compone por una realidad histórica y otra simbólica, de la cual emerge el lugar como espacio vivido y apropiado, que enlaza la experiencia con los sujetos, física, mental y figurativamente.

Esto permite comprender la complejidad de las relaciones intersubjetivas cuando simbolizan experiencias, donde se considera a la memoria no sólo como un acto de grabar o describir lugares o acontecimientos, sino que representa la forma en la que cada recuerdo, lugar o acontecimiento cobra sentido, dado, especialmente, por la relación con otros.

En palabras de Edward Bruner (1997), la escritura es una reflexión sobre la condición humana en la que se da sentido al espacio, y desde la cual nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma de narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos”

(Bruner E., 1997, p. 152). Aquí se representa una construcción del pensamiento, una comprensión de la realidad, de las conquistas, de los fracasos, y de cómo estos tienen proyección a situaciones y acciones futuras.

Ahora bien, antes de llegar al acto de escribir, el sujeto se aproxima a él a través de otra forma del lenguaje: el relato, como lo expresa Vásquez (2001), vuelve a valerse de la memoria, ya que “no es la fidelidad salvada de lo que nos brinda la realidad, lo que constituye un relato que es espejo de la misma, sino que es la utilización que hacemos del lenguaje, la que nos permite conformar los hechos y la experiencia y dotarlos de significados” (Vásquez, 2006).

Es la memoria aquella que da una “percepción tanto de tiempo como de espacio, en relación con el pasado, en la que ineludiblemente surge la temporalidad del recuerdo- algo muy propio en el acto autobiográfico-, el cual en su carácter imaginario complejiza los datos fieles que aparentemente corresponderían a la autobiografía” (Musitano , 2016, p. 2)

Los recuerdos a los que se acude, son los recuerdos de las experiencias vividas por el sujeto mismo, de su vida misma, lo cual hace más significativo el acto de escribir; porque cuando la propia vida es una fuente de inspiración para escribir [...] se trabaja con imaginación, intuición y una verdad aparente; cuando esto se consigue, entonces se logra la historia que uno quiere dar a conocer. Creo que eso es, en principio, la base de todo cuento, de toda historia que se quiere contar (Rulfo , 1979)

Estos recuerdos se plasman en la escritura como espacio de recomposición del ser fragmentado por experiencias irrepetibles e irreductibles en la realidad. La palabra que habla organiza el sentido y llena el vacío, Blanchot 2005, citado por (González, Ynés, Chicangana, & Yobenj, 2014).

Para Dilthey — uno de los fundadores de la historiografía contemporánea—la autobiografía corresponde a una de estas formas de escritura, que opera como una forma de comprensión, puesto que ella permite, entre otras cosas, la asimilación y el conocimiento de la realidad histórica. (Tortosa, 2001). Asimismo, el historiador Jean Starobinski (1974), afirma que el pasado sólo puede ser reconstruido desde el presente, por lo tanto, toda autobiografía pasa por la interpretación de los hechos narrados, los intereses a futuro y el estilo propio de cada persona, de su esencia, de sus recuerdos, de quien es y lo transmite al lector, quien se convierte en su nuevo propietario.

Esto indica que autobiografía es, en buena parte, un reflejo de la memoria que pasa por la creación narrativa. Es decir, que no es la realidad en sí misma, pero sí, un reflejo de la experiencia vivida; aquella que es narrada y tiene la posibilidad de construir una idea de sociedad y de realidad que no es la que estamos viviendo, sino que es una realidad deseada; es decir, un horizonte de transformación hacia el que queremos llevar la vida.

“En su lucha contra el olvido, la memoria autobiográfica se convierte ella misma en una ficción, por lo que para un análisis textual no pueden existir criterios que distingan la realidad de la invención; en cuanto producto narrativo, “todo texto autobiográfico es por sí mismo una historia ficticia. Toda autobiografía es una forma de ficción” (Puertas , 2005). En este punto, la narrativa es la forma que toma la autobiografía para ser contada y, aunque la narrativa puede ser oral, se privilegia la autobiografía como tipología textual escrita. (Bruner J., 2003).

De esta manera Bruner (2003), describe cómo la narrativa se constituye en un instrumento de liberación y reconocimiento. Enseña, además, cómo a través de la construcción de relatos se establece una conexión libre de estructuras y convenciones que da forma a

experiencias cotidianas; siendo parte de quien lo crea, de su historia, de su mundo, de sus vivencias, de la vida.

Para Gottlob Frege citado por (Bruner J., 2003), la "realidad narrativa", tiene "sentido" y "referencia": el primero es connotativo; la segunda, denotativa, y es así como la ficción literaria le da sentido a las cosas que derivan de la narrativa, de la vida real y lleva a la creación de nuevos mundos, donde la ficción da forma a las cosas de ese mundo. Por un lado, la referencia está dada desde las mismas experiencias que atraviesan al sujeto en su cotidianidad, ya sean vivencias de la escuela o la familia, por ejemplo. Por otro lado, estas experiencias están dotadas de sentido y se convierten en narraciones llenas de emociones, sentimientos y sensaciones, haciendo de la experiencia cotidiana, un texto simbólico, figurativo, poético, fantástico y especialmente subjetivo, a través de la escritura.

Entonces, una característica especial del texto narrativo de autoficción, radica en el dilema entre lo real y lo imaginario, en el dilema de lo que se considera verdad, al cuestionar la realidad de la historia que se narra; ya que, aunque parte de su propia experiencia y de sus recuerdos, estos se encuentran sujetos a la interpretación que de ellos hizo el autor y a la forma en la que puede re-interpretarlos cuando los convierte en texto, lo que se refleja desde el momento en que el autor construye el personaje y lleva a lo que Bruner (2003), define como dilema ontológico:

La narrativa sufre, entonces, un dilema ontológico: ¿las historias son reales o imaginarias? y ¿cuánto rebasan nuestra percepción y memoria de las cosas de este mundo? Y, en realidad, ¿la percepción y la memoria son piedra de toque de lo real, o bien son, a su vez, artífices al servicio de la convención?, entre tanto, la respuesta sencilla es

que los recuerdos basados sobre evidencias oculares o aun sobre repentinas iluminaciones están al servicio de muchos patrones, no solo de la verdad (Bruner J., 2003, p. 41)

Con ello, se reafirma la necesidad de llevar esta práctica a la escuela, de documentar los usos de la narrativa de autoficción, siendo “una buena señal cuando la realidad del narrador parece menos extraña que la vida de todos los días” (Bruner J., 2003, p. 76). Y esto a su vez, hace posible que la escrituras del yo y las narrativas de autoficción puedan converger como elemento medular de una práctica pedagógica situada desde la perspectiva de la transformación y la esperanza.

4.6. La escritura y construcción de subjetividades

Ahora, vale detenerse en la categoría de subjetividad para comprender la relación entre la escritura desde la experiencia, desde lo autobiográfico y la constitución subjetiva. Aunque las teorías con relación a la subjetividad son complejas y extensas, se considera necesario situar la comprensión del concepto, pues resulta determinante a la hora de entender el papel que tiene en ella la escritura y viceversa.

Si se toman los fundamentos teóricos de Zemelman (2010), es posible afirmar que, existe en principio una problematización de la realidad socio-histórica en sí misma, ya que, no es posible separar lo real como externo del sujeto, por lo que aquello que es considerado real proviene de la comprensión construida intersubjetivamente en la que los sujetos construyen sus propios espacios de posibilidad.

Los sujetos escriben lo que significan y la forma en que lo significan. La escritura puede variar de un sujeto a otro y depende particularmente de factores socioculturales que pueden ser comunes a un grupo de sujetos, quienes se sienten reconocidos e identificados con ciertos

significados, y a su vez distantes o excluidos de otras comprensiones; es decir, que “los sujetos son siempre sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina (...) en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas” (Zemelman, 2010).

Sumado a esto, Zemelman (2010), refiere que existen mecanismos constitutivos de la subjetividad relacionados con las necesidades vitales del sujeto. Son dos básicamente, por un lado, la necesidad de la memoria y por otro lado la necesidad de visiones de futuro o *utopía de algo*; siendo la subjetividad, una dialéctica entre ambas.

Por su parte la teoría de Edmund Husserl también se considera pertinente para comprender el concepto de sujeto, toda vez que lo interpreta desde el mundo de la vida y desde la alteridad, que se configura desde la experiencia; como una intersubjetividad social y cultural y lo define como “un sujeto trascendental, permanente e inseparable de un flujo continuo de experiencias vividas –actuales y posibles”- Husserl citado en (Rizo, 2014, p. 302). Para este filósofo y fenomenólogo “el mundo de la vida es un correlato de nuestra percepción y experiencias posibles como inmediatamente presentes” (Rizo, 2014, p. 221), aunque también afirma que la experiencia no es solo la vivida sino, la que es posible vivir, (...) “así cada experiencia particular contiene una *trascendencia de sentido* que es relativa a la potencialidad continuamente anticipada de nuevas realidades individuales posibles” (Rizo, 2014, p. 236)

Para Husserl el mundo de la vida se configura desde su *mundo familiar*, apoyado en las experiencias de su *mundo circundante* conocido y motivado por conocer un *mundo extraño* aún desconocido, pero siempre en relación empática con otro, esto es, desde una relación recíproca de comunicación humana. Estos mundos para Husserl funcionan como anillos que se expanden. El primer anillo es el mundo familiar que está inmediatamente asequible cognitiva y

afectivamente y en el que se comparten los mismos gestos, lenguajes y costumbres, “el mundo familiar empieza en la familia y continúa ampliándose en círculos concéntricos a la comunidad, la patria o el continente” (Rizo, 2014, p. 315)

Ahora, el mundo extraño, es un mundo circundante aún no conocido, es el mundo del otro que, según el autor, a veces aparece coloreado por prejuicios del mundo familiar propio. Pero, en la medida en que se dan experiencias cotidianas con ese mundo extraño, se empieza a reconocer como otro mundo familiar, resaltando una pluralidad de mundos, con posibilidad de encontrarse a través de experiencias compartidas con otros, como lo define Husserl “en mi propio mundo circundante familiar, constatamos que nuestras experiencias del mundo que nos rodea, son experiencias *compartidas con- otros, nuestros congéneres*; con quienes nos hallamos en una comunidad de pensamiento” (Rizo, 2014, p. 334)

Además, el autor se refiere a la potencialidad del lenguaje que con “sus elementos semióticos sensibles cumple una función intersubjetiva en tanto medio de comunicación” (Rizo, 2014, p. 229), señalando la escritura como “una expresión lingüística que permite asegurar la permanencia continua de las significaciones ideales” (Rizo, 2014, p. 229), permitiendo contar con mayores fundamentos para comprender la relación entre la escritura y la constitución subjetiva.

En conclusión, la categoría de subjetividad, permite a la investigadora como maestra, identificar, en la práctica pedagógica cotidiana, dos factores importantes: uno, la incidencia que tiene la escritura en el reconocimiento personal de cada uno de esos “mundos” de los que habla Husserl; y dos, comprender el lugar que tiene la memoria y sobre todo la construcción de utopías a las que se refiere Zemelman. En este escenario, la escritura se afirma como vehículo por el cual

el sujeto hace transitar su mundo de la vida y a su vez, refleja la construcción de utopías que caben en el texto sin límite alguno y se expresan desde la escritura como un acto emancipador.

De la misma manera que lo hacen Zemelman y Husserl, encuentra una relación entre constitución subjetiva y experiencia vital. Por eso dice: “la experiencia es eso que me pasa. No lo que pasa, sino *eso que me pasa*” (Larrosa, 2007, p.88) definiendo ciertos principios para su comprensión. Primero, señala que la *ex*-perencia es *ex* -terior, *ex* -traña no hay experiencia sin la aparición de alguien o de algo, por lo que la experiencia tiene como principio la alteridad o exterioridad; sin embargo el autor subraya que, a pesar de ser exterior al sujeto, es a su vez una experiencia en tanto pasa por el sujeto, es decir, la experiencia es el sujeto mismo, en tanto “es en mí, (en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde la experiencia tiene lugar” (Larrosa, 2007, p.89), siendo denominado por el autor como principio de subjetividad, de reflexividad o incluso, de transformación, lo que sugiere que la experiencia es siempre la experiencia de alguien, es particular y propia.

Y concluye que es una experiencia de eso que me pasa; es decir, un paso de algo hacia otra cosa, o de algo que viene hacia el sujeto, que deja huella, marca, rastro, herida; dicho en palabras de Larrosa “la experiencia no se hace, sino que se padece (...) a este sentido del verbo pasar lo podríamos llamar principio de pasión” (Larrosa, 2007, p.91), denotando la carga subjetiva contenida en la experiencia, y a su vez, la forma en que cada experiencia configura dicha subjetividad.

5. Marco metodológico

A continuación, se presenta la forma como se diseñó la investigación, los autores y perspectivas que guiaron los procesos metodológicos del estudio y que permitieron alcanzar los objetivos propuestos. Se describe además, el uso técnicas y métodos concernientes, no sólo a un tipo de metodología de investigación, sino a variaciones metodológicas propias del diseño la práctica pedagógica para conducir la creación de narraciones escritas desde la autoficción, como base del diseño.

Se presenta en cinco niveles así: primero el nivel epistemológico que da cuenta de la forma como la investigadora comprende la realidad y el problema estudiado; segundo, el nivel metodológico en el cual se da cuenta del enfoque de investigación escogido; un tercer nivel que describe la fase de implementación de la propuesta pedagógica desde la narrativa de autoficción, para su posible reproducción en el campo educativo; un cuarto nivel técnico, que muestra las técnicas seleccionadas y la forma como fueron usada durante el proceso; y finalmente, el nivel analítico, en el que se describe la manera en la que se analizaron los datos producidos durante la investigación.

5.1. Nivel epistemológico

Este primer nivel, da cuenta de la forma como la investigadora concibe la construcción de conocimiento y la comprensión de la realidad estudiada. La investigación acoge el paradigma socio- crítico y propone una práctica pedagógica a partir de las narrativas de autoficción en estudiantes de grado décimo que permita enseñar producción textual a partir del diálogo de saberes, desde su propia experiencia de vida, como fuente de conocimiento.

El paradigma sociocrítico permite afirmar que todas las experiencias de vida que atraviesa el sujeto tienen causas sociales, políticas, económicas y culturales que lo condicionan como sujeto histórico, pero no lo determinan, toda vez que, tiene la posibilidad de construir de forma crítica nuevas condiciones a través de la transformación de prácticas intersubjetivas que hacen posible en la creación de otros mundos.

Dado que este proceso genera una conciencia dialéctica de reconocimiento, a su vez es una permanente posibilidad de cambio, que da lugar a la construcción de un sujeto con capacidad de agenciamiento y empoderamiento social; de esta manera, para el presente estudio, se hace evidente en la práctica de la escritura como vehículo de agencia de dicha transformación.

El paradigma, comprende la realidad como una praxis, en la que según Popkewitz (1988), se dan los siguientes principios: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Desde allí, se entiende la realidad como una construcción social, política, cultural y económica que no es dada antes del ser, sino por la correlación de fuerzas hegemónicas que configuran “una forma de hacer las cosas” y que son las personas quienes, a su vez, las pueden cambiar.

El paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación contempla: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y

(c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica; es decir, supone un proceso de reflexión que da lugar a un entendimiento sistemático de las condiciones que configuran y determinan la acción, así como la comprensión de las prácticas y situaciones en que éstas tienen lugar.

Además, este paradigma “introduce la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento, con la finalidad de transformar la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción, reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado & García, 2008, p. 7).

Desde el presente estudio se desarrolla una reflexión tanto de la labor docente y de la enseñanza de la lengua castellana en grado décimo, como de los estudiantes a partir de la escritura autobiográfica de sus condiciones y experiencias de vida.

Ahora bien, aunque su nacimiento como teoría socio crítica tuvo lugar con la escuela de Frankfurt con grandes exponentes como Horkheimer, Adorno y Habermas; y una variedad de seguidores y teóricos en Estados Unidos; es importante reconocer que uno de los más importantes exponentes del paradigma socio-crítico en América Latina, es el pedagogo Paulo Freire, quien se reconoce principalmente desde cuatro grandes postulados, que desarrolla en sus obras.

De esta manera, para Freire es importante, en primer lugar, considerar al sujeto histórico desde un referente geopolítico; segundo, comenzar lo que se podría denominar la construcción, el diagnóstico y la toma de consciencia de dicho contexto referencial; tercero, iniciar reflexiones y prácticas para la transformación social de dicho contexto; y cuarto, con todo ello, alcanzar la progresiva eliminación de la causa de opresión.

A partir de esta construcción teórica se desprende un movimiento que apuesta por una transformación desde la educación, considerando al maestro como un intelectual con capacidad de producir saberes, no sólo de transmitirlos. Ello deriva en la movilización de diversas formas de enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo horizontal con aquellos considerados aprendices.

Una concepción que favorece a maestros y estudiantes, cuestionar su realidad socio-histórica, identificar algunas condiciones que merecen ser transformadas, soñar con autonomía en dicha transformación; y a la vez, construir conocimiento en el español como disciplina, pero a partir las necesidades e intereses individuales generando empoderamiento desde sus propias realidades.

5.2. Nivel metodológico

En segundo nivel, de acuerdo con el paradigma epistemológico socio crítico, se definió un enfoque que permitiera una investigación participante, y promoviera la transformación social a partir de las situaciones presentes en sus participantes; por lo cual se escogió la metodología de Investigación Acción IA; ya que permite asumir como investigadora y maestra, la propia práctica pedagógica siendo la escuela, el escenario de investigación, pero, fundamentalmente el espacio de construcción de conocimiento y transformación de la realidad.

Esta selección tuvo lugar, además, por su pertinencia para realizar simultáneamente la expansión de un conocimiento científico ya sea sobre la enseñanza de la lengua castellana en grado décimo, sobre la producción textual en estudiantes, o el desarrollo de competencias lingüísticas en los participantes sujetos de investigación. A su vez visibilizar una dificultad con relación, no sólo al desinterés por la lectura y la escritura, sino también el de la construcción de sentido de vida en estudiantes.

Desde este enfoque, se investiga la propia práctica social o educativa, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento; no se considera la relación entre lo real y lo posible como natural, como si las prácticas sociales y los entendimientos de las prácticas sociales estuvieran determinadas por leyes físicas universales, sino como problemática, que implica plantearse en un proyecto crítico, que reflexione y problematice la relación educación y sociedad, cuestionando *aquello que es* a la luz de *aquello que podría ser*.

En este sentido, se resalta la Investigación Acción en educación, como la define Martínez (2004), quien resalta la función determinante del maestro en el aula, siendo un factor clave en lo que él denomina la crisis educacional, afirmando que “una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigación acerca de un problema, antes que investigación para solucionar ese problema. La Investigación Acción IA trata de realizar ambas cosas al mismo tiempo” (Martínez, 2004, p. 239)

Dentro del marco de la Investigación Acción, se implementaron estrategias para la práctica en el aula, con participación de estudiantes y maestra desde la autobiografía y la ficción; que hicieron parte del desarrollo de las clases de producción textual, a través de diferentes actividades que promovieron un mayor interés por la lectura y la escritura, tomando sus propias vidas el motivo de inspiración.

En consecuencia, se muestra cómo los estudiantes como sujetos investigados llegan a ser co-investigadores, puesto que participaron activamente en el problema de investigación, en la información que se produjo, en los métodos y técnicas utilizados e incluso, en la interpretación de los datos.

Es así como la investigadora, y a su vez maestra, actuó “como un organizador de ideas de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y en general como un técnico y recurso disponible para ser consultado” (Martínez, 2004, p. 240). Según Kurt Lewin, citado por Martínez (2004), considerado el padre de la Investigación Acción, esta consistía en el “análisis- diagnóstico de una situación problemática, recolección de la información, conceptualización de la misma, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución y evaluación de resultados” (Martínez, 2004, p. 241), paso que se pueden repetir una y otra vez de forma cíclica o en espiral en este tipo de investigación.

La metodología fue esencial para alcanzar los propósitos de la investigación, dado que permitió generar procesos, no sólo de acercamiento a la lectura y escritura, a la producción textual, y a diferentes competencias lingüísticas; sino que también, de forma especial a través de la autoficción y teniendo como base sus experiencias personales, permitió la re- significación de sentidos de vida con miras a su transformación.

La Investigación Acción como metodología, apostó por una ciencia social crítica, que “busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas” (Martínez, 2004, p. 244).

Finalmente, permitió que la maestra reflexionara sobre su propia praxis, vinculara la teoría con la práctica para buscar la solución al problema planteado, disminuyera la brecha entre quienes se supone que producen el conocimiento y aquellos que lo aplican, de la misma forma posibilitó que desarrollara una imagen y un rol de maestra más comprometido con su práctica y con la comunidad.

Se llegó a interpretar la construcción de conocimiento con la mayor rigurosidad requerida, sin perder el horizonte de análisis, reflexión y transformación de forma dialéctica entre la teoría y la práctica cotidiana. Para esto, antes de pasar al nivel técnico, se muestra a continuación el diseño e implementación de practica pedagógica planteada desde la Investigación Acción.

5.3. Diseño de la propuesta pedagógica

En el siguiente apartado se describen las estrategias diseñadas e implementadas para el diseño de la propuesta pedagógica y se detalla en un esquema las actividades desarrolladas en cada una de las fases de acuerdo a los objetivos de la investigación.

5.3.1. Fases y actividades de la implementación

El siguiente esquema muestra la planificación de la práctica pedagógica realizada para alcanzar el objetivo general, en la cual se especifican las actividades desarrolladas en cada una de las etapas de implementación, con su respectiva descripción y evidencia durante el tiempo de investigación; de acuerdo al objetivo general de diseñar e implementar una práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción, como mediación para la construcción de sentido y la resignificación de la realidad personal.

Tabla 3: Esquema de implementación de la práctica pedagógica.

| Objetivo | Actividad | Descripción |
|-----------------|------------------|--------------------|
|-----------------|------------------|--------------------|

| | | |
|--|--|--|
| <p>Identificar los tipos de relación que existen entre los estudiantes y el texto narrativo de autoficción.</p> | <p>Etapa 1. Uso de técnicas como grupo de discusión y grupo focal.</p> <p>Etapa 2. Aplicación del instrumento de salida. (instrumento con preguntas estandarizadas)</p> | <p>Aplicación de técnicas que valoran la relación que los estudiantes tienen con los procesos de lectura y escritura.</p> |
| <p>Promover el reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa a través de la autoficción.</p> | <p>Etapa 1. Acercamiento al texto narrativo (juegos de creación) Memoria sentida. Una exploración desde el recuerdo sensitivo. - Pastiche. - El álbum de la alegría.</p> <p>Etapa 2. La experiencia personal como fuente de creación (juegos de creación).</p> <p>- Autobiografía y recuerdo a través de imágenes.</p> <p>-Reconstruyo mi vida a través de imágenes.</p> <p>-Los signos de puntuación como forma de expresión de sentimientos.</p> <p>Etapa 3. Construcción de textos de autoficción y autobiografía. Así soy yo. - Así puedo ser yo. -Una mirada desde afuera. -Reconstruyo mi vida a través de imágenes. ¿qué es lo diferente que pasa en mí, cuándo escribo sobre mí? -Signos no lingüísticos y comunicación. -Escribo sobre mí y lo que me pasa.</p> | <p>Etapa 2.</p> <p>La experiencia personal como fuente de creación (juegos de creación).</p> <p>- Los estudiantes escriben cómo cada una de las sensaciones percibidas con los sentidos traen a la memoria sus vivencias.</p> <p>-Describen cómo, cuándo y por qué llega ese recuerdo y cómo se sienten con él.</p> <p>-Los estudiantes cuentan por escrito cuales son las personas, lugares, recuerdos y experiencias que llenan su vida de recuerdos.</p> <p>- Los alumnos hacen inferencias sobre el origen de la palabra. Posteriormente realizan un pastiche con un poema dado. -Los estudiantes cuentan su vida y su origen a través de sus fotografías.</p> <p>Etapa 3.</p> <p>-A partir de las preguntas del grupo de discusión los alumnos elaboran un dibujo donde se representan a ellos mismos. Luego comparten con sus compañeros aquello que desean.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>-Retoman el ejercicio anterior relacionando un evento puntual para imaginar cómo habría sido si actúa diferente.</p> <p>- Los estudiantes crean un personaje tanto con características individuales como imaginarias; lo dibujan y le asignan nombre.</p> <p>-Narran un hecho de su niñez desde su punto de vista para después asumir uno de los personajes y contarlo en tercera persona.</p> <p>-Desarrollan dos ejercicios con una frase inicial y final la cual lleva a reflexionar sobre las dificultades y oportunidades personales: 1. siempre pensé que podría... - Todo lo que empiezo lo dejo a medias. 2. Siempre supe que podría... - Porque en mis manos, tengo mundos posibles.</p> |
| <p>Identificar la manera como se recrean y/o reconfiguran experiencias de vida de los jóvenes a través de las narrativas de autoficción.</p> | <p>Revisión documental de cómo se ha venido abordando la temática: Elaboración estado del arte.</p> <p>Análisis documental.</p> <p>Rastreo documental sobre las temáticas.</p> <p>Análisis de programa Nvivo</p> | |

Fuente: Autora del trabajo

5.4. Nivel técnico

En este nivel se determinaron las técnicas de investigación en coherencia con el enfoque metodológico de Investigación Acción, de acuerdo con las fases descritas en la matriz del apartado anterior. El desarrollo de las fases hizo posible el diseño e implementación de una práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción escrita, como mediación para la resignificación y construcción de sentido de la realidad personal.

En este sentido, técnicas de investigación como el grupo focal, el grupo de discusión y el registro anecdótico, son seleccionadas por su potencial para observar, discutir y focalizar temas puntuales en el proceso, por ejemplo, la forma como cambió la relación con la escritura durante la investigación, los aprendizajes que fueron quedando con relación a conceptos y definiciones propias del lenguaje, y los intereses escriturales que surgieron con cada encuentro; alcanzando así el primer objetivo al identificar los tipos de relación que existen entre los estudiantes y el texto narrativo de autoficción.

Es lícito decir que, no solo se trató de poner sobre la mesa un tema en particular, sino fundamentalmente y desde la Investigación- Acción, se buscó diseñar de forma sistemática cada encuentro focal o de discusión para provocar en los estudiantes no sólo la expresión verbal sobre el tema de investigación, sino la creación literaria misma.

Por lo anterior, técnicas como la narrativa de autoficción, la fotografía y los talleres, fueron diseñadas e implementadas para llevar a cabo la práctica pedagógica desde la experiencia como maestra. De ahí que, se logró afianzar la escritura a través de juegos de creación, la narración de anécdotas en tercera persona, la construcción de fotonovelas, entre otras; alcanzando así los objetivos dos y tres al promover el reconocimiento de la experiencia personal

como fuente de creación narrativa e identificar la manera como se recrean y configuran dichas experiencias de la vida de los estudiantes como acciones para atender el problema planteado.

A continuación, se describe la forma como se usó cada una de las técnicas durante el proceso de investigación.

5.4.1. Escritura de la autobiografía

Esta técnica, fue esencial en el proceso de investigación, ya que es transversal al propósito del estudio, pues no sólo es un medio para producir datos sobre un tema en particular, sino que se convierte en la columna vertebral de la estrategia de producción de datos. Una vez aplicada a los estudiantes, hizo posible alcanzar el propósito general de la investigación de diseñar e implementar una práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción escrita, como mediación para la construcción de sentido y la re significación de la realidad personal.

Desde esta técnica, los alumnos inician con una activación de la memoria a través de los sentidos, donde cada uno de ellos trae al presente una sensación que acompaña un recuerdo. De esta manera un aroma, una canción o un sabor, se convierten en el motivo para contar una historia.

Posteriormente, narran un hecho de su niñez desde su punto de vista y hablan de su experiencia alrededor del mismo para después asumir sus personajes (heterónimos), y contarlo en tercera persona. Describen cómo, cuándo y por qué llega ese recuerdo y cómo se sienten con él.

A través del álbum de los recuerdos, responden preguntas que los llevan a cuestionarse y reflexionar sobre personas y eventos de su vida; es un álbum lleno de existencia, de momentos y cavilaciones de hombres y mujeres en construcción.

Y finalmente, los estudiantes cuentan por escrito cuáles son las personas, lugares, momentos y experiencias que llenan su vida de recuerdos. Para ello, se encarnan en su personaje poético y se cuentan a sí mismos y sus historias, desde otras formas, desde la posibilidad de construir mundos, desde la fortaleza de no sentir temor a verse sin censura.

Lo valioso de la técnica es que, reveló aspectos que caracterizan la autobiografía, siendo uno de ellos la identidad entre el narrador y el protagonista de la misma; ya que la vida de la persona, los estados de ánimo, las emociones, sentimientos y su desarrollo personal son el asunto del relato kohan (2002). Esta identificación entre el narrador y el personaje central del relato se consigue mediante el uso del pronombre personal que permite identificar al sujeto de la narración con el sujeto del enunciado o personaje.

Es casualmente esta coincidencia la que funda lo que ha denominado Lejeune (1991) “pacto autobiográfico”; dado como un compromiso implícito, como una especie de «contrato» entre el autor y el lector por el que tácitamente, el primero se compromete a contar la verdad sobre su vida y el segundo, a creer el relato ofrecido.

A partir de ella, los estudiantes pueden convertirse en el centro del relato; cuando posteriormente el autor lee su vida escrita en un texto y puede decir “la estrella soy yo”; cobrando mayor importancia la vida íntima del narrador y el desarrollo de su personalidad a lo largo de su vida.

Además, se trabaja también, según Pujadas, la construcción de la memoria, junto a las formas de afirmación de la identidad individual, así como las manifestaciones del «yo», reflejadas en las autobiografías y en otros tipos de documentos personales, lo que muestra una pluralidad de voces y de sensibilidades en la interpretación de la realidad social que contrasta vivamente con un «canon» literario e ideológico que ha sido hegemónico hasta hace bien poco.

5.4.2. Fotografía como activador de memoria

Esta técnica fue utilizada con el fin de activar la memoria a través de los registros capturados en el tiempo, a lo largo de la vida de los estudiantes. Este estímulo para iniciar el proceso de escritura, permitió describir con detalle sucesos que no sólo fueron guardados en la memoria, sino que quedaron en un registro impreso que perpetuó dicho momento.

Asimismo, se consideró importante hacer uso de la fotografía, porque según Goyeneche (2009) citado por Ramos (2016), “la fotografía como práctica está determinada por una serie de usos o funciones sociales (...) como una forma de representar personajes, escenas, objetos y acontecimientos” (Ramos, 2016, p. 4).

Para tal fin, se diseñaron tres momentos diferentes donde los estudiantes primero, relataban los acontecimientos reflejados en las fotos escogidas por ellos, los cuales simbolizan para ellos eventos que representan experiencia.

Posterior a esto, cuentan su vida y su origen a través de las fotografías seleccionadas intencionalmente y terminan relacionando un evento puntual para imaginar cómo habría sido si actuaran diferente.

Finalmente es su heterónimo quien cuenta la historia. Esto les posibilita un distanciamiento para *verse* y *contarse* en tercera persona y, ver la situación o situaciones

narradas de manera diferente. La fotografía permite situar una relación con la memoria, que puede ser vista desde dos puntos de vista; por un lado, una memoria como archivo, o, la foto tan sólo como un objeto de conservación; o por otro, lado la memoria como acción que desde la fotografía permite darle un uso político, social crítico e incluso, de resistencia.

En esta línea Ramos (2016), afirma que la memoria se piensa a menudo como imagen, producida por y a través de imágenes, lo cual hace que la fotografía se entienda social y culturalmente como encarnación de la memoria, es decir “como materialización de los recuerdos en imágenes fijas y como reflejo de los diálogos entre pasado- presente, recuerdo-olvido, presencia-ausencia” (Ramos, 2016, p. 6). De ahí que, los estudiantes consiguieron escribir quizá con mayor facilidad narrativas autobiográficas mediadas por la autoficción, evocando recuerdos con capacidad de describir detalles congelados en las fotografías.

5.4.3. Talleres

Desde el diseño de talleres, los estudiantes no sólo produjeron datos con respecto al problema de investigación, sino que también fortalecieron su relación con la lectura y la escritura, su capacidad de producción textual a través de la narrativa de autoficción y elevaron su capacidad de construir conocimiento como participantes activos de la investigación.

Esta es la razón por la que se realizaron varios talleres con el grupo de estudiantes de grado décimo . Los talleres, que se concentraron en promover el reconocimiento de las experiencias personales como fuente de creación narrativa a través de autoficción, se desarrollaron en tres etapas a través de juegos de creación; la primera fue el acercamiento al texto narrativo desde la exploración de recuerdos por vías sensitivas; la segunda, centrada en la

experiencia personal, en la que reconstruyeron memorias a través de imágenes y, la tercera, de construcción de textos, en la que los estudiantes empezaron a escribir sobre sí mismos por medio de preguntas orientadoras, reconocimiento de signos no lingüísticos y de comunicación y construcción de personajes.

5.4.4. Grupo Focal

Esta técnica fue utilizada con los estudiantes de grado décimo, con el fin propiciar la interacción discursiva entre los sujetos participantes. Se le denomina grupo focal porque focaliza la atención e interés en el tema de estudio; por estar cercano al pensar y sentir de todos los sujetos involucrados en la investigación. Según Martínez (2004), el grupo focal es colectivista más que individualista, y “se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias, y las creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez, 2004, p. 170).

El objetivo principal de esta técnica, en palabras de Martínez (2004) es “es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o en todo caso, bien fundamentada con los aportes de los miembros del grupo” (Martínez, 2004, p. 175). Esta técnica, resulta consecuente, especialmente, con los objetivos específicos uno y dos, ya que, a través del grupo de discusión es posible promover el reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa, y a su vez, conocer la forma como se recrean y configuran las experiencias de vida de los estudiantes. Desde allí, se pudieron reconocer las condiciones socio-históricas y contextuales compartidas, pero, con posibilidad de transformación.

La dinámica del grupo consiste en contrastar las diferentes opiniones de los participantes, como un intercambio grupal que, poco a poco, y a través de una interacción democrática va llegando a un consenso; lo que según Martínez (2004), representa un interaccionismo simbólico en el que se intercambian y comparten ideas, opiniones y experiencias, que a su vez pueden ser debatidas con otros puntos de vista, pero que por la misma dinámica es posible definir puntos de encuentro.

5.4.5. Grupo de Discusión

Esta técnica fue utilizada con los estudiantes de grado décimo, con el fin de alcanzar el segundo objetivo de promover el reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa, una técnica útil para permitir que se compartan significaciones entre los sujetos, desde la participación mediada por preguntas orientadoras y estímulos diseñados por la investigadora.

En principio, la investigadora organizó la discusión con un tiempo delimitado y sobre un tema definido, dando lugar a discursos provenientes de los estudiantes, respetando las características que según Krueger (1991), delimita los grupos de discusión de otros procesos grupales: constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, que reúne a un número limitado de personas (generalmente entre siete y diez) desconocidas entre sí y con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima permisivo, no directivo.

5.4.6. Registro anecdótico

El objetivo principal de escoger esta técnica cualitativa, responde también al objetivo de promover el reconocimiento de la experiencia personal; pero, a su vez para identificar la manera como se recrean y reconfiguran las experiencias de vida de estos estudiantes, como tercer objetivo de investigación.

A partir de esta técnica, se resaltó la observación directa, como posibilidad de describir un hecho imprevisto y significativo protagonizado por un(os) estudiante(s) y que tal vez no había tenido mayor atención por parte del maestro, porque no constituía una conducta habitual u observada con anterioridad por él, pero que ahora comienza a cobrar mayor significado.

A diferencia de las notas de campo, el registro anecdótico no se realiza de modo sistemático ni planificado. Se utiliza cuando el maestro considera necesario registrar una situación “anómala”, aunque sin perjuicio de esto, también se puede utilizar de forma constante. Esto ocurre cuando el maestro quiere evaluar hábitos, conductas y actitudes y tiene como objetivo comprender la dimensión conductual y ética del estudiante. En este último caso, el registro anecdótico es útil para concluir aspectos relevantes sobre la personalidad, la conducta, o incluso, detectar las causas de una problemática latente en un estudiante.

5.5. Nivel analítico

Este nivel se construyó a partir de las categorías teóricas que constituyeron a su vez, el marco de análisis para la interpretación y comprensión de los hallazgos producidos con la implementación de la práctica pedagógica. Es decir, fueron la base analítica para los textos narrativos construidos por los estudiantes. Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y comprender la forma como recrean y configuran las experiencias de vida de los estudiantes a través de las narrativas de autoficción.

En coherencia con el nivel epistemológico, desde el paradigma socio-crítico y el enfoque de Investigación Acción, el marco analítico se compuso de tres aristas, como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 5. Triada del marco analítico.



Fuente: Autora del trabajo

En consecuencia se acudió al Análisis de Contenido AC, para describir y reconocer la importancia tanto los textos escritos como hablados en la comprensión de la vida social de estos sujetos en la construcción de sentido y re significación de su realidad personal; siendo este lenguaje y su análisis textual el núcleo de estudio; que “no se refiere al texto en sí, a algo que

está dentro del texto, sino a algo que está fuera de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto significa, a su significado” (Martínez, 2004, p. 131).

Esto se logra analizando y estableciendo las conexiones entre tres niveles: el sintáctico, el semántico y el pragmático; es decir, desde la superficie del texto, de la palabra hasta el contenido de la misma para conseguir una interpretación de la misma y comprender su significado; que, en suma, lleve al investigador a la construcción de un meta-texto producto del análisis de los textos primarios producidos por los sujetos investigados.

Por eso, los datos producidos durante la investigación no se limitaron a un nivel descriptivo, sino que fueron categorizados y estructurados. Esta categorización consistió en “sintetizar en una idea o concepto un conjunto de información escrita, grabada o filmada, para su fácil manejo”.. Esta idea o concepto se llama categoría y constituye el auténtico dato cualitativo, (...) que no es algo dado desde afuera sino algo interpretado por el investigador”. (Martínez, 2004, p. 251), dicho proceso exige, además, una condición previa muy bien definida, siguiendo a este autor en investigación: “el esfuerzo de sumergirse mentalmente del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada” (Martínez, 2004, p. 265), lo cual se logra al revisar varias veces y con diferente lente las producciones de cada una de las técnicas usadas.

Ahora bien, este momento requirió una serie de pasos en los que comenzó por transcribir toda la información o datos producidos en el grupo focal, el grupo de discusión, el registro anecdótico, y de los talleres, identificando de forma paralela fragmentos y su correspondencia con ciertas categorías.

Seguidamente, se dividieron los contenidos en unidades temáticas; es decir, por párrafos que expresaran una idea o concepto central y se clasificó el contenido de cada unidad temática en

las diferentes categorías, subcategorías e incluso categorías emergentes, es decir, que emergieron y que, no precisamente, se hallaban previstas desde el marco teórico; además se revisó la posibilidad de conjugar o juntar varias categorías relacionadas en un proceso de codificación axial, es decir, mediante relaciones que se dan entre diferentes categorías.

Desde esta categorización y análisis de la información se estructuraron los hallazgos y se dio lugar a lo que se verá en el capítulo de discusión, siendo una contrastación de dichos resultados con los estudios expuestos en el apartado de marco teórico, dando cuenta de lo que significó el estudio desde el problema que se planteó y, aportando a la teorización del tema.

Lo anterior se sintetiza en la siguiente tabla, que muestra la matriz analítica que se diseñó para dotar de un nuevo sentido los datos producidos por los estudiantes que participaron de la investigación:

Tabla 4. Matriz de análisis

| MATRIZ DE ANÁLISIS | | | | | | | |
|--|---|--------------------------|-------|--------|--------|--------|---|
| OBJETIVO | CATEGORÍA | UNIDADES TEMÁTICAS | | | | | NIVEL ANALÍTICO |
| | | ESTUDIANTE 1 | EST.2 | EST. 3 | EST. 4 | EST. 5 | |
| Identificar los tipos de relación que existen entre los estudiantes y el texto narrativo de autoficción | comprensión lectora-competencias comunicativas | testimonio-relato- texto | | | | | análisis de los textos de acuerdo a la triada propuesta: categorías teóricas, experiencia de maestra y voces de los estudiantes |
| Promover el reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa a través del autoficción. | autobiografía-autoficción en narración escrita- memoria y escritura- | | | | | | |
| Identificar la manera como se recrean y/o configuran experiencias de vida de los adolescentes a través de las narrativas de autoficción. | literatura para la construcción de sentido-subjetividades en la escritura | | | | | | |

Fuente: Autora del trabajo

5.6. Población participante

La población participante en la investigación, se concentra en la Institución Educativa Francisco Arango localizado en el barrio Barzal de la ciudad de Villavicencio, Departamento del Meta, Colombia. Tiene como lema de su Proyecto Educativo Institucional PEI *Formamos para la vida y la paz, forjando líderes sin fronteras*. Atiende a población desde grado preescolar, básica y media técnica en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA; su misión es “contribuir a la formación integral del estudiante, en la práctica de principios y valores que garanticen la capacidad de transformar su entorno con responsabilidad social a través del desarrollo de competencias laborales y el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación TIC” (Arango Francisco, 2019, p. 83)

Como características socioculturales, se reconoce que algunos estudiantes viven en sectores con situaciones adversas, modelos de vida marcados por el consumo de sustancias, violencia intrafamiliar, micro tráfico, prostitución, familias disfuncionales, desesperanza y muchas situaciones más; aunque se evidencia a su vez, que los estudiantes participan de forma cativa en los grupos de formación que ofrece el colegio, convirtiéndose en espacios de transformación de realidades sociales.

La investigación se desarrolló con los estudiantes que se encontraba cursando grado décimo durante el presente año 2019, con quienes se constituyó, lo que comúnmente se denomina, un grupo de investigación por conveniencia. Del curso participaron cinco (5) estudiantes durante toda la implementación del proyecto, quienes estuvieron continuamente en los grupos de discusión, el registro anecdótico, los grupos focales y demás técnicas; seleccionados por su desempeño y participación en distintos grupos de liderazgo del colegio dentro de la población de estudiantes del

curso décimo. En el siguiente cuadro se muestran algunos datos y características de los sujetos de la investigación.

Tabla 5. Caracterización de los sujetos participantes

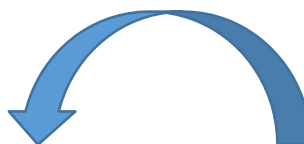
| Nombre | Edad | Barrio | Características personales |
|------------------------------------|-------------|----------------------------------|---|
| Deider Steven Prieto Parrado | 16 años | Mesetas Altas | Destaca entre sus gustos musicales el pop latino, el rock y algunos blues. En su interés por la lectura refiere lecturas sobre política latinoamericana; historias de suspenso que mezclan el suspenso con el terror, un poco de realismo mágico y poesía de vez en cuando. Quiere estudiar psicología y entender la mente y comportamiento humano. |
| Mary Sofía Soto Cardenas | 15 años | Multifamiliares los centauros | Se describe como una persona extrovertida que ama la soledad y el tiempo para sí misma, porque es cuando mejor escribe, le gusta escuchar música y la poesía; aunque también le gusta el drama y le misterio. Uno de sus retos personales es aprender a canalizar sus sentimientos. |
| Paula Catalina González Herrera | 17 años | Venecia | Le gusta el rock en español, las baladas y el pop en inglés y en español. Le encanta leer historias, novelas y leyendas; aunque lee bastante de fantasía, romántico y temas de psicología. Quiere estudiar cinematografía en Cuba por su admiración por el arte. |
| Jhon Jaiver Palacios Chaves | 17 años | 7 de agosto | Le gusta estar en casa, aunque cuando sale se divierte y es un aficionado de los videojuegos de acción y guerra. Le gusta comer mucho, aunque le da miedo engordar y no tiene ningún género de música preferido. Dice que le gusta terminar las cosas que empieza, aunque a veces es un poco torpe; además dice que le gustaría leer más, pero es un poco lento y a veces no “le entra lo que lee”. |
| María José Vargas Cristópus | 15 años | Bosques de Rosa Blanca | Se describe como una persona positiva, agradecida pero nunca conformista; le |

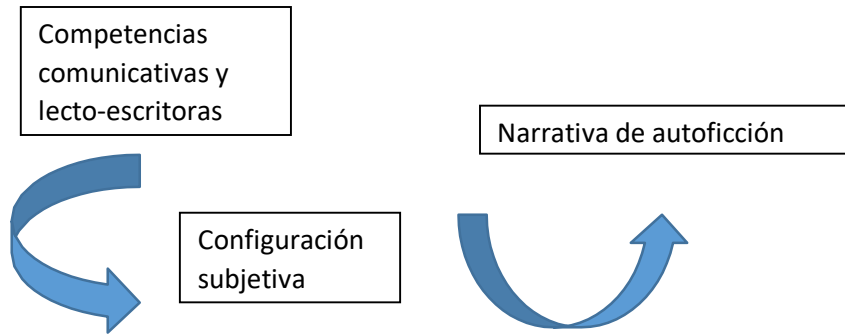
| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>disgusta la desigualdad social y más cuando se trata de su país; le gusta viajar, aunque quisiera tele transportarse; es creyente de Dios y ama la astrología y lo sobrenatural. Le gusta la música de los años 60, 70 y 80; aunque también algunas de rock actuales. Quiere estudiar comunicación social para “incomodar a los grandes cuervos del país”; aunque sabe que los sueños y metas pueden cambiar con el tiempo.</p> |
|--|--|--|--|

Fuente: Autora del trabajo

6. Hallazgos

El presente capítulo del informe de investigación, tiene como finalidad dar a conocer los hallazgos del proceso de producción y análisis de los datos empíricos en cumplimiento de los objetivos específicos establecidos para el estudio. Los subtítulos se encuentran organizados teniendo en cuenta cada uno de ellos; en los que se resalta de forma transversal la posibilidad de construir una competencia comunicativa, desde la narrativa de autoficción que surge de una configuración subjetiva que se muestra, se crea y se re crear desde la escritura, como se muestra en la siguiente espiral.



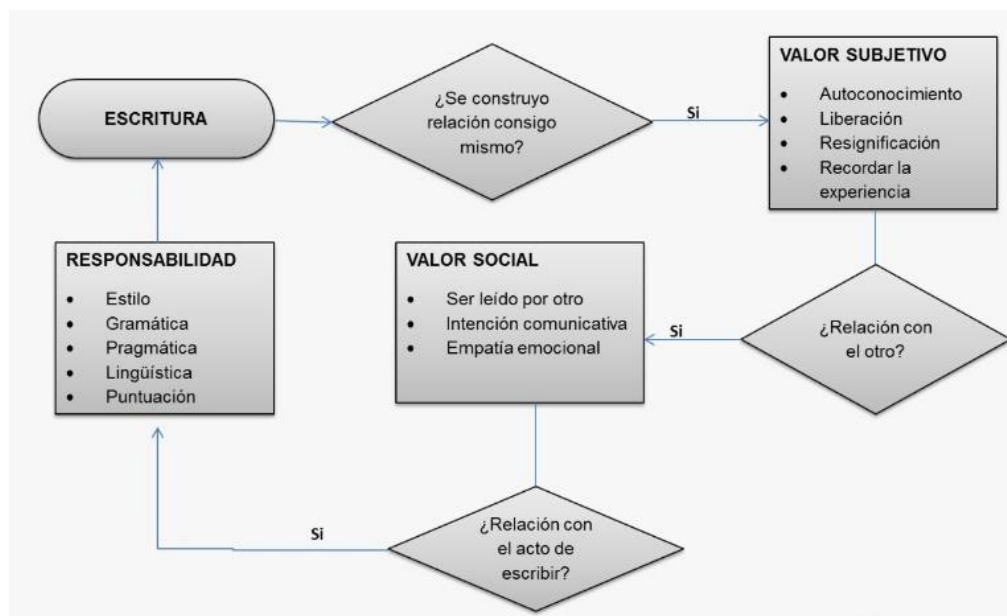


Fuente: Autora del trabajo

6.1 Relación del estudiante con el texto narrativo de autoficción

De acuerdo con el primer objetivo centrado en identificar los tipos de relación que existen entre los estudiantes y el texto narrativo de autoficción, se encontró que, contrario a lo que refieren las estadísticas y los resultados de pruebas estandarizadas, no se puede hablar de estudiantes que no saben leer o escribir, o que no comprenden lo que leen. Se trata, más bien, de la ausencia de formas de conectar a los estudiantes con la escritura, que anulen de entrada la posibilidad de sentir rechazo o apatía. A través de esta práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción, se demostró la existencia de una relación de empatía, de conexión, de liberación, de comunicación; con estudiantes dotados de una capacidad de escritura potente. Esto se muestra desde la siguiente tipología; entendida como una forma arbitraria de presentar el análisis como investigadora, en lo referente a las relaciones que el estudiante teje con la escritura; además se aclara que las tipologías no se excluyen entre sí, contrario a ello, son complementarias.

Gráfica 6. Flujograma de relaciones con la escritura



Fuente: Autora del trabajo

6.1.1. Relación entre el texto de autoficción y la percepción de sí mismo

“Me detengo a orillas de mí y me asomo... Abismo... Y en ese abismo el Universo”

*Fernando Pessoa
El Primer Fausto Quotes*

“Se me ocurre que pensar, sentir, querer, también pueden ser estancamientos ante un pensar más íntimo, un sentir más mío, una voluntad perdida en alguna parte del laberinto de lo que realmente soy”.

*Fernando Pessoa
Libro del Desasosiego*

Esta primera tipología da cuenta de una relación del sujeto con la escritura que le permite encontrarse a sí mismo, como lo describe una estudiante que dice:

Cuando escribo de mí las palabras salen del alma, el corazón me palpita, vienen a mi cabeza muchos momentos; que, al describirlos en cada sílaba, cada palabra, cada frase y cada

párrafo se plasman en aquella hoja frente a mí; sin opinión ni señalamiento, solo me escucha y me ayuda a actuar a pensar en mi vida. (María José); lo que refleja una relación íntima cargada de sentimientos.

De la misma forma, estos relatos cuentan con un deseo personal de liberarse de experiencias, recuerdos y anhelos sobre aprendizajes de la vida misma como el amor; *he vuelto a escribir y me he dado cuenta de muchas cosas que tal vez no me tomo el tiempo de analizar, como por ejemplo la relación con Alejandro. Entonces, a medida que escribo a veces las palabras sólo fluyen y como tal ahí se van revelando cosas que tengo miedo todavía a entregar mi confianza a alguien. Por eso al escribir me he dado cuenta que no me conozco, pero es bonito porque vas aprendiendo a manejar tu naturaleza. (Mary S)*

A su vez, esta relación íntima en ocasiones no espera ser escrita para que otros lean, sino que se escribe para sí mismo, para encontrarse en cada palabra y volverse a encontrar con el paso del tiempo, cuando se vuelvan a leer y a releer esas mismas páginas; *nosotros al escribir vamos reflejando una parte muy escondida de nosotros pero, que a veces es nuestro total, o sea, como que en el fondo tenemos miedo de mostrar lo que realmente somos, y cada palabra es una pequeña expresión de nuestro interior, de lo que sentimos, de lo que vemos, de lo que pensamos (...) algo que cambia o que veces no ha cambiado, a veces uno escribe y a los dos meses lo vuelve a leer y se da cuenta que los sentimientos no han cambiado, que la chispa sigue igual. Dependiendo del tema;* esta relación le permite al sujeto encontrar una forma de conocerse a sí mismo.

Además, la narrativa escrita basada en la experiencia propia permite la construcción de significado en la medida que la historia personal se actualiza, como lo expresaron los estudiantes cuando se les preguntó qué sienten cuando escriben.

-A través de la escritura, es un momento de encontrarme a mí misma, me doy cuenta que soy muy dramática en mis escritos, pero es chévere porque es interesante leer a los dos o tres meses lo que escribo, por notar lo que pienso ahora y lo que pensaba antes. Es como un juego del tiempo.

(...) La mente se despeja en un universo donde no existe tiempo, ni modos ni pretextos, en donde puedo navegar para descubrir qué es lo que me depara el mar profundo llamado personalidad.

Cuando escribo de mí las palabras salen desde el alma, el corazón me palpita, vienen a mi cabeza muchos momentos y al describirlos, cada palabra, cada frase, cada párrafo se desparrama en aquella hoja frente a mí, sin opinión ni señalamiento, solo me escucha y me ayuda a aclarar mi mente y mi vida. (María José).

Estos fragmentos, permiten comprender la relación construida del estudiante con la escritura, como una relación personal y a la vez colectiva, ya que, además de tener la intención de comunicar, tiene principalmente la intención de conocer y explorar la personalidad de sí mismo, la forma como cambia su pensamiento en cada escrito; la manera como se transforma su mundo con la lectura de sus propios textos. Desde ahí se puede afirmar que la escritura es para los estudiantes un proceso de reflexión constante de sí mismos, de reconfiguración de la realidad cuando vuelven a leer lo que han escrito con anterioridad, y es por tanto un acto de conocerse a sí mismos: un primer paso para pensar en posibles transformaciones.

6.1.2. Relación entre el texto de autoficción y la posibilidad de ser con otros

La segunda relación que se demostró fue de la escritura como posibilidad de ser con otros, es decir, desde el deseo de ser leído y escuchado, así lo afirma una estudiante: *los sentimientos que tengo son extraños, se revuelven, porque ya sé que, si escribo algo mal, admitiré algo que no tiene retroceso (María José); la verdad cuestiono mucho lo que escribo, aunque me siento especial, sé que con las palabras mal utilizadas puedo perder amigos de historias. (Paula).*

Lo anterior, es un hallazgo del estudio que resalta un fortalecimiento en competencias propias de la disciplina, que surgieron al conectar a los estudiantes con aquello que se les presentaba para leer y escribir; *observamos como la escritura se puede usar en modo de protesta, comedia o simplemente de entretenimiento (...) vemos como a través de los años los temas de la escritura cambian (María José).* La investigación revela como los estudiantes toman conciencia del poder de la escritura; los temas y las intenciones pueden variar, pero la escritura sigue viva en su función de comunicar, de contar otros mundos, otras experiencias intersubjetivas, es decir, con otros.

-Aquí se puede reflejar el nivel de confianza que tiene Paula con estos espacios porque siempre llora y siente que se puede expresar para dejar fluir lo que siente y dejar que las lágrimas salgan.

Entonces, se ve como la acción comunicativa es una parte de la acción social, lo que la vuelve un factor determinante en el proceso de socialización y que desde esta práctica pedagógica se da a partir del acto de escribir; esta dinámica comunicativa define la recepción y reproducción cultural, la integración social y el desarrollo de la personalidad y de la identidad personal.

6.1.3. Relación entre el texto de autoficción y la escritura como herramienta para el aprendizaje

Esta última tipología mostró una relación entre el sujeto y la escritura misma, es decir, con sus características, estilos y reglas; poniendo en evidencia una relación de responsabilidad con ella. En este sentido la práctica pedagógica no se considera exitosa por desarrollar *algo que no existía* en los estudiantes participantes, sino por encontrar un medio, una forma para explorar y, si se quiere “explotar”, aquello que estaba tácito: una capacidad de escritura, de creación oculta, quieta o silenciada, pero que habitaba en cada uno de ellos; como lo afirma *Jhon*, *este trabajo me ayudó a ser mejor lector (...) a decir las cosas y expresarme con mayor claridad*, por lo que se mejora la capacidad y a su vez se fortalece en cada estudiante el reconocimiento de contar con dicha capacidad; aunque, como él mismo lo dijo *surge a veces cuando me veo interesado en algo. (Jhon)*, mostrando que dicha relación se fortalece en la medida en que el estudiante se conecta con aquello que le presenta la escuela.

A través de las diferentes actividades como contar una historia con palabras dadas, contar cuantas palabras se leen por minuto, contar una anécdota en tercera persona, entre otras; permite que el estudiante se apropie de conceptos gramaticales, lingüísticos y pragmáticos de la escritura y construya definiciones desde el diálogo de saberes que propició cada una de las técnicas, como se ve cuando *María José* dice: *supongo que un pastiche es como un collage de fotos de varios sucesos*; lo cual es discutido en los grupos de trabajo y experimentado a través de la misma construcción del pastiche; aprendiendo desde el interés, desde la inferencia y el hacer, aprendiendo que el pastiche es una técnica usada en literatura en la que se combinan textos y estilos distintos en una sola creación, basada en la imitación como fuente de aprendizaje.

Desde otras perspectivas se comienza a tejer una relación de entre sujeto y escritura mediada por la responsabilidad que se asume cuando se escribe y también se aprende que *los signos de puntuación son algo muy importante, podemos escribir usando comas, puntos suspensivos, signos de interrogación, que no sólo expresan una pausa; una escritura en la que tu imaginación es el límite (Jhon).*

A modo de ejemplo, en la siguiente descripción de una actividad, se muestra cómo va cambiando dicha relación, *realizamos una prueba que nos decía nuestro promedio de palabras por minuto, luego entre todos empezamos a ver cuáles eran nuestros errores lectores: mover la cabeza de un lado a otro mientras lees, no hacer correctamente el uso de la puntuación, normalizar la lectura mientras se va leyendo (Paula).* Aquí se resalta el valor de leer para otros, la importancia de hacerlo bien e incluso, aprender a leer en voz alta para sí mismos.

En cada etapa del proceso, en cada actividad y encuentro con los participantes se generó un escenario de aprendizaje acerca del significado de una expresión lingüística, identificando bajo cuáles contextos esa expresión podría ser aceptada como válida y comprendida por quién lee. Los estudiantes reconocieron el significado de una expresión lingüística en términos de su uso; las emisiones lingüísticas en sus textos; las condiciones pragmáticas para su entendimiento y para la comprensión del lenguaje. Descubrieron que el lenguaje posee una dimensión de significado y una dimensión de validez y que están íntimamente unidas una con otra.

Otro rasgo significativo de la investigación, se encuentra en que, más allá de una relación próxima con las estructuras gramaticales, el reconocimiento de una relación sujeto y escritura basada en la capacidad de plasmar lo que un sujeto es, fue o sueña con ser cobra un papel protagónico: *cuando escribo me siento alguien libre, capaz de extender sus alas y volar, capaz de escribir sin dudar, de actuar sin pensar. Aunque sé que de alguna forma caeré, muchas veces*

me levantaré (...) escribir me hace darme cuenta que me hace falta amarme a mí misma y a lo que quiero ser: una mariposa que no tenga miedo de volar (...) cuando escribo a veces me amo y otras veces me odio, es una pelea conmigo misma (Paula); lo que da cuenta de una relación de existencia en la que, a todas luces, el sujeto es, a través de la escritura.

6.2. Reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa

En cuanto al segundo objetivo enfocado en promover el reconocimiento de la experiencia personal como fuente de creación narrativa a través de los textos de autoficción; se encontró en las narrativas de los estudiantes que, como lo afirman los autores, la autobiografía como autoficción permite construir un mundo distinto en el que se encuentra la esperanza como pieza fundamental.

6.2.1. El surgimiento de heterónimos

Cada persona es un mundo de historias, cada persona tiene diversas experiencias; sea quien sea, así viva encerrado totalmente, todos somos historias que contar y las compartimos con el mundo. Es como la interacción a la que todos estamos expuestos, no hay ninguno que se salve de contar su historia. Paula Catalina González

Desde esta práctica pedagógica se halló que los estudiantes, al igual que los grandes escritores, a través de la narrativa de autoficción, se enfrentan con una de las decisiones más importantes de la creación literaria: la construcción de sus personajes poéticos. En este caso, se

trató de la creación de heterónimos; es decir, de una creación consciente, que emerge de la reflexión de la propia personalidad, y nace a partir de los esfuerzos para darle forma literaria a un personaje con su propia biografía, que si bien pueden cruzarse entre sí con el autor, no son el mismo. Nace de él como parte del universo que somos, sin ocultar la identidad de su creador, por el contrario, vive de un modo autónomo.

Una vez, construido el personaje, es él o ella quien se expresa de manera escrita en todos los ejercicios; a través de él, el autor puede evocar experiencias pasadas y escribirlas de forma distinta, puede darle vida propia y personalidad a su personaje; siendo de manera inconsciente, un personaje que narra parte de lo que es el autor. La creación de heterónimos, deja ver, que algunos textos de los estudiantes, llegan a un nivel de conciencia de sus capacidades escriturales y de las posibilidades que les otorga el mismo personaje, como dice uno de los estudiantes: *me sorprende el personaje, me sorprende que es súper positivo, que quiere entrarles a las demás personas, pero a su vez le lleva la contraria a los demás. (Jhon)*; asombrado como autor de las posibilidades que crea en el personaje.

Cada participante creó su personaje, otorgándole vida e historia autobiográfica que empezaría a contar en tercera persona. Un ejemplo de ello es el personaje del estudiante Didier, llamado *Esteban*, descrito por su autor como *un hombre bastante frío y serio, pero en el fondo, una persona bastante risueña. Tiende a ser analista y perfeccionista con cada acción que hace, le molesta los errores, de un temperamento fuerte y firme. Es de una estatura un poco abajo de lo promedio, de cuerpo delgado y aparentemente débil, pero con una fuerza interna increíble. Es de una tez blanca, de ojos y cabellos negros, acompañada con una mirada fría y severa. No es bastante social, aunque eso depende de la situación y la persona. Su presencia indica seguridad*

y autoridad, aunque no significa que todo el tiempo sea así. Y ese es Esteban, "una brillante estrella engullida por la oscuridad".

Este personaje, es un ejemplo de cómo surge el heterónimo, en el que narrador y personaje principal son el mismo, tratándose de una autobiografía en tercera persona (Lejeune, 1994), llegando a la búsqueda entre el sujeto que enuncia y el que está enunciado; lo que define su identidad en tres términos: autor, narrador y personaje, encontrando detrás del relato, la historia de una personalidad. Sin embargo, aquella personalidad, puede ser diferente a la que es considerada real, por ejemplo, en el personaje de Didier se ve un sujeto lleno de sueños, que le gusta escribir más sobre aquellos mundos posibles que sobre el presente, y quien se siente seguro de poder alcanzarlos tanto como escritor como personaje: (...) *comenzar a organizar una vida que dé frutos a lo largo de mi existir. Después de graduarme de psicología pienso trabajar con alguna entidad durante un tiempo, conseguir el dinero suficiente para abrir un consultorio privado. Ir acumulando conocimientos sobre el ser humano; ¿Porque nos comportamos de este modo? (...) ¿Quiénes somos en realidad y cuál debería ser nuestra función como seres humanos? Etc.*

Durante el transcurso de mi carrera escribiré lo que pueda acerca de la mente de cada paciente, buscando entenderla (...) Después de mi retiro, iré a un lugar tranquilo donde pueda buscar mi felicidad dedicándome a lo que más amaba de pequeño; la naturaleza, teniendo tranquilidad, (...), un jardín tal vez, un lugar donde poder pensar en silencio y algo con que escribir, puede que pasé los últimos años de mi vida escribiendo memorias, (...), con el fin de algún publicarlos y si dan frutos y crecen, lo dejaré a alguien joven, tal vez un familiar, luego de eso podré morir en paz sabiendo que mis pensamientos podrán seguir vivos en las mentes de otras personas.

Si lo logro, nunca moriré, de alguna forma u otra estaré vivo durante décadas, aunque las personas no sepan del todo ciertas quién es la raíz de los pensamientos que conllevan durante lo largo de sus vidas, y sobre todo a quien podrán compartirles esas ideas a sus siguientes generaciones. Eso es algo que puedo contar por ahora, sueños y más sueños, en su resumido propósito.

Los demás heterónimos de cada participante, revelan el sujeto escribe sobre sí mismo a través del personaje, pero con la capacidad y libertad de poder cambiar aquello que desea, con la magia de poder crear mundos posibles que le permitan soñar con realidades distintas. (VER ANEXO 1: HETERÓNIMOS)

Estos heterónimos hacen que cada personaje sea un misterio, creando una vida en la biografía, como lo dice un estudiante al escribir (...) *todo el mundo me dice que hago muchas preguntas, por eso escogí mi profesión, ¡soy profesor! A mucho orgullo, desde siempre, vivo en Bogotá, paso mis tardes de soledad leyendo y escuchando música; siempre busco conocer y aprender todo lo que está a mi alcance. Tengo 30 años y este soy yo, un tipo loco y despreocupado con hambre de justicia. (Didier)*. El personaje parece ser alguien con quien el autor se complementa. El autor plasma sus anhelos y mundos posibles; mostrando que “somos tan buenos para relatar, que esa facultad parece casi tan natural como el lenguaje. Incluso, moldeamos nuestros relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a nuestros fines” (Bruner J., 2003, p. 11).

Seguidamente, su historia continúa *vivo sólo en Bogotá, soy profesor, amo esta profesión, pero... no me apasiona; lo que quiero es escuchar y crear música, pero soy hombre de 30 años solitario y sin compañía, la voz que escucho llamándome es mi único consuelo*. Esta narrativa parece esconder un mundo que se opone entre sí, un mundo de contradicciones en la vida del

personaje, en el que pueden estar representadas otras partes del autor pero que están ocultas y se muestran solo a través de la narrativa escrita. Para ilustrar esto, se puede revisar otro relato, en el que una estudiante escribe: *es una niña en una silla, sola, separada del mundo, que daba cierto aire de madurez; pero que resulto ser tierna y extrovertida*. También se destaca un personaje que se describe así: *soy Rouse, soy confiada y optimista, tengo el poder de la sanación, aunque toma mucha fuerza que prefiero no utilizar (Mary S)*. En estas líneas se pueden reflejar condiciones o contradicciones con las que la autora vive cotidianamente, relacionadas en este caso con su personalidad y con la forma como, al parecer otros la ven; se intenta descifrar con cada texto, que hay del autor en el personaje.

Lo anterior, es parte de lo que se logró en cada taller. Los estudiantes comenzaron a escribir en prosa un relato de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual, y en particular, en la historia de su personalidad. (Lejeune, 1994); imprimieron, además, toques poéticos dependiendo del tono escritural construido paulatinamente, como se puede ver en este heterónimo sobre el amor: *tal vez si fuera como la lluvia no notarías mi llanto, y de lo mucho que me hace falta tus manos, de lo mucho que espero tus abrazos. Ahora todo se ha sellado y ya no existe el amor. Porque me has roto, me has vuelto añicos, como cuando un cristal se rompe; y aunque quizá pueda repararse, ahora pasa la luz a través del cristal, recordando lo que un día fue nuestro amor. (Mary S)*.

Entonces el heterónimo, aunque parte de la autobiografía del estudiante, se va construyendo desde la imaginación y la fantasía, las cuales representa un papel importante en la configuración de los relatos y la elaboración de sentidos respecto al mundo que han experimentado y habitado; creando personajes que dan lugar a mundos y universos mágicos. Lo interesante, además, como señala Alberca (2005) es que “el personaje que interpreta el relato de

autoficción forma parte de la humanidad, y a través del relato da respuestas a sus problemas; no a los pequeños problemas cotidianos, sino a los más profundos, aquellos que comparte con el resto de los seres humanos” (Alberca, 2005, p. 95).

Ahora bien, las narraciones escritas de los estudiantes, dan cuenta de cómo el aprendizaje es práctico y reflexivo; toda vez que, se aprende haciendo y deliberando sobre lo que se hace; pero este “hacer” no sólo es empírico sino también mental, lógico y esa “reflexividad” no sólo se realiza desde la lógica racional analítica, sino desde toda la densidad de la cultura y la subjetividad de la que estamos constituidos; dando cuenta que se aprende desde la razón, pero también desde el afecto, la intuición, el deseo, etc.

En la narrativa de la estudiante Paula, predomina un proceso consiente de creación de ese “otro mundo”, a partir de su personaje. Así lo describe: *Fue muy chévere porque yo me puse en el papel de Thesa, mi alter ego, y mi mano y mi mente se movieron solas, incluso me inventé una historia: que ella era muy joven y era muy curiosa, que los papás siempre le daban cierta libertad, y a ella le gustaba salir; entonces vio a lo lejos que unos niños le estaban pegando a un muchacho, pero observó que el muchacho no se defendía, mientras le pegaban no hacía nada. Cuando ella se acercó, él le dio un collar y se fue; no volvió a ver al muchacho. Fue chévere que sólo pensara en ella y el texto se escribiera solo. Salió.* Paula Catalina González.

En conclusión, el heterónimo surge desde una identidad nominal entre autor, narrador y personaje, en la cual el autor se inventa una personalidad y una existencia conservando su identidad; pero ficcionando a su vez su experiencia vivida o incluso imaginada, “siendo relatos en los que estos tres se enfrentan a su pasado, a su infancia, con la aspiración de recuperar lo esencial” (Alberca, 2005, p. 12), lo traen y mezclan con el presente y desde la escritura los dota

de nuevos sentidos e incluso de anhelos de futuro como parte de las posibilidades del personaje que, a su vez, cuenta la historia de sí mismo como sujeto con recuerdos, experiencias y sueños.

6.2.2. Construyendo historias desde la memoria de la experiencia

Ahora, se encuentran narraciones que describen experiencias de la cotidianidad, sobre aquello que parece poco trascendental, común, que se conviertan en algo fascinante e interesante. Esto evidencia como la narrativa no se aleja de lo familiar; el narrador no puede desconocer la obligación de verosimilitud que ha de cumplir cuando narra; de otro modo su relato será poco creíble.

Soy John Jairo Palacio Chávez. Yo en mis vacaciones iba a jugar X-BOX todos los días, la verdad no sé cómo conseguía la plata para ir todos los días, pero me la conseguía. Era a la vuelta de mi cuadra, el señor era calvo, adentro de un pasillo, 6 X-BOX360 y todos se ponían a jugar Halo en interconexión. Pero yo era el mejor obviamente, nadie me gana.

Incluso se hallaron textos en los que se escribe lo que significa para una estudiante la adolescencia, sobre su mundo circundante e intersubjetivo, sobre las relaciones de amor y amistad que en se tejen, y los cambios emocionales que se experimentan. *¿Qué ha pasado conmigo?, podría decirse que monótono, aunque relativamente estaría mintiendo (...). Las personas que pasan por tu vida, te dejan enseñanzas, sean buenas o malas y en este momento, paso por un cambio de hábitos y de objetivos; mientras mi mayor anhelo es cambiar de casa.*
(María José)

Además, para los sujetos participantes escribir sobre el amor, desde sus experiencias cotidianas con el otro, se convierte en algo especial a través de la escritura, detallando lo que viene a la

memoria. *Y todo lo que miras es colorado, seco y cariñoso con un toque amistoso, Es todo lo que tú corazón ingrato le hace sentir a mí alma y me gustas tú y tú (Paula)*

La escritura desde lo familiar, desde lo cotidiano es una práctica humana que tiene un lugar privilegiado en la escuela, con la potencia de convertirse en textos fascinantes sobre aquello común, expresado desde el sentimiento íntimo del autor con aquel suceso. Estas formas de narrar lo cotidiano, desde una aguda capacidad descriptiva, pueden conectar al lector, siendo “una buena señal cuando la realidad del narrador parece menos extraña que la vida de todos los días” (Bruner J., 2003, p. 76)

El olor a canela, el aroma que minutos antes marcó el concepto de aquella persona con un solo ¡niña, cállese! (María José); expresa la relación entre lo sensitivo y la memoria, cuando un olor es la clave para transportar al sujeto a un recuerdo significativo, a una persona y hacerlo característico de ella. A su vez, el texto narrativo de autoficción permitió evocar memorias y hacerlas vivas en la escritura con minuciosidad en los detalles, (...) *recuerdo cada una de sus facciones, cada movimiento, cada parte de su cuerpo; sus ojos que revolcaban mi existencia, sus dientes que alumbraban con tanta belleza, el cabello que se enredaba entre mis dedos y sus puntos negros en la nariz que me dejaban sin aliento. (Paula);* contando un suceso como si fuese del pasado, como si el autor lo sintiera de nuevo en el presente y lo expresara de forma más sublime de lo que pudo ser en la cotidianidad de la experiencia.

Se trató de escribir recordando, de mezclar la forma como se evoca en el presente e incluso, la forma como soñaría volverlo a vivir en un futuro; *es extraño que diga esto, pero me gustaba y a la vez odiaba cada parte de él, sus pies que se escondían en las cobijas mientras los zapatos estaban perdidos; así como mi conciencia, ¡y así es! No quería abandonar el sentimiento que despertaba en mí, no quería abandonar la piel que cuando tenía frío me*

*abrigaba; y cuando estaba triste, su mejor armamento: sus uñas para hacerme reír (Mary S). O este otro texto corto que parece mezclar pasado, presente y futuro *recuerdo mis zapatos blancos el primer día de clases, con mi cabello recogido, mis uñas cortas y mis dientes bien cepillados; hoy siento en mi piel que he crecido, mañana es el último día y todo ha pasado muy rápido. Espero ver la sonrisa de mis compañeros e integrarme a la sociedad;* de ahí que, es posible afirmar que la escritura desde la memoria, no es sólo la escritura del pasado sino de la forma como se recuerda ese suceso en el presente.*

En este sentido, se muestra que aquello que les pasa a los estudiantes, es como lo afirma Larrosa (2009), lo que viene del exterior pero, que les atraviesa cuando lo viven y dotan de sentido cada experiencia, haciéndola propia. Es decir, a pesar de que otros hablen o escriban del amor, de la adolescencia, de la vida de colegio, cada uno desde su subjetividad ha vivido dicho acontecimiento de forma distinta y logra traer a la memoria detalles, personas, olores, colores y emociones distintas; transformando la experiencia de enamorarse, crecer, o estudiar, en memorias que habitan en el pasado, se re significan en el presente y alimentan los deseos de futuro; siendo una memoria vivida, contada y subjetivizada, es decir, recordada de forma distinta por cada sujeto.

En conclusión, las narrativas escritas, lograron promover el reconocimiento de la experiencia, aquella que no se reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible a palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad. (Larrosa & Skliar , *Experiencia y alteridad en educación*, 2009). Los relatos dieron cuenta de sujetos inspirados en su propia experiencia como fuente de escritura, en sus textos contaron aquello que les pasa, re significando a su vez el suceso desde una segunda e incluso, una tercera voz cuando

leían lo que escribían y sentían que volvían a traer la experiencia al presente, aunque contada con diferentes emociones y cobrando así, nuevos sentidos.

6.3 Recreación y reconfiguración de experiencias y sentido de vida a través de la autoficción

Teniendo presente el tercer objetivo específico, de identificar la manera como se recrean y re configuran experiencias de vida de los estudiantes a través de las narrativas de autoficción, los hallazgos reflejaron las formas como los estudiantes dan sentido y significado a sus vivencias, abriendo la puerta para crear mundos posibles, no necesariamente vividos, pero si anhelados o soñados. Hallazgos que se han organizado en tres apartados: uno desde la subjetividad que se manifiesta a través de la escritura; otro desde la escritura como práctica de libertad y un último hallazgo desde la misma apuesta de la investigación en el que se refleja la reflexión y acción de la práctica pedagógica.

6.3.1. Subjetividades que se manifiestan y se recrean

La investigación permitió identificar que, desde la escritura del yo, de la experiencia personal, desde la narrativa de autoficción; los estudiantes plasman su subjetividad, cuentan cómo se han configurado desde el otro, ya sea familiar, amigo o conocido. Lo que se confirma es: se es sujeto en la medida en que otro se presenta para afirmarnos, reconocernos, negarnos o complementarnos; y la escritura se erige como una forma de comunicar dichas relaciones intersubjetivas.

Las subjetividades se configuran también en relación con el contexto, o como lo define Husserl a las relaciones intersubjetivas que se dan entre su mundo familiar y sus mundos circundantes a través de las experiencias con otros; como lo muestran algunas narraciones: *el ambiente de mi barrio me obliga a tener un comportamiento agresivo hacia las demás personas (...) la vida está para pasarla rico, pegarse un viajecito (blasosito) con sólo fumar; opino que eso es un poco machista y de andar en malas mañas (Jhon)*. Estas narraciones, dan cuenta del sentido que se adquiere de las experiencias, de la potencia que el lenguaje logra para dar significado a las acciones e interacciones; de las convenciones sociales y las reglas que se generan comunalmente como base para formular verdades y para sostener o transformar prácticas culturales (Gergen, 2010).

Los hallazgos del estudio mostraron que escribir desde la experiencia, es un acto propio de la subjetividad, ya que la narrativa permite al sujeto encontrarse con *eso que lo define*, que lo contradice, que lo interpela, que lo constituye; dice un estudiante: *me doy cuenta de que soy un poco de que las personas hagan lo que digo, no soy tan positivo como ahora (Jhon)*; narración que muestra cómo a través de la escritura la experiencia puede transformarse en palabras que evocan sentimientos y representaciones de la forma como se asume dicha experiencia, que al ser escrita puede hacer que el sujeto se conozca a sí mismo y a su vez. se transforme.

Los temas para escribir son infinitos como las experiencias mismas, escribir sobre aquello que da felicidad *soy feliz cuando veo que lo que doy, y cómo soy con los demás, es bien recibido. (Paula)*, o sobre lo que gusta, *me gusta mi forma de comunicarme, se pensar y de analizar la vida, y las cosas que me pasan día tras día (Mary S)*; sobre el miedo *me dejaba sus cosas para volver, porque tenía miedo de volver sin ningún motivo (María José)*; sobre contradicciones, *siempre pensé que podía y al final lo logré, pero con esfuerzo yo puedo; pero al parecer no fue*

suficiente y por temor los abandono y como todo lo que empiezo lo dejo a medias; o escribir sobre algo tan humano, tan complejo y tan sublime como el amor al otro, como la empatía con el otro, el cual fue importante transcribir casi completo para el lector:

(...) tendría unos 6 años cuando observé a unos niños molestando a otro, era consciente que si intervenía sería incapaz de ayudarlo por mi edad, por lo que me senté y pensé en que podía hacer; observé los golpes, gritos y grosería. Pero lo que más me impactó fue la mirada del muchacho, vacía y sin vida; no trataba de defenderse, ni se quejaba por el abuso que le provocaban. Sus ojos se posaron en los míos diferentes y solitarios. Cuando se fue dejando el cuerpo lastimado del muchacho me acerqué despacio, con mis ojos inmóviles cautivados por esa persona, que al verme tomó su collar, se levantó y lo dejó en mis manos; sin decir ni una palabra, desapareció en la distancia mientras la noche iba llegando. El collar tenía como un dije de piedra y en ella estaba tallada una flor, con cuatro pelotas, tres pétalos y tres puntos. Encuentro hoy con 16 años un deseo incontrolable de preservar su imagen, y un día por un impulso desmedido lo hice, con algunas modificaciones lo tatué en mi espalda, con 7 pelotas grandes: 4 para mis hermanos, 3 pequeños por mis sobrinos (...). El recuerdo de mi familia y de aquel muchacho extraño en mi espalda, es como si me empujara a seguir adelante en esta aventura que se llama vida, y a enfrentare a ella con la frente en alto.

No cabe duda de que este relato es rico en su experiencia la estudiante escribe sobre una anécdota de la infancia, en la que el autor se sintió impotente ante el sufrimiento de otro, y desde entonces lleva consigo el recuerdo detallado de su mirada y de aquel collar; para que en el presente, sea tan vivo el sentimiento que decida plasmarlo en su piel con un nuevo significado: el de sus seres más amados, quizá para no olvidar, para mantener en el tiempo y en su cuerpo la

experiencia; una experiencia que seguramente la constituye en su subjetividad como una mujer sensible, empática y amorosa.

Así mismo, estas narrativas, reflejan lo que Larrosa (2007) definió como la *experiencia que me pasa*, es decir, aquella experiencia que llega de forma extraña o externa, pero que se convierte en experiencia al ser vivida por alguien que desde su pensamiento le da vida y la vive con pasión siendo incluso, capaz de mantenerla en el tiempo, de recordarla, de escribirla y de dotarla de un nuevo significado, como experiencia subjetiva.

Finalmente, las narrativas escritas de los participantes dieron cuenta de subjetividades constituidas desde la experiencia con otros. Como lo afirma Larrosa (2007), experiencias que vienen del exterior, que le suceden al sujeto y que lo interpelan, lo transforman; o experiencias como lo afirma Husserl citado por Rosemary (2014) que, en principio, parecen extrañas y no corresponden con aquel mundo familiar que identifica al sujeto, pero que a través de las relaciones con otros y de la misma experiencia se convierten en mundos conocidos circundantes que van configurando el mundo de la vida del sujeto.

6.3.2. Escritura como práctica de libertad

Un hallazgo más de la investigación, pone el acento en la práctica pedagógica desde las narrativas de autoficción que confirmó el uso de la escritura, como una posibilidad *de crear otros mundos posibles*, de liberar al sujeto de aquellas condiciones personales, sociales, económicas, históricas o culturales que parecen determinarlo; para escribir desde el deseo y la esperanza. Como se ejemplifica a continuación, los relatos de los estudiantes sobre sus representaciones de mundo, quizá desde la injusticia social, desde la desigualdad; dan cuenta de un reconocimiento de sujetos o situaciones opresoras, siendo este el primer paso hacia la liberación.

La siguiente narrativa se cuestiona algo tan natural y a su vez cultural como el miedo *¿por qué el miedo maneja a la gente, por qué es tan fuerte? El miedo tiene un lazo irrompible con el silencio, y ¿si el silencio no existiera?, ¿las personas dirían todo lo que piensan?, ¿cuántas personas saldrían heridas?, ¿se podrían curar?, o simplemente son disparos en el corazón que no se pueden cerrar.* Es claro en estas líneas que la escritura se forja como un camino de liberación, como un pensamiento lanzado al lector, exhortado del mismo miedo.

Desde esta práctica, los estudiantes escribieron también ideas sobre la revolución, la toma de consciencia, y su rol en la sociedad, *(...)me imagino estudiando, con muchos contactos y trabajos revolucionarios, cambiando la sociedad incluso desde mi casa (Paula); (... y si nosotros no afrontamos la realidad de nuestro país nadie va a salvarnos (Jhon);* o esta narrativa que no sólo se cuestiona sino que además decide tomar acción *(...) en un lugar lleno de falsas apariencias, en donde importa es lo que proyectes sin tener en cuenta lo que realmente pasa, ¿cuál es la decisión que tomo? Ser transparente con lo que vivo y con lo que soy, tomo la decisión de combatir contra las opiniones de los demás. (María José).*

Estos relatos escritos, manifiestan un conocimiento de la realidad social, que no es su reflejo –“verdadero o distorsionado”–, sino una interpretación, una construcción cultural, una lectura desde las redes de significado en las que están inmersos los estudiantes como observadores; lo que se constituye en un primer paso de liberación: hacer consciente las condiciones del contexto.

Además, se halla en sus correlatos individuales, el sujeto personal, la búsqueda emprendida por él mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia; lo que refleja que “el sujeto es el deseo del individuo de ser actor” (Touraine, 1997, p. 66); quien sólo existe si logra movilizar la memoria y la solidaridad, y sobre todo, al combatir, indignar- se,

esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales; por ello, para este sociólogo francés no es posible construir sujeto por fuera de la acción colectiva: “El sujeto es voluntad, resistencia y lucha... y no hay movimiento social al margen de la voluntad de liberación del sujeto” (Touraine, 1997, p. 85)

A través de las narrativas se configura la posibilidad de escribir sobre el futuro que el sujeto desea, sobre lo que supone que será su vida en unos años *ahora paso por un cambio importante de mi vida, de hábitos, de objetivos, mientras intento olvidar. Sueño con estar en la universidad, estudiar comunicación social y periodismo y viviendo fuera del hotel mama. (Mary S)*; y escribir sobre aquello que nos inspira, *escribo para liberarme, para pensar en que siento, para escapar de la realidad (María José)*.

Ahora bien, las narrativas muestran un deseo de reconocimiento que se puede dar desde la escritura como una fuerza poderosa en el camino de la esperanza; lo que resalta que esta práctica, no sólo alfabetizó en competencias lectoras, sino que despertó en los sujetos la escritura de mundos posibles. Siguiendo a Freire (1998), se trata de una alfabetización directa y ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización; una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto. (Freire P. , 1965, pág. 100).

Entonces en la actualidad, los participantes de la investigación, aunque se suponen ya alfabetizados, usan la escritura para constituirse como sujetos, para reconocer y a su vez liberarse de condiciones históricas, siendo entonces, una nueva forma de alfabetización, desde la multiplicidad de mundos posibles que se pueden crear a partir de la autobiografía y la narración

de autoficción. Como lo propone Freire (1998), “una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrollase la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación”. (Freire P. , 1965, pág. 100).

Lo anterior se expresa en la narrativa de un estudiante cuando escribe: *El entorno de mi barrio es chévere, porque se ven distintos modelos de vida, la policía constantemente visita el lugar, se escuchan varios disparos, he incluso he escuchado que en la parte de arriba se han muerto varias personas de puñaladas, se escucha que venden drogas, incluso algunos vecinos les dicen a los muchachos que, si consigue un celular bueno, o una cadena que la guarde, que ellos le pagan bien. Cosas así, pero en cierta forma como yo vivo en ese ambiente no me parece raro... (Paula)*. Es preciso en estas líneas, el reconocimiento de condiciones del contexto que pueden ser constitutivas de la subjetividad desde las experiencias vividas, pero que, también pueden ser dotadas de nuevos significados que den lugar a transformación de dichas condiciones en mundos posibles.

Por lo tanto, los hallazgos a través de las diferentes técnicas utilizadas, revelaron especialmente frustraciones, esperanzas, “deseos de participación como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo” (Freire P. , 1965, pág. 110).

En conclusión, desde este lugar de la escritura como práctica de libertad, “no es la fidelidad salvada de lo que nos brinda la realidad lo que constituye un relato que es espejo de la misma, sino que es la utilización que hacemos del lenguaje la que nos permite conformar los hechos y la experiencia y dotarlos de significados”. (Vásquez, 2006). En consecuencia, es legítimo declarar el relato como una de las herramientas más importantes para la lucha en contra

de las diferencias marcadas en la sociedad, toda vez que amplifica la función del lenguaje como forma de comunicación y liberación.

6.3.3. Reflexión y acción sobre la práctica pedagógica

Este último apartado de hallazgos, privilegia la forma en que la investigación logró una transformación de la práctica pedagógica desde la reflexión de la praxis, siendo elementos propios del enfoque metodológico de la Investigación Acción, que permitieron tomar distancia de una enseñanza instrumental de competencias lectoras para buscar otras fuentes de escritura y lectura que conectaran a los estudiantes desde sus realidades, sus experiencias y contextos; dotando de sentido el acto de escribir en la escuela.

A su vez, se resalta la manera como la autobiografía, como principal estrategia pedagógica, conecta la escritura con la historia personal del estudiante, se integra con el proceso cultural en el cual los sujetos están inmersos, develando tanto el interior de una persona, como la relación que tiene con el pasado y el mundo que le rodea. De esta manera y dada la diversidad de formas de interpretación, se puede presentar más como una dilucidación de la vida, que como su reproducción inequívoca; como se ve en estos fragmentos en que los estudiantes expresaron lo que sentían con esta práctica pedagógica.

-Claro, por el simple hecho de estar en un espacio así, en silencio, se facilita escribir.

Porque es en silencio, porque se está con las personas que normalmente hay: es como una familia pequeñita. Es el espacio, sí, podemos escribir y podemos encontrarnos.

-También es porque nosotros somos muy unidos. Es ver que no nos conocemos, pero cada que escribes dejas algo, algo muy dentro de ti, tu alma. Te das cuenta que con las personas con las que interactúas todos los días, de por sí hay cosas que conoces cada vez más de ellos, lo que sienten, por lo que están pasando; porque a veces uno no cuenta lo que le pasa solo por no preocupar al otro. Pero en este espacio se inspira esa confianza y ese nivel de expresar, de liberar todo.

-sin miedo a lo que se va a decir porque ya nos conocemos.

Lo anterior refleja que el impacto en el aprendizaje fue favorecedor, ya que se transformó la relación del estudiante con la escritura como proceso de aprendizaje. La escritura desde la narrativa de autoficción, desde lo autobiográfico, permitió aprender a escribir sin miedo, aprender que la escritura conecta, de forma empática, los pensamientos y emociones de otros; creó un ambiente familiar que posibilitó el deseo de continuar escribiendo y escuchando los relatos de otros en un escenario de respeto, de silencio, de confianza.

El desarrollo de esta práctica pedagógica animó reflexiones sobre la escuela como espacio para la liberación, el reconocimiento mutuo desde la otredad, la búsqueda de sentido de los sujetos que allí se encuentran; iniciando con experiencias en el aula con capacidad para reconocer las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes y con un maestro ocupado en escuchar y enseñar desde un diálogo de saberes horizontal. En definitiva, abrió la puerta para soñar con una escuela como la describe Freire (1965):

“La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el

coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de islas donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz". (Freire P. , 1965)

En conclusión, el alcance de este objetivo, evidencia una transformación en la forma de entender la escuela y los procesos que allí se dan, ya que al escribir desde la propia experiencia de vida, se logra construir tejido social y redes de amistad, apoyo y empatía entre los estudiantes que comparten sus historias y escuchan las de otros. Los hallazgos destacaron el valor que se le dio a la relación maestro-estudiante; a la trayectoria de vida, a los factores sociales, políticos, económicos y culturales que permean sus vidas como acto de conciencia; a la escritura como esperanza, reconociendo las particularidades de cada estudiante y la correlación entre el mundo literario y el mundo personal.

7. Discusión

Muchas veces solemos ver más afuera que adentro. Y es muy diferente estar afuera de todo esto y no estar pendiente de lo que hay que hacer y lo que los demás hacen, pero aquí vemos dentro de nosotros mismos y dentro de los demás.

El presente acápite del informe de investigación, tiene como finalidad dar a conocer al lector la síntesis del resultado de análisis de la producción de datos, que da respuesta a la pregunta de investigación planteada *¿es posible re significar realidades personales y construir sentido a partir de la narrativa y la escritura de autoficción como práctica pedagógica?* Lo anterior, se presenta en forma de tensiones creativas que surgieron retomando la triada antes descrita entre categorías teóricas, la voz de los estudiantes como fuente de saber y análisis y la experiencia de ser maestra.

7.1. Instrumentalización de la escritura Vs. Transformación de la praxis pedagógica

Para comenzar, se discute sobre la forma en que la implementación de esta práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción, impactó y aportó en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Siendo un aporte a otras investigaciones y experiencias educativas que sistematizan formas distintas de enseñar los contenidos disciplinares, mediante apuestas que reconocen al estudiante como sujeto con capacidad creadora; y toman distancia de la reproducción instrumentalista de la enseñanza y de la incapacidad del estudiante vista en resultados de pruebas.

Antes de iniciar con la implementación de esta práctica pedagógica, se demostró que la enseñanza en particular de la lengua castellana, se guía por modelos generalizados para la interpretación y producción de textos, los cuales, regularmente, parten de documentos y textos del interés del maestro, pre establecidos por los estándares curriculares o, por características

lingüísticas o estilísticas que buscan productos elaborados de acuerdo con los parámetros, pero que en muchas ocasiones carece de sentido para los alumnos.

Por lo cual, esta práctica favoreció el reconocimiento de las identidades singulares o comunes en juego, propiciando compartir las biografías personales, generando experiencias que pusieron en evidencia sus miedos, anhelos, sueños y deseos, y a su vez, posibilitaron la construcción de proyectos y utopías que afianzan la identidad individual y colectiva. Lo cual, posibilita la capacidad de definición de intereses propios y el despliegue de prácticas dotadas de sentido y de poder, Zemelman (1995), citado por (Torres C., 2000)

Pero, aunque un simple hecho externo no puede hacer que se ponga en movimiento la escritura, si no hay alguien atento a registrarlo y a convertirlo en un acontecimiento; lo cual se logró con cada estudiante que se sintiera autor y personaje a la vez, se empoderara de las palabras y dejara brotar de forma sensible todo aquello que podía ser susceptible de contar de registrar, de recordar e imaginar.

Por lo tanto, la autoficción puede tener un lugar central en las clases de producción textual, como se evidenció desde esta propuesta pedagógica, haciendo que la autobiografía y la ficción hicieran parte del desarrollo de las clases, de manera que los alumnos desarrollaron interés por la lectura y escritura. También se pueden generar metodologías que motiven a los estudiantes a encontrar en sus vidas múltiples razones de inspiración para escribir, a través de las cuales los estudiantes estarán en capacidad de hacer reflexiones, análisis y comprensiones que redunden en la toma de decisiones con respecto al objetivo de su vida y cómo esta influye en las personas que les rodea.

Además, los estudiantes afianzan sus competencias de lectura y escritura y a la vez, generan procesos de auto reconocimiento y reconfiguración de su experiencia; siendo la escritura un vehículo para contar aquello que es importante, aquello que moviliza sensaciones, recuerdos, ilusiones, miedos, aquello que se siente, que se ha vivido o se anhela vivir. La motivación debe venir de quién escribe, de ese deseo profundo que le da sentido a lo que se cuenta.

Las escrituras del yo representan una posibilidad real en el aula de clase para la creación literaria y para el auto reconocimiento, como aporte personal y social; y de la misma manera, se pueden generar metodologías que hagan de sus vidas el principal material narrativo, ya que los estudiantes están en capacidad de hacer reflexiones, análisis y comprensiones que apoyan la toma de decisiones con respecto al sentido de su vida y a la forma como esta influye en las personas que les rodea.

También es menester decir que, la autobiografía permite el auto reconocimiento y la aceptación; devela la realidad, aporta a la aceptación y a la toma de decisiones a partir de la creación de heterónimos; conduce a pensarse de manera personal, pero desde una perspectiva literaria; y los espacios de trabajo ofrecen a los estudiantes escenarios para expresarse con libertad, generar confianza, y visualizar sus vidas como posibles de temas de interés para producir narrativa escrita.

Además, permitió comprender que los estudiantes están en la capacidad de producir textos auto ficticios, a partir de su auto reconocimiento que potencia la capacidad infinita de crear y recrear sus vidas, y amplificando el interés por la escritura, la producción y lectura de textos literarios; logrando que se fortalezca su capacidad interpretativa, que desarrollen su heterónimo o identidad literaria.

De ahí, se desprende nuevamente la discusión sobre la función de la educación, y la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a la participación; una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. “Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. (Freire P. , 1965, pág. 88); retomando uno de los principales conflictos que enfrenta la educación escolar hoy en día, ya que comúnmente, las aulas son consideradas simples espacios de transmisión de conocimientos, siendo indiferentes a las capacidades, necesidades o problemáticas individuales.

7.2. Condiciones de vida Vs. Creación de mundos posibles a través de la escritura

Se discute ahora, la forma como la autoficción se erige como un camino para la reconfiguración de la realidad, ya que desde el texto narrativo se logra no sólo reconocer la existencia de condiciones de vida desde el contexto social, cultural y económico en el que se encuentra el sujeto, sino que también permite escribir mundos posibles que transformen dichas condiciones de vida no determinantes.

Desde esta forma de alfabetización, es decir, de educar desde la experiencia propia, se resalta la apuesta humanista, en la medida en que ocurre la integración del sujeto con sus condiciones históricas, políticas, sociales y culturales; en la medida en que el estudiante escribe y pierde el miedo a la libertad, y a su vez, encuentra la posibilidad de crear y recrear otros mundos

posibles desde la búsqueda permanente de transformación de dichas condiciones que no lo determinan, alcanzado otro nivel de conciencia.

En este sentido, es clave la siguiente definición de concienciación, que “significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora” (Freire P. , 1965) Por otro lado, a través de esta práctica se posibilita la reconfiguración de la realidad, como el historiador Jean Starobinski (1974) plantea, el pasado sólo puede ser evocado desde el presente. Es, por tanto, que toda autobiografía dado que es una narración de hechos, pasa primero por una auto interpretación donde se devela la relación entre el estilo de quien escribe el pasado con una mirada hacia el futuro, desde la observación del propio destino como parte de su proyecto. Es así como cada autor deja a sí mismo en cada palabra una forma de reflejar su yo y recrear sus interpretaciones. (Lejeune, 1994)

Por otro lado, la comprensión y producción de textos narrativos literarios, que involucran el análisis autor reflexivo, potencian el desarrollo de las habilidades narrativas. A través de este género literario el autor se conoce a sí mismo. Al trabajar la autoficción, los estudiantes parten de reconocer sus propias vidas como tema de interés para escribir, para interpretar, se interesan en la escritura, pues, hace parte de ellos, ven reflejado su pasado más que cómo algo que no pueden cambiar, con perspectivas diferentes de análisis, planean el futuro desde la esperanza y desarrollan su capacidad de abstracción, interpretación, análisis. A través de su identidad literaria (heterónimo) se acercan a ellos mismo y a quienes les rodean desde la fantasía literaria.

7.3. Textos vacíos Vs. Narrativas con sentido

Ahora bien, se discute también la forma en que la autoficción posibilitó en los estudiantes la producción de textos desde su propia experiencia de vida. Como parte de las escrituras del yo, la autoficción, conectó la escritura con la subjetividad de los participantes; tomando distancia de textos escolares alejados de las realidades contextuales, creando textos propios dotados de significado y sentido.

Para lo cual se retoma a Lejeune (1994), quien afirma que el elemento básico que conecta las autobiografías, los diarios, las memorias y el resto de formas en las que puede organizarse la escritura de sí mismo es la identidad entre narrador, autor real y personaje central, pues garantiza que quien afirma en el texto ser “yo” lo es realmente. (Sánchez , 2010).

Por lo tanto, se ve como esta práctica pedagógica permite la construcción de conciencia, ya que se logra identificar los significados y significantes que representan una experiencia reveladora que ha dejado huella en las personas y los lleva a movilizar sus vidas, sentimientos o decisiones para comprender cuál es su rol en el espacio, en la sociedad a través del acto de escribir. A su vez, es la vía para el reconocimiento y reconstrucción de dichas vivencias, trayendo a la memoria eventos familiares, sociales, amorosos donde la interacción con la persona permite definir cuál es el aporte que cada uno puede dar a la sociedad.

Sumado a lo anterior, los estudiantes están en un momento de la historia donde hay constantes y fuertes influencias que establecen patrones de comportamiento, de pensamiento, donde comparten con una serie de “falsos héroes” como modelos a seguir que influyen en su

mente, llevándolos a crear necesidades que quizás no corresponden a quiénes son ellos y lo que requieren para su desarrollo pleno. Por lo cual, se ve la necesidad de empoderamiento por parte de los estudiantes con respecto a sus propias vidas y a la toma de decisiones, a hacer parte de su contexto de manera activa.

Finalmente, para los estudiantes participantes en el proyecto, no cabe la opción de perpetuar los patrones sociales que les rodean; de manera que escribir sobre lo que les pasa y sobre quiénes son, es para ellos más que reglas sintácticas y gramaticales algo que viene de sí; habita dentro de ellos. Y con sus narraciones escritas, le apuntan a demostrar cómo el empoderamiento social; a través de la comprensión y elaboración de texto vinculados con situaciones cotidianas puede llevar a los estudiantes a la transformación de su realidad y la de quienes les rodean.

8. Conclusiones.

A continuación, se abordan las conclusiones del presente estudio luego de diseñar e implementar una práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción escrita; las cuales permitieron la construcción de sentido y re significación de la realidad personal de los estudiantes participantes.

Como primera conclusión se identificaron tres formas de relación entre estudiante y escritura; una de intimidad consigo mismo, que le permite al sujeto escribir sobre experiencias vividas y dotarlas de nuevo sentido, incluso leer aquello que ha escrito y verse reflejado, confrontado, identificado, interpelado o simplemente liberado de aquel recuerdo que permanece

en la palabra escrita y que cuenta de forma mágica lo que sintió, pensó y representó el sujeto cuando experimento dicha vivencia, siendo una realidad y una memoria siempre subjetiva.

Otra relación, está dada desde reconocimiento, en la que el sujeto escribe para que otros lean, encontrando en el texto narrativo de autoficción formas de mimetizarse en los personajes que crea, siendo posible escribir libremente sobre aquello que tal vez no diría a viva voz o no escribiría en primera persona; pero que desea contar. Aquello que esconde pero que puede manifestar desde el personaje, ya sean esas habilidades y capacidades propias o soñadas; miedos o defectos o esperanzas ocultas; aquel recuerdo significativo que se puede plasmar con detalle, con poesía, con ironía con la imaginación como límite.

Una última relación está dada por la responsabilidad hacia el acto de escribir, hacia la misma escritura en su formalidad, en la que los estudiantes aprendieron a reconocer la importancia de los signos de puntuación tanto en la escritura como en la lectura; identificaron las reglas y funciones del texto escrito en verso; como escribir en primera o en tercera persona y su diferencia en la creación literaria; como mostrar la intención y la emoción en sus narraciones y en el impacto que sus palabras pueden ocasionar.

Como segunda conclusión del estudio, se identifica que la autoficción es una fuente de creación narrativa que promueve el reconocimiento de la experiencia personal, construyendo historias desde la memoria de la *experiencia*; entendida como sucesos que en principio son extraños, exteriores, pero que luego cobran vida por la misma emocionalidad que le otorga el sujeto, siendo luego dotadas de significado y capaces de dejar rastro en la memoria. Por lo cual, una escritura desde la experiencia transporta al sujeto de nuevo a aquel recuerdo, exigiéndole una reinterpretación de lo vivido al plasmarlo en el papel.

A su vez, esta experiencia personal que surge desde el mundo de la vida de cada estudiante, construido intersubjetivamente, es decir, en relación con otros; es una experiencia inagotable que no bloquea la imaginación del autor, sino que contrario a ello, inspira y conecta; creación de la cual surgen los heterónimos, es decir, la construcción de personajes siendo esta la decisión más importante del escrito al estar cargada de emocionalidad. Desde el personaje el estudiante hace de su autobiografía un misterio mágico, desde el cual se va completando, reencarnando condiciones o contradicciones con las que vive en su cotidianidad; es a través del personaje que el autor está representado, pero de forma oculta, en forma de ficción.

Una tercera conclusión está en la identificación de las formas como se recrean y configuran las experiencias de vida de los estudiantes a través de estas narrativas de autoficción; resaltando la manera en que se materializa la subjetividad del autor a través de la narración, mostrando aquello con lo que se identifica, aquello que odia o ama; que anhela ser o aquello que fue; aunque con mayor libertad al ser otro dentro de sí mismo. Además desde esta narrativa surgen otras formas de subjetivación que describen a un sujeto situado en el espacio, es decir, determinado o condicionado por factores ya sea personales, familiares, sociales o culturales, los cuales pueden ser modificados como condiciones no determinantes y convertirse en posibilidades de ser dentro del texto; siendo la escritura otro vehículo por medio del cual el sujeto se constituye en espacios de posibilidades, tanto desde su memoria como desde su visión de futuro, de utopía.

Ahora bien, el estudio también concluye que la reflexión y acción sobre la práctica pedagógica es necesaria en investigaciones desde el campo educativo, ya que soportan la característica de un maestro reflexivo, atento a las necesidades de su comunidad y a los cambios de la sociedad; dispuesto a repensar su praxis en vez de rendirse ante estadísticas de bajos

promedios y carencia de competencias. Esta propuesta diseñada e implementada desde la metodología de investigación acción fortaleció la producción textual de los estudiantes y de forma significativa transformó su visión hacia la escritura; mostrando sujetos con confianza en sus capacidades de creación, reconocidos tanto desde sus condiciones como desde sus posibilidades y conectados con el maestro y la escuela porque ella se conectó primero con ellos.

Como limitaciones se encuentra la cantidad de estudiantes que participaron de la investigación, esperando contar con un mayor número de participantes; ya que el desarrollo literario, personal y social que se logró en los sujetos del estudio, merece ser replicado en otros estudiantes para continuar explorando el tema de la autoficción como fuente de creación narrativa en las escuelas.

Por lo anterior, se recomienda que los hallazgos del estudio y especialmente el diseño e implementación de la práctica puedan ser replicados por otros profesores de aula o por tutores de producción literaria, que tengan el objetivo similar de acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura desde diversos géneros literarios; o que tengan la preocupación por fortalecer competencias comunicativas de formas distintas a las convencionales.

Referencias

- Alberca, M. (2005). *¿Existe la autoficción hispanoamericana?* Málaga: Universidad de Málaga Cuadernos de Cilha 7/8.
- Alvarado , L., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias.* caracas: Red de revistas científicas Redalyc.
- Arango Francisco, I. (2019). *ADN Aranguista PEI.* Villavicencio.
- Bruner, E. (1997). *Memoria, identidad, comunidad. La idea de narrativa en las ciencias humanas.* New York: State University of New York Press, Albany.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. derecho, literatura y vida.* La Plata: Fondo de Cultura Económica.

- Cardenas , A., & Rordriguez , D. (2017). *Consolidación de la identidad de género a partir de la escritura de intención literaria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco de Paula Santander.
- Cares , F., Lara, V., & Matus de la Parra, P. (2016). *Desarrollo de habilidades comunicativas y artísticas: observando mi historia, construyendo mi futuro*. . Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile, Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la eudcación superior.
- Casas, A. (2011). La autoficción en los estudios hispánicos: perspectivas actuales. En Ramon y Cajal, *Fuguraciones del yo y representacion autoficcional en narrativa, cine, teatro y novela gráfica* (pág. 16). Universidad de Alcalá.
- DANE, D. (2019). Encuesta Nacional de Calidad de Vida ECV Oriental 2018. *Boletín Técnico DANE Información para todos*, 18.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gergen, K. (2010). *Construccionismo social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- González, S., Ynés, S., Chicangana, B., & Yobenj, A. (2014). Literatura y memoria: espacios de subjetividad. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000100004>., 12.
- Gutierrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: Una construcción narrativa de la identidad personal. *Revista venezolana de educación Educere*, 11.

- Jurado, F. (9 de Junio de 2013). <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/articulo-426854-hoy-se-lee-mas-antes>. *El Espectador*, pág. 4.
- Larrosa, J. (2007). Sobre la experiencia. *Sobre la experiencia* (pág. 26). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico*. <https://comlingcine.files.wordpress.com/2008/07/el-pacto-autobiografico.pdf>.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Ministerio de Educación, N. (2016). *Pruebas saber 11 año 2016*
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-358400.html?_noredirect=1. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio, E. (2006). *Estandares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Musitano, J. (2016). La autoficción: una aproximación teórica entre la retórica de la memoria y la escritura de los recuerdos. . *versión On-line ISSN 0717-6848 Scielo*, 6.
- OCDE (2014b), P. 2. (2014). *Results: What Students Know and Can Do. students performance in mathematics, reading and science*. Paris: Volumen 1 edición 2014.
- Ortiz, D. (2017). *La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ospina, M., Alvarado, S., & Fajardo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas de agencia. *Psicoperspectivas. individuo y sociedad. volumen 17*, 13.

Puertas , M. (2005). Una puesta al día de la teoría autoficticia como contrato de lectura autobiográfica. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica. Núm. 14, 2005*, 33.

Ramos, D. (2016). Fotografía y memoria: uso de la imagen en algunas fiestas de quince años. *Artículo de reflexión- Universidad Pedagógica Nacional, 14*.

Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes ISBN: 84-7584-504-5.

Rizo, R. (2014). *El exilio del sujeto*. Lima: Aula de humanidades.

Rulfo , J. (1979). Verdad y mentira en la creación literaria . *Revista de la Universidad de México*, 5.

Sánchez , J. (2010). Autobiografía y pacto autobiográfico:revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica. *Revista electrónica de estudios hispánicos, 20*.

Simone, R. (1993). *Fundamentos de la lingüística*. Barcelona: Ariel.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educación y sociedad No 79*, 39.

Torres , A. (1999). Identidades barriales y subjetividades colectivas en la ciudad de Bogotá. *Revista facultad de artes y humanidades Universidad Pedagógica Nacional, 22*.

Torres , C. A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogia y saberes*
<https://doi.org/10.17227/01212494.15pys5.14,9>.

Tortosa, V. (2001). *La construcción del "individualismo" en la literatura de fin de siglo. Historia y autobiografía*. Universidad de Valencia: Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Vásquez, F. (2006). *La memoria como acción social*. Athenea digital:
<https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/39832> [Consulta: 21-11-2019].

Villavicencio, G. (2016). *Acuerdo 293 de 2016 Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019*.
Villavicencio:
<https://ceo.uniandes.edu.co/images/Documentos/Plan%20de%20Desarrollo%20de%20Villavicencio%202016-2019.PDF>.

Zavalza, M. (2017). Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación- creación. *Rercio creciente* ISSN: 2340-9096 UJA, 10.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista latinoamericana POLIS*. URL:
<http://journals.openedition.org/polis/943>, 12.

ANEXOS

ANEXO 1: CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES CON SUS HETERONIMOS

1. DIDIER STEVEN PRIETO PARRADO

16 años

Barrio: Mesetas Altas

Gustos musicales:

Pop latino, Rock, algunos blues.

Interés de lectura:

Algunos relatos que mezclan un poco de la política y situación de Latinoamérica hace algunos años. Historias de suspenso que muestre tanto lo fantástico y terrorífico en un mundo moderno. Y un poco de realismo mágico, y finalmente poesía de vez en cuando.

Metas: Graduarme y entrar a una universidad con cátedra de psicología; comenzar a organizar una vida que dé frutos a lo largo de mi existir.

Después de graduarme de psicología pienso trabajar con alguna entidad durante un tiempo, conseguir el dinero suficiente para abrir un consultorio privado. Ir acumulando conocimientos sobre el ser humano; ¿Porque nos comportamos de este modo? ¿Tantos pensamientos diversos podrían ser seguros para una gran sociedad? ¿Quiénes somos en realidad y cuál debería ser nuestra función como seres humanos? Etc.

Durante el transcurso de mi carrera escribiré lo que pueda acerca de la mente de cada paciente, buscando entenderla y talvez clasificarla de algún modo. Después de mi retiro, iré a un lugar tranquilo donde pueda buscar mi felicidad dedicándome a lo que más amaba de pequeño; la naturaleza, teniendo tranquilidad, una vida profesional de la cual pude aprovechar todo lo que puedo hacer, un jardín tal vez, un lugar donde poder pensar en silencio y algo con que escribir, puede que pasé los últimos años de mi vida escribiendo memorias, algunas historias y demás, con el fin de algún publicarlos y si dan frutos y crecen, lo dejaré a administrar a alguien joven, tal vez un familiar, luego de eso podré morir en paz sabiendo que mis pensamientos podrán seguir vivos en las mentes de otras personas.

Si lo logro, nunca moriré, de alguna forma u otra estaré vivo durante décadas, aunque las personas no sepan del todo cierto quién es la raíz de los pensamientos que conllevan durante lo largo de sus

vidas, y sobre todo a quien podrán compartir esas ideas a sus siguientes generaciones. Eso es algo que puedo contar por ahora, sueños y más sueños, en su resumido propósito.

PERSONAJE: Esteban

Es un hombre bastante frío y serio pero en el fondo, una persona bastante risueña. Tiende a ser analista y perfeccionista con cada acción que hace, le molesta los errores, de un temperamento fuerte y firme. Es de una estatura un poco abajo de lo promedio, de cuerpo delgado y aparentemente débil, pero con una fuerza interna increíble. Es de una tez blanca, de ojos y cabellos negros, acompañada con una mirada fría y severa. No es bastante social, aunque eso depende de la situación y la persona. Su presencia indica seguridad y autoridad, aunque no significa que todo el tiempo sea así. Y ese es Esteban, "una brillante estrella engullida por la oscuridad".

2. MARÍ SOFÍA SOTO CÁRDENAS

Edad: 15 años

Vivo en multifamiliares los centauros

Soy una persona extrovertida y amo la soledad tanto como el tiempo para mí siento que es cuando mejor escribo me gusta la música y la poesía soy una romántica sin causa y en el fondo me encanta el drama y el misterio.

Curiosamente mis metas es aprender a canalizar mis sentimientos y comprender lo que siento. Mi familia se conforma por mi padre mi mascota, pero los fines de semana voy donde mi madre dónde están mis dos hermanos de 3 y 2 años.

PERSONAJE LEEN: Es una persona que siempre busca las soluciones y buscar el lado positivo de cualquier circunstancia ha pasado por momentos complicados en su vida, pero siempre trata de

afrontar los de una manera positiva, le encanta ayudar a las personas, aunque eso la pueda meter en algunas situaciones complicadas.

3. PAULA CATALINA GONZÁLEZ HERRERA

Edad: 17

Barrio: Venecia

Me gusta mucho el rock en español, las baladas y el pop en inglés y en español. Pero considero que hay que escuchar de todos los géneros y disfrutar de toda la música.

Me encantan las historias, las novelas y las leyendas. Los géneros que más leo son la fantasía, psicológico y romántico.

Me encantaría estudiar cinematografía en el extranjero, en especial en Cuba dónde se enfocan en " el arte por el arte".

En estos momentos vivo con mi hermana y mis padres. Mis pasatiempos están en ver películas y series. Y detallar cada detalle tanto su realización, como su historia.

PERSONAJE: TESA

Tiene 17 años, cabello crespo y largo , curvi, con una personalidad confiada, segura, con convicciones claras. No le gusta la metira y le encanta hacer pereza. Dice y hace lo que piensa que está bien, o que quiere hacer. Es muy analítica y sabe leer a las personas. Si algo o alguien le desagradan no durará en decirlo.

4. JHON JAVIER PALACIOS CHAVEZ

Edad: 17 años

Barrio: 7 de agosto

Me gusta estar más en casa, pero cuando salgo sé que me voy a divertir, me gusta los videojuegos más que todo los de acción y guerra, me gusta terminar las cosas que empiezo, me encanta tragar pero al mismo tiempo tengo miedo de engordar, soy un poco torpe cuando intento hacer las cosas bien, en la música no tengo un género preferido solo escucho lo que me gusta y me gustaría leer bastante pero soy un poco lento en eso, y no se me entra nada cuando leo, en mi familia solo somos 5 en la casa mi abuela, mi madre, mis dos hermanos y yo, muchas veces peleamos pero pocas son por cosas serias.

PERSONAJE: JUANITO ALCACHOFA

Honesto

Inteligente

Simpático

Gracioso

Callado

Habla cuando se debe, piensa antes de actuar con mucha cautela como un detective,

Le gusta comer bastante, pero se cuida, se toma su distancia entre las personas no socializa tanto, pero le gusta tener bastantes amigos.

5. MARÍA JOSÉ VARGAS CRISTOPULUS:

Tengo 15 años, el 02/ 02 cumplo 16, fui la segunda hija.

Vivo en (Bosques de Rosa Blanca) la casa de mi tía, junto a mi madre y mi hermano menor, tenemos dos perros.

Procuro ser muy positiva y agradecida, pero nunca, conformista, hay muchas cosas que me enojan, principalmente en la parte social, y aún más cuando se trata de Colombia, puede que sea verdad que vivimos en un paraíso, pero lamentablemente nos falta mucha educación; creo, no, estoy segura que a muchos les hace falta leer el manual de Carreño.

Me gusta viajar, aunque si pudiera omitir algo, sería el recorrido y la espera para llegar al destino (sería genial la teletransportación en estos casos); me gusta la honestidad, prefiero los climas fríos, sin embargo, no me disgusta los cálidos, me encanta comer, principalmente los platos agridulces, pero mi favorito, es el arroz con pollo de mamá; amo la astrología y creo mucho en las cosas sobrenaturales, a pesar de eso no soy muy creyente en Dios; me gusta la lluvia, específicamente el agua, me parece muy artística, a decir verdad, casi todo me parece que tiene su arte, me gusta estar ocupada e intentar ser la mejor en cada cosa que haga.

Al respecto de la música, amo lo que hacían en los 60s 70s 80s algunas de los 90s y buenas bandas de rock actuales; soy una persona abierta a nuevas y buenas “canciones”.

Me gusta leer, lamentablemente no tengo mucha constancia en este ámbito, los libros que he leído son de la misma línea, <<el ser humano>>, como piensa.

Por último, mis metas; cuando se trata de mi futuro soy muy indecisa, no puedo estar segura de tener los mismos gustos toda una vida, entiendo que el futuro, el presente y el pasado solo depende de uno, y de la interpretación que le tengamos al mundo, pero sé que mi vida está en la comunicación, transmitir, enseñar, alimentar visualmente a la gente, e intentar hacer cambio, no quiero ser <<una más>> quiero estudiar comunicación social o comunicación visual y multimedia, trabajar en una buena entidad, mientras aprendo bien el sistema y luego me declaro independiente.

Quiero incomodar a los grandes cuervos del país, intentar abrir aún más los ojos de las personas y de pronto mi vida quede en el trabajo. En familia nos iremos a vivir el próximo año a Sogamoso Boyacá, a casa propia, un sueño que ha pasado de generación en generación. Sinceramente siempre he pensado que nuestro hogar está en Sogamoso, al fin y al cabo, nos vamos y siempre regresamos, el pájaro siempre vuelve al nido.

PERSONAJE: HELEN

Es una chica sensible, amante de los libros, uno de sus poderes es la simpatía, empatía y la facilidad de entender lo que sienten los demás; es experta escuchando y dando consejos.