

# Identidades y prácticas de escritura en experiencias docentes <sup>1</sup>

Mery Cruz Calvo

Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad del Valle

<https://orcid.org/0000-0002-0478-0812>

[mery.cruz@correounivalle.edu.com](mailto:mery.cruz@correounivalle.edu.com)

## Resumen

El presente artículo analiza ponencias de maestros y maestras del área de Lenguaje y Literatura sustentadas en los talleres de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Como metodología, se recurre a la etnografía educativa en lo relacionado con la interpretación de textos escritos. Las conclusiones permiten identificar diferencias en los estilos de escritura, encontrando dos categorías: monológicas y corales. Igualmente, se rastrean las identidades tejidas con la palabra escrita, demostrando que es una manera de empoderar el trabajo que los docentes hacen con la literatura en diferentes regiones del país. En concordancia con lo anterior, se construye la categoría de *momentos críticos de la identidad docente*: descubrirla resulta esencial en la valoración de las decisiones que toma el Magisterio para agenciar sus experiencias en el aula, siempre buscando una enseñanza más eficaz para un aprendizaje duradero.

**Palabras clave:** docentes; escritura; experiencia; identidades; prácticas; saberes.

## Identities and writing practices in teaching experiences

### Abstract

This article analyzes lectures by teachers in the area of Language and Literature sustained in the workshops of the Colombian Network for the Transformation of Teacher Training in Language. As a methodology, educational ethnography is used in relation to the interpretation of written texts. The conclusions allow identifying differences in writing styles, finding two categories: monological and choral. Likewise, the identities woven with the written word are

---

<sup>1</sup> Procedencia del artículo: Este artículo es uno de los productos del proyecto de investigación "Didácticas de la Literatura (CI 391)", registrado en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle.



traced, showing that it is a way to empower the work that teachers do with literature in different regions of the country. In accordance with the above, the category of *critical moments of the teaching identity* is constructed: discovering it is essential in the assessment of the decisions made by the teaching staff to organize their experiences in the classroom, always seeking a more effective teaching for lasting learning.

**Keywords:** experience; identities; knowledge; practices; teachers; writing.

**Recibido:** 20 de enero del 2021. **Aprobado:** 11 de febrero del 2021

Artículo de reflexión

<https://doi.org/10.25100/poligramas.v0i52.11318>

### **¿Cómo citar este artículo en MLA? - *How to quote this article in MLA?***

Cruz Calvo, Mery. "Identidades y prácticas de escritura en experiencias docentes" Poligramas 52 (2021): e.2311318. Web. Fecha de acceso (día, mes en mayúscula y abreviado, y año).

## **Introducción**

El artículo presenta un trabajo de análisis e interpretación de algunas ponencias sustentadas por docentes en distintos talleres nacionales de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, entre los años 2007 y 2018. Si bien sus autores-as proceden de diversas partes del país, tienen en común su trabajo con la literatura en el aula. Tales prácticas de escritura se llenan de significados en momentos donde la escuela se desdibuja como institución formadora de la ciudadanía al perder su valor simbólico, en el sentido de que ya no es decisiva en la educación del individuo (Recalcati 1); esto, si pensamos en la influencia del entorno social y, en especial, del desarrollo de las comunicaciones virtuales.

Sumado a lo anterior, se observa poca atención a la cualificación docente, lo cual impide sintonizar con una pedagogía que debería aprender mientras enseña (Ríos-Saavedra 20). Por el contrario, existe un afán desmedido de eficiencia sobre el cuerpo profesoral, donde el diligenciamiento de formatos suprime espacios para el desarrollo del pensamiento crítico como una práctica constante y sostenida que dé algunas respuestas a una juventud inmersa en un nuevo orden de prácticas sociales y formas de expresión que también educan.

Algunos estudios señalan la importancia de la calidad docente en el aprendizaje de sus estudiantes, más allá de factores socioeconómicos (Zacarias 142). Las escrituras de quienes han participado de los talleres nacionales de la Red de Lenguaje bien pueden constituirse no sólo en un esfuerzo por sistematizar el saber pedagógico e innovador en las prácticas de la formación literaria de los jóvenes estudiantes, sino en un proyecto que produce vacíos y deseos en un mundo saturado de información, y por eso aparentemente satisfecho y saciado.

Es así como en los primeros apartados del presente artículo se indaga sobre investigaciones realizadas en el país respecto a la escritura de los docentes en general y, hasta donde fue posible indagar, las reflexiones a partir de la formación literaria en el aula. En tal medida, se recoge de manera sustentada el sentido que tienen y podrían llegar a tener prácticas de escritura en el desenvolvimiento personal y profesional del Magisterio. Desde este posicionamiento epistemológico, se resalta el papel que juegan los saberes de las experiencias como constitutivos de las identidades docentes. Al respecto, se destaca que la escritura –entre otros conocimientos– es una manera de construirnos como personas dentro de una cultura.

Finalmente, en la parte metodológica se opta por analizar ponencias que tienen origen en una sistematización de experiencias situadas, abarcando la mayoría de los años del 2007 al 2018. Para ello, se recurre a la etnografía educativa en lo referente al análisis de textos escritos y los datos que arrojan; sin embargo, son las ponencias las que determinan cuáles son las discursividades y los procesos sociales involucrados en éstas.

### **De la formación de educadores a educadores que forman**

Escribir para reflexionar sobre las prácticas escolares ha sido una tarea que muchos docentes pensaban que debía realizarse en el ámbito académico universitario. Aunque la Ley General de Educación planteó en uno de sus apartados la necesidad de la formación de educadores, la responsabilidad seguía recayendo en agentes externos al cuerpo docente, tales como universidades y demás instituciones de educación superior (Congreso de la República de Colombia 23). Tal vez un punto de quiebre en el panorama de educadores reflexivos fue la decisión de la Federación Colombiana de Educadores –Fecode–, en 1982, de impulsar el Movimiento Pedagógico, cuyo principal propósito era recuperar al maestro como trabajador de la cultura y con una proyección social hacia la comunidad. Es de destacar que por primera vez en América Latina se convocó a un trabajo conjunto entre investigadores universitarios, asesores

de centros de educación y maestros de todos los niveles educativos. Este movimiento alentó la creación de comunidades académicas que fomentaron las prácticas de escritura y lectura (Tamayo Valencia 108).

En apoyo a tal movimiento, el grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia impulsó al maestro como el soporte del saber pedagógico sobre la consigna de recuperar la práctica docente como eje de sus investigaciones. Los lineamientos de esta postura, en tanto pedagogía como saber y prácticas, se asentaron en estudios históricos cuya competencia recaía en la academia, especialmente en las Facultades de Educación, aunque ya en este documento se conminó al maestro a convertir su práctica en objeto de análisis (Zuluaga Garcés 22).

En tal escenario de innovaciones pedagógicas, la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (en adelante, Red), inscrita desde 1998 en la Red Latinoamericana del mismo nombre, se propuso como eje de trabajo el enfoque de la pedagogía por proyectos, la cual no se centraba en asignaturas sino en problemas que tuvieran relación con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno (Ministerio de Educación Nacional 19). Según esta óptica, los estudiantes y docentes deberían ser responsables de su desarrollo. En consecuencia, según los planteamientos de Josset Jolibert (Jurado Valencia), sería un trabajo cooperativo en su elaboración, realización y teorización, en aras de potenciar el aprendizaje significativo (Brito y Gaspar 13). De dicha práctica de docentes inscritos en la Red se derivan textos que reflexionan sobre lo que hacen y acontece en sus aulas de clase, y "la reflexión es precisamente la fuerza motor que le da sentido a la pedagogía por proyectos" (Jurado Valencia, *Los horizontes* 10).

Desde el amplio campo de la denominada *práctica reflexiva*, ya Donald Schön planteaba la necesidad de una epistemología de la práctica en el contexto de la crisis de confianza en las profesiones y en la formación que se impartía en las distintas instituciones educativas (17). Sus indagaciones lo llevaron a reconocer las llamadas *zonas de indeterminaciones* (incertidumbres, singularidades y conflictos de valores), espacios centrales de la práctica donde se pone a prueba el arte profesional. De aquí la necesidad de una formación *en la acción y sobre la acción*: la primera incide de manera inmediata en las situaciones que se presentan en el mundo real; la segunda retoma, guarda, es posterior, se materializa como un ejercicio que se ejecuta para comprender, aprender e integrar lo que ha sucedido (Perrenoud 31). Éste sería el lugar de la

escritura, momento de la pausa y del silencio que requiere todo acto de resignificación de las estructuras cognitivas, valorativas y emocionales que renueven las experiencias docentes y las doten de nuevos aires y desafíos pedagógicos.

Algunas autoras latinoamericanas han señalado la gran variedad de géneros de escritura de los docentes en la escuela, si se piensa en el portafolio compuesto por informes, planeaciones, notas a los padres y madres de familia, actas, registros, calificaciones, entre otros, que hacen parte de la gran tarea de dar clase, y, por ello, se hacen invisibles, rutinarios y obligatorios (Brito y Gaspar 163). También se destaca en el espíritu de los escritos de los docentes una tendencia a repetir ciertas valoraciones, de las cuales sobresale una visión idealizada de la docencia donde –de manera casi exclusiva– se abordan experiencias exitosas, silenciando las fracasadas o difíciles. Unido a esto, hay una ausencia de escritos reflexivos que tomen en cuenta las prácticas sustentadas con referentes teóricos, pedagógicos y didácticos.

A nivel nacional no se encuentran muchas sistematizaciones sobre escrituras de maestros-as sometidas al análisis público, como es el caso de las ponencias presentadas en eventos académicos. Lo que es más común, no por ello abundante, es el trabajo sobre narrativas o historias de vida y su relación con la formación docente. Como bien lo demuestra Mireya González Lara en su artículo «Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros», el interés que se despierta por estudiar las experiencias de los docentes a partir de sus narrativas biográficas se da en las postrimerías del siglo XX, especialmente en España y Argentina, en consonancia con el giro epistemológico donde tiene un lugar protagónico el sujeto y su discurso (105). Esta misma autora llega a considerar nuevas maneras de producir conocimiento cuyo sustrato son las prácticas escolares que adelantan los docentes. Aquí las dimensiones emocionales y éticas determinan la forma de gestionar un saber pedagógico que muchas veces se produce mientras se enseña; en tal sentido, difiere del conocimiento producido en la investigación, ya que en sus dimensiones sociales y culturales se encuentra situado y no es totalizante: se va construyendo en el camino (106).

Un trabajo reciente sobre lectura y escritura de los docentes es la tesis de maestría «¿Cómo leen y escriben doce docentes que enseñan a leer y a escribir en instituciones oficiales de Bogotá D.C. y Guasca-Cundinamarca?», elaborado por Castellanos *et al.* (estudiantes de la maestría en Docencia de la Universidad de La Salle). Los autores colocan como telón de fondo la práctica como una experiencia profesional, siempre y cuando cumpla el requisito de integrar

en su hacer el diálogo constante entre teoría, práctica y reflexión. Una de las conclusiones del trabajo plantea que la escritura, como un modo de conocer, es relegada por los maestros a un segundo plano, pues en sus imaginarios es una actividad difícil de llevar a cabo. Los docentes expresan en sus discursos que la usan, casi exclusivamente, para cumplir con los deberes de su formación universitaria (90): tiene así un valor meramente instrumental, como un requisito para superar sus estudios.

Una investigación similar a la anterior es la titulada «¿Cómo se configura el saber pedagógico de los maestros del Distrito mediante sus prácticas de escritura?», realizada en la maestría en Educación de la Universidad Javeriana por Campos *et al.* Las autoras señalan la necesidad de la reconfiguración del maestro como profesional, un gesto de empoderamiento intelectual mediante el cual es necesario escribir y sistematizar el saber pedagógico para otorgar autoridad y validez a la interlocución que se debe tener con las ciencias de la educación (13). Desde tal posición epistemológica y política, las investigadoras se proponen comprender las prácticas de escritura de maestros y todo lo que éstas implican para su formación, por lo cual estudian las publicaciones del gremio a través de dos tipos de escritos académicos: de un lado, documentos en revistas, magazines e institutos; de otro, las experiencias que sistematizan un grupo de maestras que pertenecen a la Red y que se aglutinan en el grupo Semillando.

Las conclusiones de esta tesis señalan diferentes niveles de escritura de los docentes indagados. De una parte, se escribe para la institución y tal práctica no trasciende el ámbito institucional ni se discute con pares. Otra experiencia de escritura son las convocatorias que realizan especialistas y académicos encargados de sistematizar las propuestas pedagógicas, donde la identidad del docente que escribe queda marginada, en posición de subalternidad. Por último, se identifican unas maneras de asumir la escritura que se hace desde redes de maestros y maestras, donde las prácticas de escritura reflejan su lectura de la escuela y el docente explicita su saber pedagógico (85).

Por su parte, el profesor e investigador Fabio Jurado denomina su trabajo «Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación». En uno de sus apartes, la investigación recoge las ponencias de Formación Literaria expuestas en el Taller Nacional de la Red (2018) celebrado en Florencia-Caquetá. El análisis establece categorías para clasificar los énfasis de los trabajos, entre los que se hallan: literatura en la formación inicial, continua y avanzada; literatura en la educación secundaria; el lugar de la

poesía en los proyectos de aula; y literatura y multimodalidad textual. Algunos de éstos se encuentran centrados en las didácticas, más que en las pedagogías por proyectos (114). Otro aspecto importante para resaltar es cómo el investigador establece el grado de intervención que tienen los estudiantes en las presentaciones de las docentes que exponen sus experiencias pedagógicas; de esta manera, evidencia que aquellas sostenidas en el tiempo, con un trabajo de red regional sólido, dejan escuchar con fuerza los discursos de los jóvenes y de otros actores del aula. En cuanto al estilo de la escritura, dos de las comunicaciones sobre literatura e interculturalidad no se ciñen, estrictamente, al modelo de indagación académica tradicional: su estilo es más narrativo, menos recurrente a la citación de expertos (117).

En tal medida, desde la bibliografía consultada se concluye la existencia de una *tensión*: de una parte, se presenta un movimiento docente con una tradición, como es el caso del Movimiento Pedagógico y la Red de Lenguaje, en estrecha relación con la academia, donde hoy cobra notoriedad el campo de la *práctica reflexiva*; y, de otro lado, las prácticas de un gran conglomerado del cuerpo docente que no ha incorporado entre sus *habitus*<sup>2</sup> una escritura que logre posicionarlo en relación con la toma de la palabra en ámbitos profesionales (Brito y Gaspar 166). Se encuentra así una correspondencia en el estudio sobre prácticas lectoras de futuros docentes, cuya conclusión señala la debilidad de éstas en la vida de los profesionales con las consecuencias que puede acarrear (Granado y Puig 95), ya que la identidad escritora del docente –que se consolida por medio de una serie de creencias– media en la formación de futuros lectores y escritores.

## Llega la hora de escribir

Hasta hace pocos años no se consideraba que los/las docentes gestionaran, innovaran e investigaran sobre sus experiencias cotidianas del aula de clase. No se les concedía la categoría de hacedores de un saber; el trato desde el orden institucional se acercaba más al de operarios que cumplen y siguen las guías que los ministerios y secretarías de Educación imponen. No eran valorados como *profesionales*, en el sentido que el campo de la práctica reflexiva otorga a este término: una persona que piensa sobre lo que lleva a cabo en su campo de desempeño y actúa en consecuencia (Perrenoud 12; Schön 30, 44). En este sentido, el profesorado no se

---

<sup>2</sup> *Habitus*, desde la definición de Pierre Bourdieu que aquí se acoge, se refiere a: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles (...) principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (86).

inscribía en el ámbito científico y en la actividad académica respaldada por prácticas de escritura como la argumentación y refutación de las ideas de un campo de pensamiento específico (Avendaño 49).

Pero ¿por qué es fundamental que los docentes escriban sobre sus experiencias? Una primera aproximación es la importancia de modular una *voz propia*, que dé cuenta de las maneras particulares que tienen maestros y maestras de sistematizar sus vivencias escolares ordenando su pensamiento por medio de discursos escritos. Se hace referencia aquí a los postulados del lingüista y teórico social Mijaíl Bajtín, quien en sus reflexiones sobre la novela habla de un lenguaje pluridiscursivo, donde se encuentran palabra ajena y palabra propia. El autor ruso sostiene: “De camino hacia su sentido y expresión, pasa la palabra por el campo de las palabras y los acentos ajenos, en consonancia y disonancia con sus distintos elementos: y en ese proceso dialogizante puede llegar a modular el aspecto y el tono estilístico” (95).

Se pueden así extrapolar estas ideas a las prácticas de escritura de los docentes que escogen un género entre el texto narrativo y el argumentativo, como es el caso de las ponencias analizadas más adelante, camino que recorren un grupo de docentes de la Red buscando, a manera de diálogo, su propia voz, asida a la voz de las otras personas y a la de su cultura. Es una palabra que circula con otras y, las más de las veces, disputa espacios para que sea escuchada y ganarse un poder (Sisto 9).

El cuerpo docente vive inmerso en realidades institucionales y traza relaciones de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes, donde los sentimientos y las emociones están a la orden del día en situaciones que muchas veces se vuelven críticas porque los jóvenes experimentan desamparos, abandonos y violencias de diversa índole. En este universo sería deseable que el docente forjara un discurso que se derive del saber que ha acumulado por años, más acertado y cercano a lo que requiere la educación de las comunidades en las que se desenvuelve, produciendo así historias sólidas, verdaderas y reveladoras apoyadas en situaciones escolares cotidianas que puedan dialogar con una larga tradición de prácticas pedagógicas desarrolladas en el país. También, sería deseable para construir nuevas prácticas de escritura, ya que los discursos de los docentes, si bien tienen una dimensión que responde a exigencias académicas, no se reduce a éstas. Su fuerte asidero en las vivencias escolares fluctuantes debe ser explicado y transmitido con un lenguaje expresivo y flexible que pueda acoger las formas creativas e inéditas que sus estudiantes ponen en juego en los procesos de

recepción y apropiación de conocimientos escolares, los cuales han sido definidos con anterioridad por un orden institucional y una máquina cultural hegemónicos.

Dicho lenguaje debe proyectarse más como una narración y menos como un discurso académico acartonado, registrando las voces de seres humanos, evocando situaciones singulares y recogiendo narraciones que modulan los acontecimientos y miradas que capturan elementos de diverso orden, tal como les acontece a las personas, y no superponiendo por la fuerza teorías que ya se encuentran establecidas; se trata más bien de dialogar con éstas para dinamizar y enriquecer las prácticas didácticas, pero, simultáneamente, agregar nuevas aristas al campo educativo, narrativas que articulen las trayectorias de la formación docente. Siguiendo a Paula Cristina Ripamonti, podríamos intuir que estos escritos de los-as docentes van en la línea de: "(...) un texto que escribimos, que leemos, que hablamos y a través del cual realizamos una *operación de salvación*, nombramos nuestras acciones, las objetivamos, las constituimos en experiencias, las (des)armamos, re-configurándolas a través de su problematización y exposición, de los sentidos que exploramos y buscamos comprender" (514)

Se resalta el sentido de la *salvación* que tiene la palabra escrita como una práctica de recomposición personal del docente consigo mismo y de la búsqueda de la recomposición del tejido social con sus pares y estudiantes en situaciones o *incidentes críticos* que se presentan en la cotidianidad escolar. Tal escritura es híbrida, en tanto acoge los tópicos del lenguaje de las disciplinas y las escrituras de los docentes que tienen origen en sus experiencias del aula de clase, cargándose así de argumentos, sentidos y resonancias (Skliar y Brailovsky 267).

### **Saberes de la experiencia**

Este saber experiencial de los docentes –que muchas veces se queda en un nivel tácito o implícito– se desmarca de la aplicación de unas técnicas derivadas mecánicamente de investigaciones académicas, pero debe asumir como suyas la argumentación y las operaciones discursivas que construyen un territorio común. En esta misma línea, resulta pertinente la afirmación de Maurice Tardif: "El saber es, precisamente, una construcción colectiva, de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales" (145). Saber que tiene orígenes diversos, siendo el académico uno de éstos.

En la investigación «La práctica docente en la Licenciatura en Literatura. Diagnóstico. Aportes a una discusión», desarrollada en torno a la formación inicial para futuros licenciados(as)

en Literatura, se demuestra cómo los estudiantes en sus prácticas educativas imitan –de manera inconsciente– a sus profesores universitarios, reproduciendo sus metodologías y proceder con la literatura en el aula. De esta manera, sus imaginarios sobre qué y cómo enseñar provienen de su historia vital, de la socialización que han logrado como alumnos, que los marca de manera especial en sus *habitus* profesionales. Van creando así una serie de preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, a manera de una genealogía pedagógica del docente (Cruz Calvo 197-213). Al respecto, retomando a Tardif: “Los saberes profesionales del profesorado parecen ser, por tanto, plurales, compuestos, heterogéneos, pues sacan a la superficie, en el mismo ejercicio del trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificados y procedentes de variadas fuentes, que podemos suponer de naturaleza también diferente” (ctd. en Vallejos 47).

Saber de la experiencia que necesita hacerse explícito para contrarrestar los malestares que pueden ocasionar en las emociones de los docentes, por ejemplo, los *incidentes críticos*, que han sido definidos como “un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional” (Bilbao y Monereo, ctd. en Vallejos 58). Se presenta así la escritura como una terapia reparadora de los sentimientos heridos del docente, una forma de construir comunidad académica porque se comparte con los colegas la vida escolar, un camino que marca derroteros de convivencia, ya que el incidente crítico altera las relaciones entre docentes y estudiantes de un aula concreta. Escribir disminuye la posibilidad de repetición del suceso; de esta manera, la incertidumbre –propia de la práctica docente– puede mitigarse. Es por esto que resulta deseable que el educador se detenga a identificar sus sentimientos y reacciones ante las situaciones que se presenten, y en tal medida pueda analizarlas y enfrentarlas para reducir su impacto en situaciones futuras. Es de tal modo como el docente aprende de los *incidentes críticos* y madura sus intervenciones en situaciones similares.

### **Identidades docentes**

La profesión docente perfila unas identidades que deben transformar el conocimiento tácito atesorado individualmente en un conocimiento explícito y organizado compartido en las comunidades que circulan en el radar docente –pares, expertos, familias, estudiantes...–, y, de tal manera, mejorar las bases del conocimiento de éstas, además de legar a futuras

generaciones del profesorado un rico cúmulo de saberes de la experiencia. Por lo tanto, es deseable proponer algunos rasgos de tales identidades del profesorado actual, que siempre estarán incompletos, ya que se reelaboran en cada comunidad académica docente para consolidar y robustecer sus acciones escolares. En un contexto donde la escuela ya no tiene el papel exclusivo de ser una estructura de inculturación y control, sus tareas se hacen inéditas y, por ello mismo, desafiantes y creativas, en una realidad educativa que se ha hecho más humilde en sus pretensiones de cambiar el mundo. En este análisis se comparten las apreciaciones de Pablo Gentili cuando ve en la educación una utopía o pedagogía de la esperanza, pero que ya no está inscrita en los grandes relatos –que hoy se han desvanecido y se encuentran dispersos y diluidos–. Dicha utopía pretende de manera sencilla transformar a las personas, más no a la sociedad en su conjunto (85).

En este espíritu de lo sencillo, lo pequeño y lo cotidiano –podría decirse lo *femenino*– halla su fortaleza el trabajo constante de miles de profesores-as en conjunción con los sistemas escolares y sociales en los que obran. Sólo desde lugares específicos –cultura, lengua y tradiciones escolares propias del país– se pueden proyectar algunos rasgos de identidad docente. Tal temática se torna de interés porque, como señalan Isabel Cantón y Maurice Tardif, las más recientes reformas educativas tienden al control de las identidades de los docentes si se piensa en la cantidad de formatos y fórmulas que circulan en las instituciones educativas y que están dirigidas a que el profesorado los agencie como parte de sus obligaciones laborales (29).

Un primer elemento sobre estas identidades se da porque es un proyecto en construcción: de allí sus rasgos histórico, contextual e individual, pero simultáneamente se gesta y sostiene dentro de comunidades educativas. Un segundo aspecto es la importancia que tienen las prácticas pedagógicas como experiencias que van alterando y configurando las maneras de actuar de los docentes, imponiendo así ciertos *habitus* en las formas de proceder e intervenir en los espacios escolares. De tal manera se forja un conocimiento que, si bien se apoya en la formación académica del currículo del cuerpo docente y que se debe cumplir como requisito indispensable para ejercer como profesional, se convierte en el campo laboral en un conocimiento *en y desde* la experiencia; en este sentido, se da una evolución o desarrollo gradual de las acciones que llevan a tener un sentimiento de seguridad en ciertas competencias en el oficio (Cantón Mayo 64).

Si se quiere establecer algún tipo de definición sobre lo que es y constituye la *identidad docente*, se puede también argumentar que es un territorio abierto que no soporta una determinación cerrada y conclusiva que la complete y delimite. Su dinámica y evolución están marcadas por la reinterpretación del ejercicio profesional, y nacen en unas prácticas institucionales, pero son interpretadas de manera subjetiva por cada individuo para sus proyectos de mejoramiento de la calidad educativa (65).

De este modo, se puede afirmar que nos encontramos no ante una identidad profesoral o docente sólida y cerrada, sino ante *perfiles identitarios* que se construyen al vaivén de lo personal y colectivo, las dinámicas de lo privado y lo público, el acontecer biográfico, y los sucesos socioculturales. Tiene así un carácter “transaccional entre el individuo y el grupo social” (Bolívar 19).

### **Ponencias de formación literaria**

El grupo de ponencias escogidas para el análisis son un ejercicio de escritura *sobre* las prácticas o la acción (Schön 36), el cual le permite al docente alejarse, reflexionar y desarrollar un pensamiento sistematizado de sus experiencias en el aula. Pasar tales vivencias por el discurso escrito es encarnarse en otra identidad profesional caracterizada por una actitud reflexiva (Pérez Abril 146; Perrenoud 42) que hace comprensible lo realizado en las prácticas escolares.

Para el estudio de las ponencias se aplican los procedimientos de la etnografía educativa en lo concerniente al análisis documental (Woods 105). Si bien estas comunicaciones se pueden catalogar como documentos oficiales, ya que fueron consultadas en el repositorio de la Red (redlenguaje.com), se considera que también poseen rasgos de materiales personales porque se encuentran formas narrativas del “yo” (Bolívar, Domingo y Fernández 18, 43), desvinculándose así de un discurso netamente objetivo y despersonalizado.

De otra parte, Mauricio Pérez Abril plantea que estas reflexiones hacen parte de una “escritura deliberadamente pública” (152), además de voluntaria: quienes escriben intentan responder a búsquedas personales o colectivas que adelantan para cualificar la formación literaria de sus estudiantes. En tal medida, se presentan como *escrituras híbridas* que convocan en su interior diversos géneros oficiales y personales, y de lo cual se habla más adelante.

Como primer paso en el análisis documental, se presenta la necesidad de seleccionar las ponencias que se abordarían; para ello, se determinan tres criterios: 1) mínimo una ponencia

entre 2007 y 2018, 2) recoger experiencias de gran parte de los nueve nodos<sup>3</sup> que integran la Red y 3) que las comunicaciones cubran la mayoría de los grados de preescolar, básica primaria, secundaria y educación media (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Ponencias analizadas

	<b>Año</b>	<b>Nodo</b>	<b>Título de la ponencia</b>	<b>Grado</b>
1	2007	Caribe	«Literatura, lectura, producción textual e interdisciplinariedad»	Todos
2	2008	Valle	«El Gran Jaguar: una mirada a la tradición cultural colombiana para trabajar la epopeya en el aula»	11.º
3	2008	Antioquía	«Tertulia matemática. Un encuentro con la literatura»	Bachillerato
4	2009	Antioquía	«El método abductivo como un acercamiento a la argumentación oral de los estudiantes»	6.º
5	2010	Antioquia	«Entre rutas e imágenes: la abducción creativa y la construcción de textos con sentido»	6.º
6	2015	Tolima	«La lectura literaria compartida: construcción de una voz propia desde la escuela para la vida social»	Preescolar
7	2015	Bogotá	«Tocar el mar de la poesía: una experiencia poética en la primera infancia»	Transición
8	2015	Tolima	«En Castilla tejiendo sueños»	9.º, 10.º y 11.º
9	2016	Antioquia	«La literatura como práctica para el cuidado de sí y del otro: tensiones y posibilidades»	9.º y 10.º
10	2016	Tolima	«La literatura infantil puesta en escena. Construyendo desde la lectura la expresión oral y corporal»	Transición
11	2016	Bogotá	«La literatura como universo simbólico de la memoria»	Básica y media

<sup>3</sup> Los nodos de la Red Colombiana para la Formación y Transformación Docente en Lenguaje son: Antioquia, Amazonía, Bogotá, Caribe, Eje Cafetero, Guaviare, Tolima, Tumaco y Valle.

12	2016	Antioquia	« <i>Sin remedio</i> , de Antonio Caballero. Una respuesta a la pregunta: ¿la literatura colombiana, un camino entre la fábula y la utopía o el desastre?»	11.º
13	2016	Antioquia	«Viajes en aviones de papel: una propuesta para la formación literaria»	Escuela Nueva
14	2016	Tolima	«La experiencia de la lectura en la transformación de la escritura y la oralidad»	10.º y 11.º
15	2016	Tolima	«La muerte como tema preferido en las lecturas personales de jóvenes adolescentes»	9.º, 10.º y 11.º. TR
16	2017	Valle	«Nuestras familias en imágenes»	3.º
17	2018	Valle	«Sentidos y líneas de la interpretación poética»	7.º y 9.º

Tal compendio es una primera interpretación de los datos, resultado de unas pautas para recoger unas ponencias y dejar de lado otras. Aquí se realiza un acercamiento crítico inicial, acompañado por los objetivos que guían esta indagación, es decir, analizar e interpretar la escritura de los docentes en el formato de ponencias sustentadas en un evento académico que se realiza a nivel regional para derivar en un encuentro de carácter anual y nacional. Se pretende identificar en los textos cómo se modula la escritura (narrativas), cómo se gestionan (agencian) los saberes de las experiencias y, por último, qué identidades docentes se construyen y proyectan en esos textos, que no necesariamente coinciden con la identidad del docente en su aula de clase.

Narrativas, saberes de la experiencia e identidades guían la construcción de las categorías que surgen en la lectura detenida y repetida de las ponencias: no tanto lo que en éstas se dice, sino cómo se dice.

### **¿Cómo se modula la escritura?**

Al ser ponencias que los docentes escribieron para un evento académico, casi en su totalidad respetan una superestructura con partes como título, resumen, palabras clave, objetivos, desarrollo de la experiencia, conclusiones y bibliografía. Desde el 2015, la Coordinación Nacional de la Red asumió unos criterios para valoración de las comunicaciones; lo más destacado de éstos es que exigen que se sustenten experiencias de aula desde la sistematización, con un soporte teórico y pedagógico.

¿Cómo se procedió para construir categorías a partir de estos textos? El análisis se centró en el registro escrito sobre la didáctica de la literatura –formación literaria–. Es así como se pudieron observar dos matices en la enunciación de esta didáctica que se dispone a formar literariamente: de una parte, aquellas que se deciden denominar *corales*, donde escuchamos las voces de los-as profesores-as, pero también de los-as estudiantes, en un ejercicio de democracia en el aula, donde el poder sobre el saber se vuelve más horizontal porque se comparte; y otras, más *monológicas*, donde sólo se escucha al docente y, de manera muy tangencial, se realizan referencias a las intervenciones de los estudiantes que desarrollaron las actividades del proyecto o secuencia didáctica. A continuación, se presentan ejemplos de esta escritura de docentes.

En los registros de diarios de campo que producen estudiantes-practicantes, en el marco de la experiencia titulada «Literatura, lectura, producción textual e interdisciplinariedad» (#1), se señala: “Séptimo: el estudiante habla de lo que escribe con compañeros y docentes. Los estudiantes intercambian sus ideas, critican los cuentos de los compañeros e intercambian opiniones y sugerencias” (López *et al.* 7).

En el trabajo «Tertulia matemática. Un encuentro con la literatura» (#3), el docente se expresa de la siguiente manera al escribir poemas aleatorios con estudiantes desde las técnicas creadas por los poetas surrealistas:

El cálculo de probabilidades se encarga de dar respuesta a las múltiples posibilidades que resultan cuando se realizan ejercicios de tal clase. En este caso, con un texto de 5 palabras se crean 120 combinaciones, con un texto de 10 palabras se crean 3.628.800 textos, con uno de 20 palabras se crean millones de millones de posibilidades de las cuales nosotros sólo tomamos una. Es una técnica aleatoria y sumamente creativa para salir del hastío y desdibujar la rutina y el aburrimiento en la clase. Así lo logramos cuando practicamos el ejercicio en clase (Henaio 10).

El contraste más fuerte entre estas dos maneras de modular se halla en el hecho de que el primer trabajo plantea una referencia, en un estilo indirecto, sobre lo que hacen los estudiantes con la actividad, su participación en ésta. El segundo texto no desarrolla ni recoge la respuesta de los participantes en el ejercicio; se ocupa más de exponer desde posiciones académicas la fortaleza creativa de este tipo de escritura aleatoria.

Seguidamente, se presenta otra manera de sistematización de las experiencias, donde la modulación toma unas características especiales. En la ponencia «En Castilla tejiendo sueños» (#8), la docente describe y deduce:

Escogí *La Cándida Eréndira y su abuela desalmada* y los estudiantes y yo la leímos toda en voz alta, en varias clases. Esa semana Johana me escribió una notica: "Mi tía quiere que sea simpática y me deje manosear de un viejo pensionado que ofrece ayudarnos y nos da quince o veinte mil pesos para el diario. Eréndira tenía abuela, yo tengo tía. Quiero morirme, desaparecer". Leer esta historia le permitió desahogarse y contar sus problemas, pedir ayuda (Álvarez 3-4).

Aquí se percibe un estilo directo, se cede la palabra abriendo un espacio en el papel y en el saber de la docente a una estudiante que ha recibido la obra de García Márquez de manera empática y ve reflejada su situación vulnerable en un relato literario. Estos tres tipos de registro se encuentran repetidos en las otras ponencias. En tal medida, se han expuesto ejemplos que sintetizan diferentes maneras de relatar experiencias pedagógicas.

Algunas ponencias incorporan las voces de sus estudiantes como resultado de las distintas actividades llevadas a cabo en proyectos o secuencias didácticas; es el caso del texto «Sentidos y líneas de la interpretación poética» (#17), donde se pueden apreciar poemas creados por los-as alumnos-as que combinan palabras e ilustraciones a partir de las lecturas, reflexiones y puestas en marcha de estrategias de escritura creativa que tenían como modelo poesías de Mario Rivero, José Asunción Silva y Álvaro Mutis, las cuales poseen gran fuerza en sus imágenes y van directo a la imaginación juvenil. Es así como los jóvenes plasman en sus textos poéticos sus particulares maneras de apropiarse de lenguajes líricos, como se puede observar en los siguientes dibujos de la Figura 1:



**Figura 1.** Textos poéticos elaborados por estudiantes

En tal sentido, una primera categoría se puede denominar *registro de voces en las ponencias*. Ésta configura las características de los textos que unas veces se encuentran cercanos a una tipología argumentativa (caso #3), donde prevalecen las voces que se recogen de la institución académica y de la tradición literaria, y en otros casos (#1 y #10) donde el estilo escritural se acerca más a la tipología narrativa, en el sentido de que articula experiencias significativas a partir de tensiones y conflictos (Ripamonti 514).

## Saberes de la experiencia

### Incidentes críticos

La categoría que orienta este apartado se denomina *incidentes críticos*, de la cual se han esbozado algunos rasgos, y que apunta a esas situaciones del aula que ponen en entredicho la labor docente en cualquiera de sus manifestaciones, generando una crisis en la relación profesor(a)-estudiante. Al revisar detenidamente las ponencias presentadas, se encuentra que en 8 de éstas se identifican los *incidentes críticos*, tal y como los define la bibliografía encontrada. Sin embargo, a renglón seguido, se observan unas prácticas reflexivas que se acercan a esta categoría, pero que no corresponden en sentido estricto a su definición. Es así como se amplía este concepto y se asume la categoría *momentos críticos de la identidad*

*docente*, permitiendo describir con mayor precisión tales escrituras. Al respecto, se hallan 9 ponencias que se corresponden mejor con dicha denominación.

Algunos de los rasgos que comparten ponencias de la primera categoría de *incidentes críticos* propiamente dichos los podemos encontrar en «Viaje en aviones de papel: una propuesta para la formación literaria» (#13). En el ejercicio, llevado a cabo en una institución con enfoque de Escuela Nueva de una zona rural del departamento de Antioquia, la docente interroga: ¿cómo fomentar un comportamiento lector perdurable y la escritura creativa en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado de básica primaria? El registro de la experiencia expone una secuencia didáctica muy detallada: la profesora realiza trasposiciones tomando elementos teóricos, tales como el taller propuesto por Fernando Vásquez y el proceso de escritura de Daniel Cassany, recursos que transforma en herramientas pedagógicas para la formación literaria y prácticas de escritura de sus alumnos.

Toda esta escena de lectura no queda circunscrita a un salón de clase, sino que los textos escritos por los niños-as «viajan» donde otros compañeros de instituciones cercanas, teniendo un impacto real en el tiempo y el espacio. Se presenta así una práctica significativa y proyectiva que enriquece la educación literaria de los estudiantes porque la docente piensa profundamente sobre su actuación: al escribir su experiencia demuestra que posee un saber pedagógico (académico, institucional) que pone al servicio del saber de la experiencia que va elaborando en sus relaciones con la comunidad educativa a la que observa con detenimiento, para diagnosticar las necesidades y fortalezas de sus estudiantes y así darle sentido a sus propuestas de escritura. La docente manifiesta: “Tuve la firme pretensión de formar lectores literarios con un comportamiento lector perdurable” (Torres 8).

En una línea de sentido didáctico similar se encuentran otras comunicaciones, como es el caso de «El método abductivo como un acercamiento a la argumentación oral de los estudiantes» (#4). Si bien en su introducción la docente acude a las explicaciones teóricas del método abductivo de Pierce, como estrategia que potencia la activa participación lectora en la construcción de los sentidos de los textos, particularmente los literarios, un incidente crítico la conmina a replantearse su estrategia pedagógica, tal como ella misma lo expresa: “Entonces, a partir del hecho sorprendente que ocurrió con un solo estudiante dentro de mi investigación, en este caso, Ricardo, me permito pensar un poco más allá para plantear una estrategia didáctica que incluya a todos los estudiantes” (Arango 7).

Otro rasgo presente en este primer bloque de ponencias que comparten la ocurrencia de *incidentes críticos* es el trabajo colaborativo de grupos de docentes, el cual fortalece la reflexión, así como también el impacto de sus propuestas en las instituciones. Esto último se evidencia por el gran número de investigaciones que adelantan, entre las cuales se halla el trabajo titulado «La lectura literaria compartida. Construcción de una voz propia desde la escuela para la vida social» (#6), llevado a cabo por un colectivo de profesoras de Fresno-Tolima. Las docentes, después de diagnosticar que las prácticas de lectura y escritura de los niños y niñas del curso de Transición respondían a un enfoque perceptivo-motriz, repitiendo y copiando mecánicamente sin importar el sentido de los textos y desconociendo las posibilidades de la oralidad como elemento integrador de las prácticas de lenguaje, convirtieron en prioridad una didáctica que acogiera las voces de los estudiantes y el contacto con diversos tipos de textos en prácticas reales de comunicación (Gutiérrez 3).

En cuanto a la categoría de *momentos críticos de la identidad docente*, ésta se expresa de formas variadas. Un ejemplo se halla en la ponencia «El Gran Jaguar: una mirada a la tradición cultural colombiana para trabajar la epopeya en el aula» (#2): “La propuesta que se desarrolla en el proyecto de aula trabajado con los jóvenes de grado Once del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco parte de la necesidad de enseñar literatura de una manera diferente, justificada con el cambio de constitución y el planteamiento de los Lineamientos Curriculares” (Rodríguez 3).

Se puede interpretar que el incidente crítico se genera en unos requerimientos exteriores al aula de clase, como son las políticas públicas educativas de 1998, que acogieron la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se reconoció un país multicultural y de procesos educativos inclusivos. La docente analiza e interpreta estos nuevos lineamientos y les otorga un significado para intervenir en el aula de clase; es así como ella actúa reposicionando su didáctica en la formación de lectores de literatura. Una de las consecuencias de su intervención pedagógica es incorporar un corpus de lecturas en ruptura con unas tradiciones culturales dominantes y hegemónicas que han excluido a las culturas y las lenguas indígenas como constituyentes de la nación colombiana. Se lee así una ponencia que sistematiza el trabajo realizado con la novela *El Gran Jaguar* (1991) de Bernardo Valderrama Andrade, en donde la maestra descubre rasgos de una epopeya en un texto fundacional del pueblo Tairona.

Se halla en otras ponencias que estos *momentos críticos* se originan en las comunidades académicas a las que pertenecen las docentes. Desde allí se proyectan las metodologías más apropiadas para innovar y renovar el trabajo con el material literario; por ejemplo, «Tocar el mar de la poesía. Una experiencia poética en la primera infancia» (#7), donde niños y niñas de preescolar trabajan con un poema de León de Greiff, un texto exigente para cualquier lector por el lenguaje que usa, con palabras y expresiones del castellano antiguo. Es de resaltar que en esta experiencia la docente demuestra que tal lenguaje poético tiene mucha fuerza simbólica y una enorme plasticidad que potencia la subjetividad de sus pequeños estudiantes, a pesar de las aparentes dificultades para su recepción. Se evidencia así cómo la intervención didáctica es clave para que estos procesos de aprendizaje y apropiación se hagan realidad.

En esta misma línea se encuentra un estudio realizado durante varios años por una maestra de Ibagué-Tolima, quien se da a la tarea de investigar sobre las lecturas extraescolares de sus estudiantes, en las cuales la temática de la muerte despierta una especial atracción sobre ellos. ¿Qué mueve a los adolescentes a optar por cierta clase de lecturas atravesadas por el tema de la muerte? ¿Cómo acceden a esta clase de literatura fuera de la escuela? ¿Cómo reciben tal tipo de literatura? Son interrogantes que orientan la investigación «La muerte como tema preferido en las lecturas personales de lectores adolescentes» (#15) (López 1).

Del total de ponencias elegidas, 9 comparten las características expuestas. Su origen no se presenta necesariamente en una situación particular de la clase, sino que se combinan diversos saberes de la experiencia que conducen a las docentes a optar por determinadas maneras de proceder en el aula, siempre buscando una enseñanza más eficaz para un aprendizaje duradero. Con ello se pretende afirmar que, si bien se han catalogado tales actuaciones docentes como consecuencia de *incidentes críticos*, no cumplen estrictamente las condiciones que la bibliografía consultada expone; por consiguiente, se construye una categoría cercana a la anterior, denominada *momentos críticos en la identidad del docente*, la cual tiene una estrecha relación con las trayectorias vitales que van determinando las identidades personales y profesionales del profesorado.

### **Empoderamientos, escrituras e identidades**

Para continuar con la dimensión identitaria que las docentes van entretejiendo en sus discursos, se hace referencia a otras ponencias donde se construyen didácticas de la literatura, no ya

como estrategias de mediación, sino como unos saberes que surgen de las prácticas en el aula de clase y que se van construyendo en medio de la comunidad escolar. Son la puesta en escena de las lecturas y actividades literarias las que hacen que exploten nuevos sentidos pedagógicos, posibilidades de transitar otros caminos interpretativos y poner a prueba la relatividad de ciertas teorías literarias: es una muestra de que el conocimiento debe ser un campo abierto a la vida escolar. Cuando los-as docentes escriben en dicho registro se pueden apreciar identidades de profesionales que reflexionan desde perspectivas teóricas y pedagógicas sobre la educación literaria; esto se puede evidenciar en la ponencia «*Sin remedio*, de Antonio Caballero. Una respuesta a la pregunta: ¿la literatura colombiana, un camino entre la fábula y la utopía o el desastre?» (#12): “¿Por qué asumir la novela urbana *Sin remedio*, de Antonio Caballero, como una obra desde la cual es posible pensar la realidad social, política y cultural de Colombia? Se puede decir que la lectura de esta novela puede transformar la comprensión de nuestra sociedad, pero tal transformación se encuentra en manos del lector” (Rondón 15).

En esta última afirmación, el docente entabla un diálogo consciente con la tradición de la recepción lectora, referente para toda la perspectiva de la educación literaria, cuyo propósito es contribuir a generar lectores estéticos, críticos, activos y creativos que se inscriban en la cultura. Tal vez no hemos evaluado de manera justa el alcance de las teorías de la recepción para la enseñanza de la literatura en el aula, un gesto democrático que le dio valor a las interpretaciones que los estudiantes hacen de la literatura, atenuando el poder de la palabra erudita y especializada del docente, quien se ve compelido a dialogar sobre los sentidos que se construyen a partir de las obras literarias. La reflexión del docente transfiere así este poder al estudiantado lector.

La escritura de los docentes también presenta otras aristas, como lo expresa la profesora en su ponencia «Viajes en aviones de papel: una propuesta para la formación literaria» (#13). Su práctica le da autoridad académica, profesional y moral para diagnosticar líneas posibles de trabajo en la formación docente desde la universidad, uno de los asuntos más controvertidos a la hora de las prácticas profesionales. La docente señala:

De la experiencia en general también es significativo resaltar varios asuntos que contribuyeron en mi crecimiento pedagógico como maestra en formación, aportaron a los procesos que emprendió la maestra cooperadora y que sería valioso que la licenciatura

misma y los maestros de lenguaje los revisaran para conocer y atender realidades de la escuela que aún no contemplan: lectura contextos, recuperar la oralidad (Torres 9).

Pero tal vez el descubrimiento más trascendental hallado en el análisis e interpretación de ponencias sea la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico que viene a escribir una página más en investigaciones de gran prestigio en el concierto educativo, pero que no tienen la suficiente valoración porque se elaboran y gestionan desde la escuela primaria. El saber se gesta mientras se da la práctica; tal vez esto explica que la maestra no perciba el alcance de su reflexión con la literatura en el aula. La comunicación titulada «Nuestras familias en imágenes» (#16) plantea una experiencia de lectura de libros álbum con niños y niñas de tercero de primaria. En la sistematización de la vivencia, la maestra se apoya en las categorías de Lawrence Sipe para interpretar la recepción lectora de los pequeños. Se destaca el registro que hace al respecto, otorgando especial importancia al nuevo saber que surge a partir de la experiencia, es decir, de la vida misma del aula:

En el análisis de las respuestas lectoras suscitadas por los niños durante la lectura en voz alta se encontraron respuestas que no estaban incluidas en las categorías propuestas por Lawrence Sipe, pero que daban cuenta de una respuesta a la lectura de la obra literaria. Se analizaron sus características en común y se consideró necesario definir las como dos categorías emergentes: las respuestas *interrogativas* y las *expresiones de placer de la experiencia estética* (Guzmán 9).

En la anterior cita se puede observar un diálogo que tiene en cuenta las *respuestas lectoras* de los niños y las propuestas del académico norteamericano Sipe. A partir de este contraste, la docente toma una decisión, actúa en consecuencia: ella, con su palabra escrita, se empodera como persona que piensa y propone nuevas categorías de análisis al campo de la didáctica de la literatura infantil. Anticipa así la utopía pedagógica como pedagogía de la esperanza (Gentili 85) que se va gestando en la cotidianidad escolar y que, quizá, sea un camino de salvación (Ripamonti 515).

## Conclusiones

### **La Red como posibilidad de la práctica reflexiva a través de la escritura**

En el recorrido por las ponencias de los-as docentes se prueba que la Red es un espacio, entre otros, donde la escritura se convierte en una práctica que permite reflexionar sobre el quehacer y la cotidianidad del aula de clase. Se desinstala así ese *piloto automático* (Perrenoud 37) del día a día de la escuela, y que es lo contrario a un pensamiento en movimiento y crítico, única garantía de actuar de manera que se pueda responder a una realidad donde las incertidumbres se presentan de repente haciendo complejas y exigentes las relaciones en las aulas de clase. En otras palabras, se evidencia una *identidad profesional* (Tejada Fernández 75) que se gesta cuando se pertenece a un grupo de pares donde se comparten proyectos, saberes y conocimientos. Para efectos de esta investigación, se asume la Red como foro de diálogo e innovación que contribuye en la construcción y consolidación de tal tipo de identidad.

### **Modalidades diferenciadas: monológicas y otras más corales**

De otra parte, se demuestra que las maneras o estilos escriturales de maestras y maestros no son homogéneas, a pesar de que existe una rúbrica para evaluar los textos aceptados, que supuestamente les daría un formato similar. En este trabajo de investigación se fue un poco más allá, al tono personal de las escrituras de los y las docentes que escapan a imposiciones formales como las mencionadas. Con oídos y ojos atentos se «escuchó» a docentes que en sus maneras de escribir convocan a su comunidad educativa en alusiones de estilo directo e indirecto y, en contraste, a colegas que acuden a un bagaje teórico muy importante para construir su voz con el apoyo de autoridades académicas en las que no son notorias las alusiones o aportes del alumnado. Sin embargo, es necesario precisar que no se señala una valoración de *mejor* o *deseable* entre las escrituras monológicas o corales; por el contrario, el propósito es presentar una tradición –acaso una genealogía– de prácticas de escritura adelantadas en el espacio de la Red en sus 20 años de búsquedas de formación de los docentes colombianos-as que asumen su trabajo de manera crítica y formativa.

***Momentos críticos de las identidades docentes***

Como bien se respaldó en este ejercicio de análisis e interpretación de las ponencias escritas y sustentadas de manera voluntaria, la categoría de *incidentes críticos* como punto de inflexión para la escritura reflexiva no se aplica en muchos de los textos estudiados, los cuales obedecen más a situaciones que se van acumulando y que mueven al docente a dar un giro profundo y definitivo en su actuar en el aula al momento de la formación literaria. En tal sentido, el presente artículo, producto del proyecto de investigación «Didácticas de la literatura», amplía este horizonte de análisis. Una explicación se encuentra en un grupo significativo de ponencias que sistematizan proyectos de largo alcance, más que situaciones escolares puntuales donde aplicarían las *incidencias críticas*.

***Empoderamiento***

En este artículo se ha presentado una comunidad docente que a través de 20 años de ardua labor ha logrado construir una voz propia que se materializa en su etapa final en las ponencias sustentadas en los Talleres Nacionales de la Red, pero que ha recorrido un largo camino en los territorios del país donde se adelantaron los proyectos pedagógicos, las secuencias didácticas u otro tipo de trabajo con la literatura en el aula. Por lo tanto, cabe decir que se está ante una ruta de empoderamiento de un grupo, en su mayoría de profesoras, que demuestran autoridad, influencia y conocimiento del papel de la literatura con escrituras cercanas a formas narrativas que articulan las trayectorias de la formación docente. Siguiendo a Paula Cristina Ripamonti, se puede intuir que estos escritos de los-as docentes van en la línea de una operación de salvación, porque esas palabras hacen que los-as docentes asuman su libertad agenciando sus identidades (515).

## Referencias

- Avendaño, Fernando. *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*. Rosario: Homo Sapiens, 2005. Impreso.
- Bajtín, Mijaíl. *Problemas de la poética de Dostoievsky*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1993. Impreso.
- Bolívar, Antonio. "Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento". *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Dirs. Javier Valle y Jesús Manso. Madrid: Narcea, 2016. 15-29. Impreso.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007. Impreso.
- Brito, Andrea y María del Pilar Gaspar. "Leer y escribir la enseñanza". *Lectura, escritura y educación*. Dir. Andrea Brito. Rosario: Homo Sapiens, 2010. 163-200. Impreso.
- Campos, Diana, *et al.* "¿Cómo se configura el saber pedagógico de los maestros del Distrito mediante sus prácticas de escritura?". Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2016. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19494/CamposOrtizDianaMilena2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Digital.
- Cantón Mayo, Isabel. "La docencia universitaria en busca de identidad". *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Teoría Comparada*. 1. 2017: 64-70. Digital.
- Cantón, Isabel y Maurice Tardif, coords. *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea, 2018. Impreso.
- Castellanos, Ana Nelly, *et al.* "¿Cómo leen y escriben doce docentes que enseñan a leer y a escribir en instituciones oficiales de Bogotá D.C. y Guasca-Cundinamarca?" Tesis de maestría. Bogotá: Universidad de La Salle, 2016. [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/292/](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/292/). Digital.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación*. Bogotá, 1994. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf). Digital.

- Gentili, Pablo. *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens, 2007. Impreso.
- González Lara, Mireya. "Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros". *Nodos y nudos*. 2016: 103-116. Digital.
- Granado, Cristina y María Puig. "¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan". *Ocnos*. 2014: 93-112. Digital.
- Jurado Valencia, Fabio. *Los horizontes del sistema educativo colombiano*. Bogotá: DGP Editores, 2018. Impreso.
- Jurado Valencia, Fabio. "Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación". *Enunciación*. 2019: 104-118. Digital.
- López, Sorys, et al. *Literatura, lectura, producción textual e interdisciplinariedad*. Institución Educativa María Auxiliadora de Galapa, 2014.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1860 de 1994*. Bogotá, 1994. [http://corporinoquia.gov.co/files/NORMATIVIDAD%20GESTION%20AMBIENTAL/deceto1860\\_94.pdf](http://corporinoquia.gov.co/files/NORMATIVIDAD%20GESTION%20AMBIENTAL/deceto1860_94.pdf). Digital.
- Pérez Abril, Mauricio. "El lugar de la escritura en la formación del profesional reflexivo". *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Coords, Ángels Domingo y Rebeca Anijovich. Buenos Aires: Aique, 2017. 139-154. Impreso.
- Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Gráo, 2004. Impreso.
- Recalcati, Massimo. *La hora de la clase: por una erótica de la enseñanza*. Madrid: Anagrama, 2016. Impreso.
- Ríos-Saavedra, Teresa. "Prólogo". *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. Comps. Héctor Ospina y Camilo Ramírez-López. Bogotá: Siglo del Hombre, 2016. 19-26. Impreso.
- Ripamonti, Paula Cristina. "Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación". *Revista de Educacao Pública*. 2019: 507-520. Digital.
- Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992. Impreso.

- Sisto, Vicente. "Bajtín y lo social: hacia la actividad dialógica heteroglósica". *Athenea Digital*. 2015: 3-29. Digital.
- Skljar, Carlos y Daniel Brailovsky. "La petición de la escritura en los escenarios educativos". *Enunciación*. 2015: 261-270. Digital.
- Tamayo Valencia, Alfonso. "El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía". *Histedbr On-Line*. 2006: 102-113. Digital.
- Tardif, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2014. Impreso.
- Tejada Fernández, José. "La búsqueda de la identidad laboral del profesorado". *Identidad profesional docente*. Coords. Isabel Cantón y Maurice Tardif. Madrid: Narcea, 2018. 76-93. Impreso.
- Vallejos, Rosse-Marie. "La técnica de análisis de incidentes críticos: origen y desarrollo". *Análisis de incidentes críticos: una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Coord. Óscar Nail Kroyër. Santiago de Chile: RIL Editores, 2013. 37-50. Impreso.
- Vásquez Zora, Luis Fernando. "Das políticas docentes na Colombia. O mestre de escola como sujeito de Governo Social". *Revista Colombiana de Educación*. 70. 2016: 223-245. Digital.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós, 2011. Impreso.
- Zacarias, Ivana. "La evaluación de la formación docente inicial en Argentina: la experiencia innovadora del dispositivo «Enseñar»". *Revista Iberoamerica de Educación*. 2018: 141-152. Digital.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1999. Impreso.

### **Listado de ponencias analizadas**

- Álvarez, Yolanda. "En Castilla tejiendo sueños". Ponencia. Bogotá, 2015. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Arango, Ángela, y Sandra Bedoya. "La literatura como práctica para el cuidado de sí y del otro: tensiones y posibilidades". Ponencia. Ibagué, 2016. <<http://www.lenguaje.red/>>.

- Arango, Yeimy. "El método abductivo como un acercamiento a la argumentación oral de los estudiantes". Ponencia. 2009. <El método abductivo como un acercamiento a la argumentación oral de los estudiantes>.
- Barreto, Franklin. "Entre Rutas e Imágenes: La abducción creativa y la construcción de textos con sentido". Ponencia. San José del Guaviare, 2010. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Beltrán, Carolina, Nylza García y Fernando González. «La literatura como universo simbólico de la memoria.» Ponencia. 2016. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Grijalba, Lilia. "La literatura infantil puesta en escena. Construyendo desde la lectura la expresión oral y corporal". Ponencia. Ibagué, 2016. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Gutiérrez, Martha Lucía, y María Eugenia Clavijo. "La lectura literaria compartida: construcción de una voz propia desde la escuela para la vida social". Ponencia. Bogotá, 2015. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Gutiérrez Saénz, Martha. *La experiencia de la lectura en la transformación de la escritura y la oralidad*. Ponencia. Ibagué, 2016. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Guzmán, Sandra Patricia. "Nuestras Familias en Imágenes". Ponencia. Barranquilla, 2017. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Henaó, Rubén Darío. "Tertulia matemática. Un encuentro con la literatura". Ponencia. Bucaramanga, 2008. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- López, Sorys, Ana Cristina Fontalvo, Josefina Dela Cruz, Zayda Torres, y Rodolfo Padilla. "Literatura, lectura, producción textual e interdisciplinariedad". Ponencia. Cali, 2007. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- López, Yolanda. "La muerte como tema preferido en las lecturas personales de jóvenes adolescentes". Ponencia. Ibagué, 2016. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Quintero, Geyler. "Sentidos y líneas de la interpretación poética". Ponencia. Florencia Caquetá, 2018. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Ramos, Gloria Estella. "Tocar el mar de la poesía: una experiencia poética en la primera infancia". Ponencia. Bogotá, 2015. <<http://www.lenguaje.red/>>.
- Rodríguez, Diana Carolina. "*El Gran Jaguar*: una mirada a la tradición colombiana para trabajar la epopeya en el aula". Ponencia. Bucaramanga, 2008. <<http://www.lenguaje.red/>>.

Rondón, Peter. "*Sin remedio*, de Antonio Caballero: una respuesta a la pregunta ¿La literatura colombiana, un camino entre la utopía y la fábula o el desastre?". Ponencia. Ibagué, 2016. <<http://www.lenguaje.red/>>.

Torres, Alejandra. "Viajes en aviones de papel: una propuesta para la formación literaria". Ponencia. Ibagué, 2016. <<http://www.lenguaje.red/>>.