

Cuento latinoamericano: hermenéutica literaria para una noción de identidad

Tatiana Carolina Becerra Rodríguez

**Monografía para optar por el título en Licenciatura en Español y Lenguas
Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés**

Asesora: Gisela Molina Cáceres

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS

EXTRANJERAS

TRABAJO DE GRADO

Bogotá D.C.

2020

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicada a quien me trajo aquí y ha sido lo más bello de mi vida: a ti, mami. Te amo.

Mas la respuesta era inexorable: «Yo me preocupo de mí. Cuanto más solitaria, más desamparada, más abandonada esté, más me respetaré a mí misma. Cumpliré la ley dada por Dios y sancionada por los hombres. Seguiré los principios que me fueron inculcados cuando estaba en posesión de mis facultades y no loca, como ahora me siento. Las leyes y los principios no son para observarlos en los tiempos en que no existe la tentación, sino en los momentos tales como éste, cuando el cuerpo y el alma se rebelan ante su rigor. La ley y los principios son severos e inviolables. Si los rompo según mi conveniencia, ¿qué valor tendrían? Yo sé que tienen un valor..., siempre lo he creído, y, si no puedo creerlo ahora, ello se debe a que estoy perturbada, puesto que por mis venas corre fuego y mi corazón late tan acelerado, que no puedo contar sus latidos. Lo único que me sostiene en estos momentos son las opiniones preconcebidas, las resoluciones predeterminadas. Me mantendré firme.»

Jane Eyre, Charlotte Brontë

Agradecimientos

Estoy muy agradecida porque mi vida está llena de bendiciones: mi ser, mi familia, mi hermano Tony, mis amigos, mis conocidos, mis personas inspiradoras. Por eso, ante todo, agradezco a la vida por darme tanto.

Ahora quiero agradecer a las personas que, de cerca, vivieron este proceso conmigo y que con sus experiencias, consejos y apoyo hicieron posible esta monografía. Ange, muchas gracias por ser mi confidente, mi profesora, mi resguardo y mi guía en la vida universitaria de la UPN. Nani, gracias por escuchar absolutamente todo y por decir todo lo que necesito escuchar, sin importar lo difícil que sea. Pao Urrego, una compañera que estuvo desde el principio, pero que en esta última etapa de la carrera se volvió mi cómplice en el conocimiento y en la meta de hacerme profesora. Alejo, me hace feliz estar viviendo este proceso a tu lado, escucharte tus preocupaciones y yo contarte las mías, saber que en el futuro estaremos recordando y celebrando nuestros años en la UPN. Finalmente, a los amigos que me aportaron su corazón, sus conocimientos y su escucha: Nicolás, Viviana Bocanegra, Karen Bravo.... Gracias por “*Alienación*”.

También, quiero agradecer de todo corazón y con todas mis fuerzas, intenciones y propósitos futuros a mis profesores que, en este momento coyuntural, le apuestan a la universidad pública. Que día a día dedican su conocimiento y energías a enseñarnos a nosotros los estudiantes. Profesores como Carl Alex (que además despertó mi amor por la lengua francesa) y Dahianna inspiran por su acertada metodología. Felipe Ardila y Miriam Castillo, gracias por volar nuestras mentes en sus clases y recordarnos que nuestros conocimientos son una gota en el inmenso mar del conocimiento. Profe Luis Fernando, dondequiera que estés, siempre voy a recordar con mucho cariño y nostalgia tus clases de literatura, y no me voy a reponer de tu precipitada partida. Profe Mauricio Torres, más que profesor, eres un gran amigo: muchas gracias por involucrar tu humanidad en la práctica pedagógica y abrirme los espacios de tu alma y tus amigos; por levantarme cuando estaba cayendo. A mis profesores Joan Manuel y Gisela, quienes viven en mi mente como una inspiración y al mismo tiempo, han sido mi apoyo intelectual en esta monografía. A Patricia Novoa, por confiarme el espacio de su clase en la ENSDMM y creer en la viabilidad de mi proyecto de literatura. En conclusión, aprecio y respeto a mis profesores por luchar por la educación en Colombia.

Resumen ejecutivo

Cuento Latinoamericano: Hermenéutica Literaria para una Noción de Identidad es una investigación-acción en respuesta a las necesidades reflexivas y críticas del proceso formativo de los maestros en formación de segundo semestre de Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Esta propuesta asume el cuento del *boom* latinoamericano como objeto de estudio. Ofrece a los maestros en formación la posibilidad de analizar y cuestionar el concepto fundamental de identidad latinoamericana, con el objetivo de propiciar espacios de reconstrucción, de enriquecimiento de ideas y re-significación de conceptos a partir de la experiencia estética de la literatura en el aula.

1. Contenido

Agradecimientos	IV
Resumen ejecutivo	V
1. Planteamiento del problema	1
1.1 Contextualización	1
1.1.1 Contexto local	1
1.1.2 Contexto institucional	1
1.1.3 Población	2
1.2 Diagnóstico	3
1.2.1 Características formales	4
1.2.2 Autores y escuelas	5
1.2.3 Lectura y pensamiento crítico	6
1.3 Descripción del problema	8
1.4 Antecedentes del problema	9
1.5 Justificación	11
1.6 Pregunta y objetivos de investigación	13
1.6.1 Pregunta	13
1.6.2 Objetivo general	13
1.6.3 Objetivos específicos	13
2. Referente teórico	14
2.1 Literatura: producción de sentido	14
2.1.1 Sobre literatura latinoamericana	15
2.2 Identidad	16
2.2.1 Identidad Personal	17
2.2.2 Identidad Latinoamericana	19
2.3 La hermenéutica literaria	22
3. Diseño metodológico	24
3.1 Enfoque metodológico	24
3.2 Matriz categorial	27
3.3 Técnicas e instrumentos para la investigación	28
3.3.1 Instrumentos de recolección y análisis de datos	28
3.3.2 Técnicas de recolección y análisis de datos	28
3.4 Consideraciones éticas	29

4.	Propuesta de intervención pedagógica.....	30
4.1	Propuesta.....	30
4.2	Cronograma.....	32
5.	Organización y Análisis de la Información.....	33
	Fase I: Nociones Primarias de Identidad.....	34
	Fase II: Descubriendo el cuento latinoamericano.....	49
	Fase III: Latinoamérica nos cuenta.....	58
6.	Resultados de la investigación.....	66
7.	Conclusiones y recomendaciones.....	70
8.	Limitaciones.....	73
9.	Referencias.....	74
10.	Anexos.....	78
	Anexo 1 Formato diario de campo.....	78
	Anexo 2 Encuesta caracterización.....	78
	Anexo 3 Taller diagnóstico.....	79
	Anexo 4 Rúbrica evaluación diagnóstico.....	82
	Anexo 5 Entrevista maestra titular.....	83
	Anexo 6 Formato consentimiento informado.....	87
	Anexo 7.....	88
	Anexo 8.....	89
	Anexo 9.....	90
	Anexo 10.....	91
	Anexo 11.....	92
	Anexo 12.....	93
	Anexo 13.....	94
	Anexo 14.....	96

1. Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

1.1.1 Contexto local

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la sede (A) de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (en adelante referida como ENSDMM), ubicada en la calle 14 sur número 13-36, en el barrio Restrepo de la localidad Antonio Nariño del Distrito Capital de Bogotá. El Restrepo se compone, en su mayoría, por predios destinados al uso comercial y de almacenamiento, aunque utilizados también como unidades residenciales, individuales o familiares. Adicionalmente, la Escuela Normal colinda con uno de los dos principales recursos hídricos de la localidad, que es el río Fucha, el cual debe ser atravesado si se ingresa a la institución desde la parte norte. En este sector, la afluencia de transeúntes es baja, pero hay presencia de personas en condición de habitabilidad de calle, quienes pasan su tiempo allá o incluso se bañan en el río.

Tanto en el Restrepo como en su localidad Antonio Nariño la clase socioeconómica media es predominante, ya que el 93,4% de los predios son de estrato 3 y el 4,6% pertenece a predios de estrato 2 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017). Las vías de acceso son bastantes, pues las avenidas Caracas y Primera de mayo cuentan con paraderos de los sistemas de transporte público Transmilenio y SITP, además del tránsito de buses urbanos, taxis y autos particulares.

1.1.2 Contexto institucional

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori fue fundada en 1951 y tiene dos sedes: (A) y (B). Desde sus comienzos ha mantenido un alto desempeño académico y ha liderado los procesos de formación académica y pedagógica a nivel

nacional, por lo cual ha recibido numerosos reconocimientos debido a su trayectoria en la construcción de ambientes educativos de calidad (PEI institucional, 2018). Este compromiso se refleja en el planteamiento del PEI de la institución: “Formando maestros y maestras para la infancia”.

La misión de la Escuela Normal es la formación sociocrítica e investigativa de maestros para la infancia, quienes de manera consciente, reflexiva, responsable y creativa transformarán su entorno (PEI institucional, 2018). Para el cumplimiento de esta misión, del PEI y del Plan de desarrollo (comprendido desde el 2016 hasta el 2021) la Escuela Normal fundamenta su accionar en 4 ejes fundamentales: pedagogía, investigación, ética y estética. Vale la pena resaltar los ejes ético y estético debido a su preocupación por “el cuidado de sí y del otro” (p. 5) mediante procesos de argumentación y reflexión, así como la importancia que le atribuyen al autoconocimiento, consciencia de sí y la alteridad ligados a la creatividad y la sensibilidad.

1.1.3 Población

La caracterización de la población resultó de los datos obtenidos en los diarios de campo (Ver anexo 1), una encuesta relacionada con características socioculturales, hábitos de lectura y relación con el contexto educativo de las maestras en formación (Ver anexo 2) y una entrevista a la maestra titular (Ver anexo 5).

El curso 202 pertenece al segundo semestre de Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, está conformado por 16 maestras en formación (también serán referidas como estudiantes), de las cuales 12 son egresadas de la Escuela Normal y 4 se vincularon un semestre atrás. De las 16 maestras en formación, 13 son mujeres y 3 son hombres. El 62% del grupo tiene entre 17 y 18 años de edad, mientras

que un 12% tiene 16 años y otro 12% tiene 20 años; 1 persona tiene 19 años y otra persona tiene 21 años, ellos representan el 12% restante. Pese a que el rango de edad es amplio, el desempeño, el comportamiento y los aportes del grupo en clase no muestran una disparidad causada por la diferencia de edades.

Según las encuestas, las maestras en formación estarían interesadas en continuar sus estudios en las licenciaturas de Lenguas (44,4%), Artes Escénicas (16,7%), Pedagogía Infantil (16,7%), Sociales (11%) y Educación Física (11%).

1.1.3.1 Hábitos de lectura

Frente a la pregunta de si la lectura se consideraba importante para sus familias, el 37,5% respondió que sí, el 12,5% que sí pero que por falta de tiempo su familia no leía; el 25% respondió que *no tanto*; y el 19% dijo que más o menos. El 50% de las estudiantes afirmó que le gusta leer, el otro 50% dijo que más o menos. Dentro del grupo, el 75% de ellas lee para aprender, asumiendo la literatura como herramienta para adquirir conocimientos académicos, mejorar ortografía y crecer personalmente; el 25% lee por diversión (expresaron gusto e interés por explorar mundos).

1.2 Diagnóstico

La formación literaria no está contemplada en el plan de estudios del Ciclo Complementario de la Escuela Normal. Sin embargo, desde hace aproximadamente dos años, la maestra titular integra la lectura y abordaje de textos literarios porque considera que son un componente fundamental que las maestras en formación no pueden desconocer. Debido a que no hay unos lineamientos formales con respecto a los saberes o competencias literarias que el grupo 202/Segundo semestre de Ciclo Complementario debe tener, el diseño del diagnóstico (Ver anexos 3 y 4) tomó como referencia los Estándares Básicos de

Competencias del Lenguaje correspondientes al grado undécimo.

Primero, se buscó caracterizar las habilidades del grupo en relación con el análisis crítico y creativo de las diferentes manifestaciones literarias del contexto universal; particularmente identificar lenguaje, características formales, temáticas, escuelas y autores en obras de la literatura universal (p.23). Segundo, la capacidad crítica y argumentativa de las estudiantes, asumiendo la noción de pensamiento crítico explicada por el profesor Alfonso Cárdenas (2004), en su libro *Elementos para una pedagogía de la literatura* así: la competencia para “reflexionar sobre sus propios supuestos, evaluar el pensamiento de los demás de manera justa” así como “presentar argumentos para defender posiciones” (p.171).

El diagnóstico tuvo dos momentos. En primera instancia, un cuestionario basado en la lectura de dos textos literarios. El primero, la fábula “La Oveja Negra” de Augusto Monterroso; el segundo, el cuento de Juan Rulfo titulado “No oyes ladrar a los perros”¹. En segunda instancia, por una actividad de argumentación oral en grupos.

1.2.1 Características formales

Las preguntas que evaluaban este aspecto del diagnóstico indagaban por la habilidad de identificar símbolos, figuras retóricas, elementos espacio-temporales, temáticas, y relaciones entre lenguaje y texto en las obras literarias. La identificación de símbolos fue una de las fortalezas del grupo, las propuestas sobre lo que la Oveja Negra podría representar fueron bastante diversas, así: discriminación que lleva a masacres, nacimiento de ideales, marcas de diferencia y liderazgo, exclusión, rechazo, etc. Otro

¹La *oveja negra* es una fábula corta que posibilita el análisis de una crítica social bastante clara, al mismo tiempo que posee numerosos elementos formales para identificar, como las figuras retóricas y los símbolos. Mientras que *No oyes a los perros* es un cuento representativo del arte literario latinoamericano dentro de la literatura universal, el cual representa una realidad cercana al entorno rural colombiano, por lo que abre el camino a una lectura literaria en la que el lector relacione el cuento con contextos nacionales similares.

aspecto en el que el grupo se desarrolló significativamente fue la identificación de temáticas en los textos literarios. Por ejemplo, en “No oyes ladrar a los perros”, se encontraron los temas de conflicto entre padre e hijo (56%), travesía y remembranza y violencia rural de la época (un maestro en formación).

También, las maestras en formación dieron cuenta del lenguaje como elemento fundamental para representar cierto tipo de relaciones dentro de los textos literarios. Por último, las figuras retóricas fueron la principal falencia en el análisis de características formales. Durante el diagnóstico, las maestras en formación expresaron no saber o no recordar qué eran estos recursos literarios y, después de que se les aclararon, fueron capaces de proponer y encontrar ejemplos de figuras retóricas pero no supieron explicar el concepto de cada tipo de figura.

1.2.2 Autores y escuelas

Se evidenció un desconocimiento general del capital simbólico de autores y movimientos latinoamericanos. Los autores de la literatura colombiana y universal que las maestras en formación afirmaron conocer fueron: Gabriel García Márquez (mencionado por el 100% del grupo); Mario Mendoza, Rafael Pombo, Paulo Coelho, Jairo Aníbal Niño, Jorge Luis Borges y Dan Brown, cada uno, entre los frecuentemente referenciados; y Carlos Cuauhtémoc, Fiódor Dostoievski, Héctor Abad Faciolince, Patricia Stokoe, Miguel de Cervantes Saavedra, Germán Puerta Restrepo, Sir Arthur Conan Doyle, Margaret Mitchell, nombrados por solo una persona cada uno.

Con respecto a los movimientos literarios, varias estudiantes preguntaron qué eran, luego, con ejemplos pudieron recuperar sus conocimientos previos. No obstante, sus conocimientos sobre modernismo, realismo y realismo mágico resultaron erróneos.

Adicionalmente, una estudiante propuso lo “narrativo” como movimiento literario; respuesta que permite inferir una posible confusión entre los conceptos de movimiento literario y género literario.

1.2.3 Lectura y pensamiento crítico

El grupo identificó la intención comunicativa y el sentido global del texto; en contraste, se preocupó por ciertos detalles poco relevantes para el sentido del texto literario. Un vacío que se encontró en esta lectura fue que se desconocieron elementos importantes de la situación histórica y social en la que se enmarca la obra, los cuales determinan cierta parte de su sentido global. La interpretación a la cual llegaron las maestras en formación correspondió más que todo a una perspectiva personal de análisis.

Referente a la actividad de argumentación en grupos, se encontró que una característica general del curso fue la tendencia a caer en el relativismo. Cada grupo debía asumir una postura frente a un tema determinado y la argumentación de 3 de los 4 grupos tuvo fórmulas como esta: “Sí, pero no del todo” o “depende de las interpretaciones de cada persona”. De igual manera, la argumentación del primer grupo fue ambivalente en la medida en que no supo con certeza qué posición tomar: para argumentar el grosso de sus ideas utilizaron su propia subjetividad y la explicación de circunstancias hipotéticas.

El segundo grupo presentó posturas más concretas, igualmente fundamentadas desde la opinión. Pese a ser más precisas y claras con sus ideas, no hubo explicaciones de causa-efecto sino únicamente ejemplos y, en una integrante, un argumento que se basaba en un tipo de “estadística” o datos reales. Un aspecto a resaltar fue la intención de expandir su explicación a múltiples contextos con la intención de reconocer las miradas del otro y no quedarse solo con su perspectiva.

El tercer grupo fue muy unánime en sus respuestas pero, a pesar de que procuró presentar argumentos de peso para defender por qué los venezolanos indocumentados deberían ser expulsados de nuestro país, su persuasión se basó en la generalización de opiniones fundadas en estereotipos o imaginarios que perciben al venezolano como una persona perezosa y dada a la mendicidad, o a la delincuencia. El resto de las estudiantes que intervinieron sobre este tema hablaron desde sus sensibilidades y, desde lo que escucharon o alguien más les contó. También hablaron desde los lugares comunes inclinados a decir que “Colombia ya está muy mal para tener que ayudar a otros” o que “los venezolanos nos van a quitar el empleo”². Frente a esta única postura manifestada por las estudiantes que participaron, queda la necesidad de argumentar con rigor, no solamente desde lo que se piensa o se conoce sino desde la información y la lectura del mundo de manera crítica, pues al valorar la problemática migratoria no se puede mirar únicamente una arista como la del número de habitantes de un país o la afluencia de personas sino reconocer que estos acontecimientos responden a unas causas históricas y políticas complejas, a unos intereses - no siempre evidentes-, los cuales necesitan ser comprendidos y puestos en escena durante un proceso de evaluación del mundo.

Concerniente a las estrategias para criticar a sus pares, no se encontró ningún tipo de evaluación con criterio sino apreciaciones como “me gustaron sus ideas, sus argumentos”, “sus argumentos fueron sofisticados”. El contrapunto fue que algunos de los maestros en formación identificaron cuando los argumentos no eran pertinentes con el tema de discusión, cuando la defensa de una postura carecía de fundamentos y cuando no se desarrollaba suficiente una idea.

²Esta es una cita textual de una maestra en formación que participó durante la clase.

1.3 Descripción del problema

Con base en los diarios de campo, las encuestas y el taller diagnóstico emerge la situación particular del curso 202 de segundo semestre de Ciclo Complementario de la ENSDMM. La relación de las maestras en formación con el arte literario se desarrolla como un medio para adquirir conocimiento, mejorar la redacción y ortografía y una oportunidad para reforzar los temas de escritura académica que requiere su carrera. No hay exploración o búsqueda de la dimensión estética de la literatura y se evidencia un desconocimiento casi total de autores y obras canónicos de la literatura latinoamericana.

Durante las clases se abordan y discuten textos pedagógicos que reflexionan sobre el ser y quehacer maestros, lo cual permitiría inferir que el grupo ha desarrollado su pensamiento crítico. Empero, las maestras en formación todavía emiten juicios de valor sesgados por la sensibilidad, la desinformación y los estereotipos sobre el otro. La identificación del extranjero –así sea latinoamericano– como un sujeto cercano a uno mismo es prácticamente inexistente. Incluso la situación real de las opiniones dentro del curso es un rechazo hacia los inmigrantes que se respalda en argumentos infundados y una falta de disposición a convivir con el otro.

De este rechazo hacia el inmigrante latinoamericano en Colombia y de la falta de experiencia estética en la lectura de obras literarias latinoamericanas, se deriva la necesidad de abordar el cuento latinoamericano como punto de referencia para discutir, evaluar y reconstruir la noción de identidad latinoamericana dentro del curso 202/Segundo semestre de Formación Complementaria de la ENSDMM. Todo esto con el propósito de descubrir lo

que nos define como latinoamericanos desde nuestros propios lugares de enunciación, marcos de referencia e imaginarios sociales.

1.4 Antecedentes del problema

En el continente latinoamericano la identidad y la literatura se han producido como dos fenómenos altamente complementarios y dependientes; ya sea que nuestra literatura haya surgido como un esfuerzo cultural por encontrar una identidad propia, o que la identidad sea una preocupación primordial para la literatura latinoamericana. Esta pesquisa de antecedentes se basó en tres criterios: uno temporal, pues se tomaron en cuenta proyectos realizados desde 2014; otro espacial, en tanto se buscó una monografía a nivel local, una a nivel nacional y la última internacional y un criterio temático, vinculado con el abordaje pedagógico de la literatura, el problema de la identidad y el corpus literario.

En la monografía *América Latina: subjetividad, contexto y construcción de sentido*, realizada por Luis Alberto Dueñas Juez en 2018 optando por el título de Licenciado en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional se propuso determinar el impacto de la lectura de narrativas latinoamericanas en los procesos de interpretación de textos de estudiantes de grado noveno de la I.E.D Hernando Durán Dussan. Dueñas Juez encontró que el abordaje de narrativas con temas y situaciones cercanos al contexto de los estudiantes, es decir, latinoamericanas, fomentó el reconocimiento de conexiones entre el texto y su realidad enriqueciendo el proceso de interpretación.

De igual manera, una investigación encauzada en procesos de construcción de identidad a partir de la literatura es la de Angélica Gineth Enríquez Suárez, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En la monografía del 2017, titulada *Literatura y Memoria: Narraciones que Permiten Construir Futuro*, Enríquez Suárez

expuso los resultados de un estudio de caso orientado a identificar qué aspectos de las narrativas cotidianas familiares permiten construir identidad y memoria como sentido vital de adolescentes en la Escuela Rural Departamental San José, en Carmen de Carupa, Cundinamarca. Como conclusión de esta experiencia pedagógica, la literatura fue un catalizador de procesos de reconocimiento histórico, experiencial y narrativo en la medida en que posibilitó la reivindicación de la memoria y, a través de las narrativas familiares, dotó a los sujetos de herramientas para de-construir su ser y la práctica concreta de su vida.

Finalmente, *Fuera de escena: la otra memoria de la revolución mexicana en Cartucho: relatos de la lucha del norte de México* de Nellie Campobello de Monserrat Ovalle Carvajal, es una monografía escrita en 2015 para optar al grado de Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura de la Universidad de Chile. Este documento analizó el trabajo de memoria en el texto literario *Cartucho: relatos de la lucha del norte de México* de Nellie Campobello, a la luz de construir una versión histórica alterna a la tradicional. Este análisis permitió comprender que la manera de narrar una versión contra-hegemónica de la Revolución Mexicana fue a través de narraciones regionales y relatos híbridos muy cercanos a la literatura testimonial, los cuales, asumiendo el personaje de la niña, encontraron una narrativa multivocal que dio participación a los actores marginados de la historia oficial.

Ahora bien, el presente proyecto de investigación se enmarca dentro de una propuesta de intervención pedagógica que pretende aportar innovación al abordaje del cuento latinoamericano en el aula escolar. El cuento latinoamericano será abordado a la luz de un examen del concepto de identidad latinoamericana que comprende un corpus literario más amplio que el propuesto por una narrativa regional –el caso de *Literatura y Memoria*:

Narraciones que Permiten Construir Futuro— o narraciones nacionales como es la situación del análisis de *Cartucho: relatos de la lucha del norte de México* sino que expande las fronteras de los textos literarios para descubrir en las expresiones literarias de varios países las diversas versiones de identidad latinoamericana.

1.5 Justificación

Los ejes de acción de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori referentes a la ética y estética abogan por el cuidado de sí y del otro. En los maestros en formación de la Escuela Normal deben primar las intenciones de auto-reconocimiento y consciencia de sí, expresadas mediante la creatividad y la expresividad artísticas (PEI, 2017). Un proceso de reconocimiento de la identidad propia y del otro latinoamericano (mediado por la construcción de una identidad narrativa y por la exploración de los factores sociales, culturales e históricos que configuran el ser de una persona o comunidad) es la puerta de entrada que tendrán los maestros en formación para la praxis de una lectura crítica de su realidad y para un real descubrimiento de los contextos latinoamericanos en los que enseñan.

Sin embargo, más que un descubrimiento de lo que significa ser latinoamericano, es necesario trascender las concepciones propias y las nuevas informaciones hacia la apropiación de un discurso sincrético que resulte de la reconstrucción del concepto de identidad latinoamericana.

La utilización del cuento latinoamericano para reconstruir el concepto de identidad latinoamericana se fundamenta en dos razones: primero, la oportunidad de emprender un proyecto que dé cuenta de la importancia de la literatura latinoamericana dado el

desconocimiento general del capital simbólico de autores y movimientos literarios de nuestro continente; segundo, la función que el cuento latinoamericano cumple en el autodescubrimiento de América Latina.

El cuento que se produjo en nuestro continente se adecuaba completamente al carácter fragmentario y errante de nuestra identidad.

“En el cuento hay, se diría, una nostalgia del transcurrir : una breve, inquieta pregunta por el sujeto que asume el tránsito y la transición, la instancia del instante, esa vibración de lo vivo y lo sobreviviente, frente a la historia y ante la ideología codificada y programada por la socialización” (Ortega, 1997, p.70)

Como lo explica el profesor Ortega³, el cuento se pregunta por la identidad de ese sujeto latinoamericano que ha resistido los ires y venires de su historia, el que todavía sobrevive, aunque probablemente moldeado por múltiples interacciones sociales e ideologías impuestas.

En el siglo XX el cuento es el género que lidera toda la transformación literaria de América Latina. El género permite un desarrollo de lo indecible, lo indescifrable de la esencia del continente y, es a partir de estos elementos fantásticos y reales maravillosos, que la narrativa latinoamericana progresa hasta las dimensiones literarias de autores como Juan José Arreola, Augusto Roa Bastos, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, entre otros. Algunos de ellos buscaron su esencia en el cuento, se prepararon en él y maduraron hacia la novela; otros, como Borges o Monterroso, encontraron en la precisión y la rapidez⁴ del cuento el terreno más fecundo para engendrar su arte poético. Lo cierto es que el cuento fue

³Julio Ortega. Escritor y crítico literario peruano. Profesor de Literatura Latinoamericana en la Universidad Brown. Entre sus múltiples publicaciones críticas sobresalen *El discurso de la abundancia* (1992), *Una poética del cambio* (1992), *Arte de innovar* (1994), *Retrato de Carlos Fuentes* (1995), entre otros.

⁴ Concepto propuesto por Italo Calvino en *Seis propuestas para el próximo milenio*.

el precursor de la nueva novela que vendría a representar al *boom latinoamericano*.

También, hay posiciones para defender el cuento latinoamericano como el género idóneo para abordar la esencia identitaria de Latinoamérica. El cuento es el género que elevó la naturaleza inescrutable de nuestro continente hasta su máxima expresión (Pollmann⁵, 1982), la diversa narrativa se fundó en el misterio y misticismo del paisaje americano, a veces influenciada por el cuento europeo, a veces regresando a las raíces de lo real maravilloso que propuso Carpentier. Además, la narrativa latinoamericana ofrece a nuestro pueblo una posibilidad de reivindicación contra las dinámicas de occidente enfocadas a homogeneizar el continente y, como representación cultural, es muestra de resistencia frente al estereotipo de que somos una cultura violenta, tal como ha sido descrito por las visiones colonialistas (Ortega, 1997).

1.6 Pregunta y objetivos de investigación

1.6.1 Pregunta

¿De qué manera los conceptos de identidad del cuento latinoamericano permiten reconstruir los imaginarios sobre la identidad?

1.6.2 Objetivo general

Analizar la influencia de los conceptos de identidad representados en el cuento latinoamericano en la reconstrucción de imaginarios sobre la identidad.

1.6.3 Objetivos específicos

1. Identificar ideas preconcebidas sobre identidad latinoamericana desde la experiencia

⁵ Leo Pollmann (1930-2009), académico literario alemán. Entre sus publicaciones se encuentran *Sartre y Camus. Literatura de la existencia* (1973), *Naturalismo/Modernismo/Mundonovismo: una época de transición entre siglo XIX y siglo XX* (1994), etc.

- personal e intelectual de las maestras en formación.
2. Reconocer elementos formales y conceptuales del cuento latinoamericano.
 3. Describir la incidencia de los conceptos de identidad representados en el cuento latinoamericano en la reconstrucción de imaginarios sobre identidad.

2. Referente teórico

Esta investigación se trata de un proyecto de aula en didáctica de la literatura, por esto, es pertinente tener claro algunos conceptos fundamentales en los que se basa el trabajo. Los términos, en general, son: literatura, literatura latinoamericana y cuento, identidad, identidad personal, identidad latinoamericana y la hermenéutica de Paul Ricoeur como la teoría literaria que guiará metodológicamente el desarrollo de las clases.

2.1 Literatura: producción de sentido

Definir literatura es siempre una empresa ambiciosa e incierta. No hay un consenso universal acerca de qué es literatura y, –aunque ciertos teóricos nos dan luces sobre cómo analizarla y criticarla–, y anuncian algunas de sus características, no concluyen un significado concreto y único.

Sin embargo, para efectos de esta investigación queremos concebir que la literatura es un lugar de interacción entre representaciones culturales, poéticas, semióticas para la configuración de un sentido. Respecto de la enseñanza de la literatura, Colomer (2001)

desarrolla una propuesta enfocada en abordar la literatura en el aula, sea en primaria o secundaria, como construcción de sentido y, sobre su concepción de literatura, nos dice

“El texto literario ostenta, así, la capacidad de re-configurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” (p.4)

Esta perspectiva relaciona estrechamente literatura y cultura, porque el texto literario mimetiza, simboliza o parodia el mundo, representándolo siempre de una manera particular. Como producto cultural, la literatura ofrece claves para entender esta misma cultura, mientras que, como arte, se vale de artificios y de juegos del lenguaje para representar o reproducir ese mundo conocido por los seres humanos. Siendo la literatura un rico universo cargado de un sinnúmero de significaciones, es el lugar propicio para descifrar el sentido de la vida del ser humano a partir de la interpretación del texto literario.

2.1.1 Sobre literatura latinoamericana

La manera en que nuestra literatura latinoamericana se ha preocupado por encontrar el sentido de la vida y el espíritu humano ha sido, según Rama⁶ (2008), a través de ciertos rasgos esenciales: el principio de representatividad, la internacionalización y la búsqueda de originalidad. La literatura latinoamericana, probablemente como otras, ha tendido a ser una representación o modelo de valores patrióticos en aras de conformar un concepto de nacionalidad. También, ha sufrido procesos que la han introducido en las dinámicas globalizadas del mundo occidental y, de cara a los factores externos, esta literatura está en búsqueda constante de una esencia original, diferenciadora. La búsqueda de originalidad tiende a resultar exitosa en la producción de literaturas enmarcadas dentro

⁶Escritor, crítico y ensayista latinoamericano de origen uruguayo, autor de las obras *Transculturación narrativa en América Latina* (1982) y *La ciudad letrada* (1984).

de las culturas regionales.

Dentro de este gran universo literario, el cuento hispanoamericano puede rastrearse, desde sus orígenes, en la época histórica correspondiente a la llegada de europeos a América y la Colonia. Las narraciones de las crónicas de indias poseían una gran imaginación y fantasía, que contrastaban con la falta de circulación de influencias literarias en los territorios amerindios. Posiblemente debido a este olvido narrativo en el que se mantuvo a las colonias es que el cuento no encontró tierra fértil para florecer oficialmente en esta era. No obstante, esta parte histórica de la narrativa del continente no se puede desconocer. A partir de la colonia, la pugna por configurar una narrativa estable y auténtica continúa, progresa hasta alcanzar su consolidación en el siglo XIX (Bellini⁷, 2008) y su auge en el siglo XX, con el fenómeno del boom latinoamericano.

2.2 Identidad

La identidad es una galaxia de significación abrumadoramente compleja que requiere de un tipo de estudio exhaustivo y amplio, por esta razón, es menester delimitar los alcances de nuestro análisis en consideración con este término. Se sabe que trazar unos límites precisos no será garantía para que las líneas divisorias no se desdibujen y la magnitud del alcance del concepto escape a otros campos de estudio, pero todo análisis estará enmarcado dentro del vínculo directo entre identidad y literatura.

Evidentemente, la identidad puede abordarse desde las múltiples ciencias humanas y, en realidad, cada perspectiva mostrará puntos en común y más coincidencias que disparidades, no obstante, un concepto que, por lo amplio, posibilita puntos de partida más

⁷ Giuseppe Bellini. (1923-2016). Hispanista italiano, catedrático de literatura hispanoamericana en la Universidad de Milán. Fue uno de los principales estudiosos de la literatura hispanoamericana en Lombardía.

diversos e incluyentes es el del sociólogo chileno Jorge Larraín (2003), así:

La identidad [...] es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y, en ese proceso, ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros. (p. 3)

De esta manera, esta identidad explicada por Larraín corresponde, primero, al mismo principio de representatividad que, en palabras de Rama, busca nuestra literatura latinoamericana al explorar en su arte la posibilidad de establecer un carácter identitario de nuestro continente; segundo, a las interacciones que ha experimentado Latinoamérica con las demás latitudes, las cuales han sido influencia tanto como receptáculos de nuestra cultura; y tercero, al ímpetu de establecer algo auténtico que nos identifique y nos diferencie de los otros.

Del mismo modo, Larraín (2003) plantea múltiples modelos de identidad, aún si, los que se profundizarán en este proyecto son la identidad como construcción de sí mismo, esto es, Identidad Personal y la identidad dentro de una colectividad, es decir, Identidad Latinoamericana.

2.2.1 Identidad Personal

El tema de la identidad en la literatura es abordado con un sinnúmero de variaciones y matices, desde la introspección de un sólo ser, como es el caso de *El perfume* (1985) de Patrick Süskind, la identidad tormentosa de una pareja de amantes, como en *Cumbres Borrascosas* (1847) de Emily Brontë o la identidad de todo un pueblo e incluso un continente, una identidad marcada por la soledad, retratada por García Márquez.

Lo cierto es que en nuestra literatura latinoamericana podremos encontrar que una

única obra incluye múltiples posibilidades de análisis de la identidad, como *La muerte de Artemio Cruz* (1962), historia que nos pasea por todos los recovecos de la vida de un personaje emblemático, el cual, a su vez, se convierte en símbolo de la degradación de la revolución mexicana y de un reconocimiento de la carga semántica de ‘la chingada’ en la identidad mexicana.

Entonces, para nuestro examen de la identidad empezaremos desde la unidad, ya que toda estructura compleja comienza desde la individualidad, desde la célula que se agrupa para formar tejidos y luego órganos. Así es el ser humano que, ante todo, está individualmente en el universo pero se reúne en grupos sociales como una familia, una comunidad, la sociedad. De ahí que, aunque el concepto de identidad se extienda a variados dominios de la humanidad, inevitablemente, al reflexionar sobre él, una de las primeras ideas que viene a nuestra mente es la de identidad en tanto conocimiento de sí mismo, de quién somos, qué nos define y qué podemos mostrar de nosotros frente al mundo.

Según la fenomenología de Ricoeur (2006), la identidad personal es el lugar de confrontación entre dos términos dialécticos: la mismidad (lo permanente) y la ipseidad (lo variable) que operan en un principio de permanencia en el tiempo. Dicho de otro modo, la identidad personal se conforma de mismidad –que vendría siendo los rasgos físicos, observables, medibles, objetivos– y la ipseidad, vinculada con el aspecto psicológico y que designa dos maneras de hablar de nosotros mismos: el **carácter** y la **palabra dada**.

En la narrativa de un personaje protagonista de una obra literaria se encuentra una representación de su **carácter**, como la ambición, corrupción del alma, la nostalgia por los amores del pasado de Artemio Cruz. Encima, es posible encontrar también una promesa que el personaje se hace a sí mismo, como cuando este hizo una promesa a su madre en el

lecho de muerte y, de tanto prometerle a ella, esa promesa se vuelve consigo mismo y empieza a hacer que sus ilusiones tomen vuelo. Así él manifiesta “...vine a buscar a Pedro Páramo, que según parece fue mi padre. Me trajo la ilusión” (*Pedro Páramo*, 1955, p. 73). Esta palabra que desafía al paso del tiempo y se niega a cambiar sin importar cualquier circunstancia, es la **palabra dada**, planteada por Ricoeur.

2.2.2 Identidad Latinoamericana

El cuestionamiento por la identidad del sujeto latinoamericano es un debate controversial compuesto de múltiples versiones que pocas veces se reconcilian pero que enriquecen la discusión y son, en sí mismas, un reflejo del carácter sincrético, laberíntico y multiversal del latinoamericano. Desde la Conquista y la Colonia, el proceso de intercambio de culturas dio inicio a un primer esbozo de identificación de Latinoamérica a los ojos del europeo. A partir de ese momento, un imaginario de identidad latinoamericana puede ser la mirada que Occidente tiene de ella. Es decir, todavía hoy concibe a América Latina “bajo su égida colonialista y civilizatoria [...] como subalterna, como cultura periférica y destino de Europa y Estados Unidos, suprimiendo así su identidad” (Vargas: 2002, p. 25).

América Latina puede ser una infinidad de entramados, dependiendo de cómo la vea Europa. En su época, los cronistas de indias se maravillaron con nuestra flora y fauna autóctonas y los imaginarios que formaron del indio americano van, desde un ser ingenuo e infantil que necesitaba ser civilizado a través de la religión, hasta manifestaciones tangibles

de lo demoníaco y lo aberrante (Larraín⁸, 1994). Las manifestaciones culturales fueron, en su mayoría, censuradas y castigadas, pero en menor medida, también hubo cierto interés por descubrirlas.

A partir del mestizaje, la tarea de identificar a Latinoamérica se complejizó exponencialmente, pues desde entonces nuestro pueblo dio cuenta de una mezcla de raíces africanas, indígenas y europeas. En palabras de Ángel Rama, Latinoamérica es una “acumulación cultural dispersa, plural, contradictoria y escondida” (1972)⁹ no solo por nuestra raza sino por la exuberancia y misticismo de nuestros territorios. Sin embargo, un reconocimiento de identidad latinoamericana actual debe responder no solo a la raza, al territorio, al historicismo sino también a la situación particular que vive América Latina actualmente. En este orden de ideas, en el sujeto latinoamericano subsisten anacronismos únicos; “parecería como si fuéramos premodernos, modernos y postmodernos al mismo tiempo [...] ...mentes predominantemente mágicas, religiosas, míticas y hechiceras, rodeadas del «confort» y de los instrumentos contemporáneos y más recientes, en medio de «formas», «instituciones» y «lenguajes» vacíos heredados de lo moderno y en la cabeza un caótico caldo de sensibilidades y estilos de vida relativamente postmodernos” (Cruz Kronfly, 1998, p.17). He aquí la deleitante complejidad y contradicción de nuestro ser.

Entre las relaciones de poder de las potencias mundiales, América Latina emerge igual de desamparada que en las épocas en que representaba al Nuevo Mundo, sigue siendo explotada, ya no solo por Europa sino por sus vecinos del Norte, no encuentra concordancia en sus ideas y no hay un consenso sobre qué herida sanar primero, qué frente defender, qué

⁸ Jorge Larraín. Licenciado en Sociología de la Universidad Católica de Chile. Ph.D en Sociología (1978), Universidad de Sussex (Inglaterra). Profesor de la cátedra de Teoría Social en la Universidad de Birmingham.

⁹ Conferencia Cultura Latinoamericana. *Incesante Latinoamérica. Video*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cL7ZsyK28nY&t=179s>

plan seguir ahora. Esta fragmentación es la fuente de donde emanan todos los sufrimientos del continente. De cualquier modo, no aspiramos a una unificación del continente, “la unidad de América Latina existe solo en su literatura” (Rama, 1972), pero ni siquiera cada país puede unirse en un solo pueblo. Las problemáticas que dividen cada nación y que generan contextos violentos, peligrosos para la vida de sus habitantes, han hecho del pueblo latinoamericano un eterno exiliado.

Nuestra bella y desdichada realidad latinoamericana nos obliga a huir, a llevarnos nuestras historias a otros lugares y seguir construyendo identidad en diversos contextos. La discontinuidad del ser latinoamericano es lo que configura su identidad. El latinoamericano vive en una constante incoherencia. Niega sus orígenes europeos, imita las tendencias extranjeras, aboga por un nacionalismo, retoma las prácticas indígenas, etc. De esta manera, la identidad latinoamericana es ser y no ser, es seguir buscando cuál es nuestra esencia –si la hay–, qué sería eso que nos unifica como pueblo (aunque ese proyecto de unión permanezca como un sueño) y asumir esta fragmentación como único rasgo característico de identidad, hasta ahora. Además de esta amalgama de aristas que es latinoamérica, ciertamente la identidad latinoamericana está en crisis. Nuestro pensamiento latinoamericano está atravesado por cantidad de imaginarios que configuran nuestro auto-reconocimiento y moldean, de algún modo, nuestro proceso de identificación como individuos y como sociedad. Las contradicciones anteriormente mencionadas, pueden resumirse en estas tres problemáticas principales que enumera el escritor costarricense Quince Duncan (Duncan, como se citó en Gómez, Solís, 2017):

- a) Identidad aspirada o deseo de ser blanco como el europeo.
- b) Identidad denegada porque los europeos no consideran al latinoamericano como blanco.
- c) Identidad rechazada, la no aceptación de su propia realidad identitaria. (página).

Frente a este estado de cosas, la alternativa y camino de autodescubrimiento que la crisis de identidad del continente necesita recorrer debe estar dirigida por su literatura. La literatura latinoamericana, sea esa “constelación incesante” que anuncia Rama o sea el “manantial de creación insaciable” al que se refiere García Márquez¹⁰, personifica el hogar donde pueden fundirse los más justos sueños de apropiación de nuestro continente. Esta misma apropiación es la que podrá develar el camino hacia un mejor porvenir. Ya lo propuso Martí (1891) hace casi 130 años en “Nuestra América”: “Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranías” (p. 135) y conocer es habitar nuestro territorio, reconectar con nuestras prácticas culturales, estudiar lenguas indígenas, saber cómo vivían los muiscas y los guahibos, su sistema de gobierno y su organización social antes que estudiar sobre la Antigua Grecia y aprender la lengua extranjera. Un planteamiento tan sencillo y coherente al construir una narrativa propia, pero alejado de los programas de estudio de las universidades latinoamericanas actuales.

En conclusión, la constitución de un concepto fijo de identidad latinoamericana es imposible, mientras que asumir esta identidad como una construcción histórica en constante cambio y evolución posibilita la inclusión de nuevos saberes en el rico debate sobre Latinoamérica.

2.3 La hermenéutica literaria

Ricoeur se remite a los comienzos de la hermenéutica retomando la distinción entre explicación e interpretación que hace el filósofo alemán William Dilthey, según Dilthey la explicación es un proceso que le pertenece a las ciencias naturales y la interpretación a las

¹⁰ En el discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura en 1982: La soledad de América Latina.

sociales. Sobre esto, Ricoeur (2001) propone una unión y complementariedad entre explicación e interpretación debido a que ambas pertenecen a las ciencias humanas; las humanidades también analizan desde la estructura, proceso que viene a ser la explicación, el cual al trascender a la interpretación, configura un sentido global del texto.

Más allá de conectar *explicación e interpretación*, la innovación de Ricoeur subyace en la noción de interpretación que propone. Siguiendo las teorías literarias postestructuralistas, el antropólogo francés asume que “el texto no está cerrado en sí mismo” sino que “leer es articular un discurso nuevo al discurso del texto” (p. 140) . Así, la interpretación total del texto (denominada en él *Apropiación*), es un complejo proceso de síntesis que comienza en el análisis estructural del texto (es decir, la explicación), continúa con el reconocimiento de las interpretaciones previas que conforman la tradición del texto, para finalizar con la apropiación, una construcción de sentido actualizada sobre el texto.

La apropiación es definida entonces como “la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse” (Ricoeur, 2001, p.141). Podemos ver que la apropiación del texto está íntimamente ligada al lector. De hecho, Ricoeur clarifica que la comprensión de un texto no es el fin último, ni es “un fin para sí misma, sino que mediatiza la relación consigo mismo de un sujeto que no encuentra en el cortocircuito de la reflexión inmediata el sentido de su propia vida” (p. 141).

En un ámbito de resignificación de la identidad, esta propuesta de lectura literaria es supremamente enriquecedora. Abre las posibilidades de encuentro con la literatura en dinámicas que permiten al lector una autocomprensión y constitución de sí mismo al mismo tiempo y con la misma relevancia que una constitución de sentido del texto literario. Cabe

resaltar, también, que esta hermenéutica reconoce el valor de ese sujeto errante y, además, le ofrece una solución frente al sinsentido moderno: la apropiación del texto literario.

3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque metodológico

Rodríguez Gómez (1996) caracteriza la investigación cualitativa como aquella que considera la realidad dinámica y en constante construcción a partir de los actores sociales que la conforman. Así, el investigador cualitativo concibe inductivamente su objeto de estudio entendiendo que se trata de sujetos capaces de significar, reflexionar sobre sus propias prácticas y aportar al proceso de construcción de conocimiento. Como la realidad fluctúa cada vez, el diseño de la investigación es flexible y abierto a las fases emergentes. Las técnicas de recolección y análisis de la información se esmeran por dar cuenta de la complejidad conceptual del mundo en el que viven los sujetos. Respecto de la ruta metodológica, Stephen Kemmis (1988) define la investigación-acción así:

“Es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (...)” (p. 75)

Este proyecto corresponde a la investigación-acción en la medida en que a) parte de la situación específica en el curso 202 de segundo semestre de Ciclo Complementario de la ENSDMM; b) asume a las participantes, esto es, las maestras en formación, como sujetos

reflexivos, capaces de comprender críticamente su cotidianidad; c) plantea una propuesta pedagógica a partir de la cual la investigadora y las maestras en formación alcancen una evaluación y transformación de sus prácticas pedagógicas. A continuación, se explica brevemente cada una de las fases de la investigación:

Primera fase: Propuesta de intervención:

Esta primera parte de la investigación se enfocó en caracterizar la comunidad educativa, el curso 202 de Ciclo complementario de la ENSDMM y sus situaciones particulares con el fin de delimitar las necesidades específicas del grupo y, de esta manera, diseñar la propuesta pedagógica idónea para generar transformaciones en la realidad de los sujetos de estudio.

Segunda fase: Nociones primarias de Identidad

En esta fase se identificaron qué ideas sobre su identidad personal, nacional y latinoamericana tenían las maestras en formación desde sus aprendizajes individuales, las lecturas de sus contextos, las referencias culturales que distinguían, entre otros.

Tercera fase: Descubriendo el cuento latinoamericano

Este momento buscó un reconocimiento e identificación de las características formales del cuento latinoamericano y del fenómeno del *boom* latinoamericano mediante el abordaje de algunos cuentos latinoamericanos.

Cuarta fase: Latinoamérica nos cuenta...

Este ciclo estuvo dedicado a la lectura y discusión de una muestra variada de cuentos latinoamericanos para analizar qué reproducción de nuestra identidad ofrecían al campo literario.

Quinta fase: Sistematización de experiencias

Esta última parte del proceso investigativo consistió en el análisis de las experiencias y datos recolectados durante la aplicación de la propuesta; también, en la redacción definitiva del documento de investigación.

3.2 Matriz categorial

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	SOPORTE TEÓRICO	RECURSOS
Cuento Latinoamericano	Identidad Latinoamericana	Explicación	-Identifica una estructura del cuento: nivel de las funciones, las acciones y la narración. -Reconoce las relaciones internas dentro del cuento entendiendo que hacen parte de una jerarquía semántica, productora de sentido.	Paul Ricoeur. <i>Del texto a la acción</i> (2002).	Lectura de cuentos latinoamericanos, conversaciones y discusiones. Análisis de diferentes discursos: imágenes, fotografías, pintura, música, cine. Taller literario: producciones escritas.
		Autocomprensión	Comprende los signos de la cultura que lo ha formado y documentado.		
		Tradición interpretativa	-Reconoce las interpretaciones previas del cuento. -Articula la interpretación de sí mismo con el análisis del cuento.		
		Apropiación	Identifica las narraciones y las obras culturales que han configurado su identidad personal en una historia de vida.		
		Identidad personal	-Se define en términos de carácter y palabra dada. -Identifica rasgos de la identidad personal de los personajes principales en el cuento latinoamericano. -Reconoce el sentido de identidad latinoamericana que produce el cuento latinoamericano. -Asimila nuevas perspectivas y concepciones sobre identidad latinoamericana.	A la luz del concepto identidad personal de Ricoeur. <i>Sí mismo como otro</i> (1996)	

3.3 Técnicas e instrumentos para la investigación

3.3.1 Instrumentos de recolección y análisis de datos

En la fase de diseño de la propuesta de intervención, comprendieron una encuesta sociocultural y de hábitos de lectura aplicada a las estudiantes, una entrevista estructurada realizada a la maestra titular encaminada a identificar generalidades respecto del ritmo de trabajo y habilidades lecto-escriturales del grupo, un taller diagnóstico sobre lectura e interpretación de literatura universal y los diarios de campo de las sesiones de observación participante de las clases, “Taller de lectura y escritura” y “Pedagogía e infancias”. En las fases de desarrollo y aplicación de la propuesta, los instrumentos de recolección de datos fueron diarios de campo, producciones escritas y los talleres de análisis de cuento.

3.3.2 Técnicas de recolección y análisis de datos

La técnica de recolección de información utilizada en esta investigación fue la observación participante. La observación participante “es un método activo, donde al investigador le corresponde asumir múltiples roles y la comunidad le exige integrarse a su vida y actividades para conocerla e investigarla” (Cerdeña, 1993, p. 234). Esto es que, además de observar el mayor tiempo posible la cotidianidad de las sesiones de aprendizaje del curso 202/Segundo semestre de Ciclo Complementario de la ENSDMM, hubo momentos en los que la investigadora participó como una estudiante más –en el caso de la clase de Pedagogía e Infancias– y en otros momentos dirigió talleres grupales, como el taller diagnóstico, y colaboró constantemente a la maestra titular del grupo.

Esta investigación persiguió el rigor y la validez científicos mediante estrategias que aportaron veracidad al proceso investigativo, por esta razón, la técnica de análisis de datos utilizada fue la triangulación, entendida desde Rodríguez, Pozo & Gutiérrez (2006)

como: “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (p.1). Existen diferentes tipos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica, metodológica y disciplinar (Monje, 2011). El tipo de triangulación utilizada en este caso fue la de datos, debido a que las fuentes de comparación fueron los diarios de campo, los talleres, cuestionarios, entrevistas, matriz categorial y encuesta. Mediante esta confrontación de informaciones se encontraron concurrencias, tendencias y se excluyeron las categorías que no coincidían en la triangulación.

3.4 Consideraciones éticas

Según lo estipulado por la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006, esta investigación se acogió al principio de protección integral de niños, niñas y adolescentes. En este orden de ideas, se contó con el consentimiento informado firmado por los acudientes de las estudiantes menores de edad y el consentimiento de las estudiantes mayores de edad (ver anexo 6) en el que se autoriza el tratamiento de datos personales y la participación de las maestras en formación del grupo 202 de segundo semestre de Ciclo Complementario de la ENSDMM en este proyecto pedagógico.

4. Propuesta de intervención pedagógica

4.1 Propuesta

La propuesta didáctica se fundamentó en un enfoque discursivo y textual, pues centró su atención en el fragmento del discurso y el texto literario como unidades mínimas de análisis. Asimismo, la comprensión del texto literario (para este efecto, el cuento) buscó trascender hacia una interpretación o análisis del discurso de identidad latinoamericana que el cuento latinoamericano está produciendo. Esta lectura literaria de cuentos se enmarcó dentro de la hermenéutica de Ricoeur, la cual, de una parte, posibilitó la interpretación del cuento y la autocomprensión del estudiante-lector en esa interpretación y, de otra parte, la interpretación de la identidad personal de los sujetos de investigación.

También, el método de abordar el aprendizaje fue inductivo porque cada estudiante se encontró directamente con el cuento para leerlo de manera activa y autónoma, guiado por ciertas claves de interpretación, las cuales permitieron a las lectoras llegar a conclusiones por sí mismas. A partir de esa primera comprensión del texto literario y de sí mismas a través de la literatura, ocurrieron discusiones entre pares y elaboración de textos argumentativos que arrojaron conclusiones generales sobre cada uno de los interrogantes de las fases del proyecto.

Según, González Agudelo el proyecto de aula debe asumirse:

“Como mediación, la didáctica implica un diálogo entre el maestro y sus discípulos. Se genera la comunicación para posibilitar actividades con el conocimiento hecho cultura. En el conocimiento es inseparable de la actividad y el lenguaje. El conocimiento se construye a través de las experiencias vividas y de la expresión de dichas experiencias.”(2001, p. 1)

En esta investigación, el proyecto de aula propició espacios de reflexión y reconstrucción del concepto de identidad latinoamericana mediante el abordaje del cuento

latinoamericano, con el objetivo de ofrecer a las maestras en formación una experiencia estética capaz de potenciar el pensamiento y lectura críticos de sus realidades inmediatas y las situaciones sociales que actualmente configuran la coyuntura de nuestra sociedad colombiana y latinoamericana.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN		
FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES
Nociones Primarias de Identidad	Identificar ideas preconcebidas sobre identidad latinoamericana desde la experiencia personal e intelectual de las maestras en formación.	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de preguntas sobre identidad y latinoamérica con la comparación entre dos productos audiovisuales y un fragmento de un texto sobre identidad latinoamericana. - Elaboración de una línea de tiempo de las vidas de los estudiantes con el fin de explorar, desde las vivencias propias, la categoría de identidad personal.

<p>Descubriendo el cuento latinoamericano</p>	<p>Reconocer los elementos formales y conceptuales del cuento latinoamericano</p>	<p>- Clase magistral en la que se realiza un recorrido histórico por el concepto de identidad latinoamericana y se explican las características fundamentales del cuento y el fenómeno del boom latinoamericano. - Talleres de identificación de temas y características de la literatura latinoamericana con los cuentos: “Si me tocaras el corazón” de Isabel Allende “Alienación” de Julio Ramón Ribeyro. “Chac Mool” de Carlos Fuentes.</p>
<p>Latinoamérica nos cuenta...</p>	<p>Analizar conceptos de identidad reproducidos en algunos cuentos latinoamericanos</p>	<p>- Discusión sobre identidad latinoamericana y redacción de una reflexión resultado de la discusión. - Talleres de lectura conjunta, discusión y escritura de un texto argumentativo-interpretativo sobre los cuentos: “La noche boca arriba” de Julio Cortázar. “El que inventó la pólvora” de Carlos Fuentes. “La siesta del martes” de Gabriel García Márquez.</p>

4.2 Cronograma

Fases de la investigación	Marzo - Mayo (2019)	Agosto (2019)	Septiembre (2019)	Octubre (2019)	Marzo (2020)	Abril (2020)	Mayo (2020)
Fase I: <i>Propuesta Pedagógica</i>							
Fase II: <i>Nociones primarias de Identidad</i>							
Fase III: <i>Descubriendo el cuento latinoamericano</i>							
Fase IV:							

<i>Latinoamérica nos cuenta...</i>							
Fase V: <i>Sistematización de experiencias.</i> <i>Ajustes al documento.</i>							

5. Organización y Análisis de la Información

Este capítulo comprende la organización general de la información recolectada durante las tres fases de la propuesta pedagógica del proyecto de investigación *Cuento Latinoamericano: Hermenéutica Literaria para una Noción de Identidad*, y el análisis de los datos obtenidos. La información recolectada por medio de los instrumentos de recolección de datos, mencionados en la metodología de investigación –como son los diarios de campo, grabaciones, talleres en clase y trabajos de escritura–, se organizará y presentará fase por fase, desarrollando cada una de sus categorías. Es preciso aclarar que mucha de esta información es presentada apelando al título de cada uno de los cuentos abordados durante la fase. Adicionalmente, el análisis de la información resultará de la aplicación de la técnica de triangulación de datos (Monje, 2011). Por último, cabe resaltar que la Identidad, concebida en nuestro referente teórico en tanto categoría abierta, dispersa,

imposible de condensar en una sola significación y eternamente ligada al devenir histórico del ser humano, será una unidad transversal a todas las fases, por lo tanto estará presente en todas las etapas de la propuesta de intervención.

Fase I: Nociones Primarias de Identidad.

La primera fase tuvo por objeto identificar los preconceptos que tenían los maestros en formación sobre “identidad”, “identidad latinoamericana” e “identidad personal”. Esta etapa estuvo conformada por un taller sobre identidad (anexo 7) y una línea de vida individual.

Taller sobre identidad

Aunque el taller consistía en tres momentos que se pueden revisar en el Anexo 7, los resultados se enfocarán únicamente en la primera parte, que pedía a las estudiantes responder las preguntas: “¿Qué es identidad?”, “¿Quién soy yo?”, “¿Qué es ser colombiano?” y “¿Qué es ser latinoamericano?”.

Para contextualizar, se esclarece que el día del taller se contó con la participación de 15 estudiantes. Habiendo dicho esto, se encontró que, en la respuesta a la pregunta “¿Qué es identidad?”, surgieron las categorías emergentes *Interacción Social*, *Construcción Subjetiva Individual*, *Herencia Ancestral* y *Unión Mundo Interno y Mundo Externo*.

a) *Interacción Social*

Siete de las quince maestras en formación coincidieron en asumir la identidad como un proceso dado mediante la interacción con los otros, fueran miembros de un grupo, una comunidad, o una cultura. Por ejemplo, frente a la pregunta “¿Qué es identidad?”, uno de los siete sujetos dijo: “Tradiciones, costumbres, personas, cosas que representan a un grupo

de personas, que se vuelven tan importantes y se arraigan en la personalidad de los integrantes del grupo” (Imagen 1)

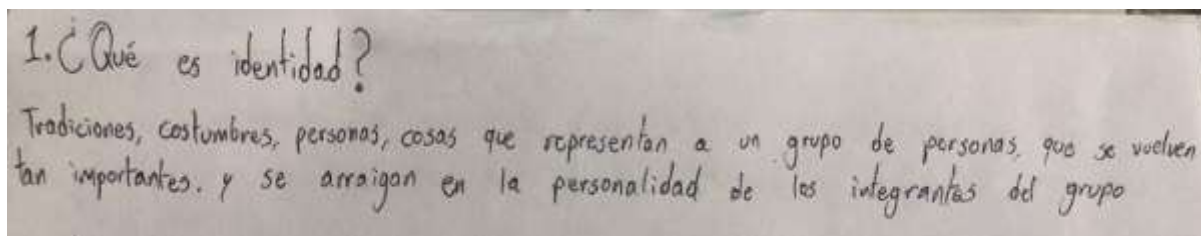


Imagen 1: Respuesta a la pregunta “¿Qué es Identidad?”

Para siete maestras en formación de segundo semestre de la ENSDMM, la identidad es un concepto en función de las interacciones que suceden entre los individuos dentro de una sociedad, noción que coincide con la perspectiva de Larraín (2003) al explicar la configuración de la identidad en un sujeto, pues cuando el individuo, en tanto ser social, comienza a construir un discurso narrativo sobre sí mismo, establece a la vez una “estrecha interacción simbólica con otras personas” (p.3). Por esta razón, hablar de Identidad convocará siempre a preguntarse por la identidad dentro de un contexto específico, en relación con otros.

Ahora bien, las estudiantes también identificaron el concepto identidad como una construcción que, no necesariamente, está vinculada a la interacción de sí con los otros, sino del sujeto individual consigo mismo.

b) Construcción Subjetiva Individual

Cuatro de las quince maestras en formación concibieron la Identidad como un proceso de identificación meramente subjetivo y personal, el cual comprendía los universos de su “realidad y personalidad”. Para ejemplificar lo anterior, una de las maestras en formación dijo: “Para mí identidad es lo que me hace ser yo, un ser diferente a los demás pero sin perder o sin olvidar que por fuera somos iguales, pero por dentro diferentes” (Imagen 2).

Entonces, la Identidad, además de ser el vínculo directo para referirse sobre sí mismo, influye en la manera de observar, interactuar y hacer frente al mundo que los rodea.

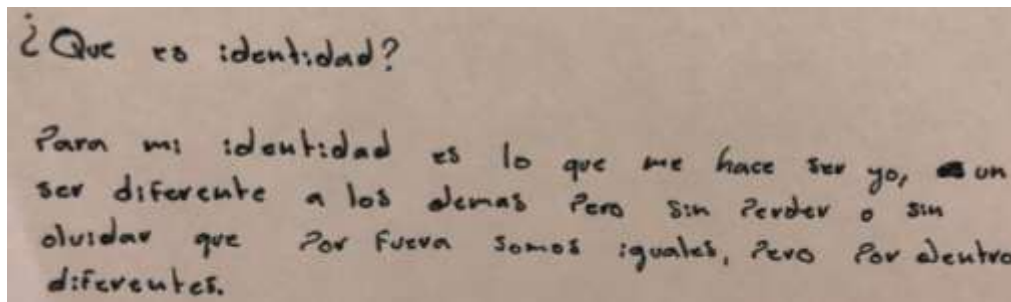


Imagen 2: “Identidad es todo lo que me hace ser yo”

En este caso, la respuesta de la Imagen 2 es un ejemplo de una definición más cercana a la psicología, ya que se inclina al estudio del yo y de los elementos característicos de la consciencia del ser humano.

Asímismo, hubo respuestas que aludieron a la identidad, no como una exclusión de lo colectivo y lo individual, sino como fusión de ambos aspectos. Es decir, asumieron la identidad como una compleja red de relaciones entre lo individual y social. De esta manera, frente a la pregunta “¿Qué es identidad?”, el estudiante de la imagen 3 aseguró que: “Más allá de un número único que nos enmarca en un sistema digitalizado y social, la identidad es una construcción constante e individual de los mundos internos (dimensiones) que se da por factores externos” (Imagen 3).

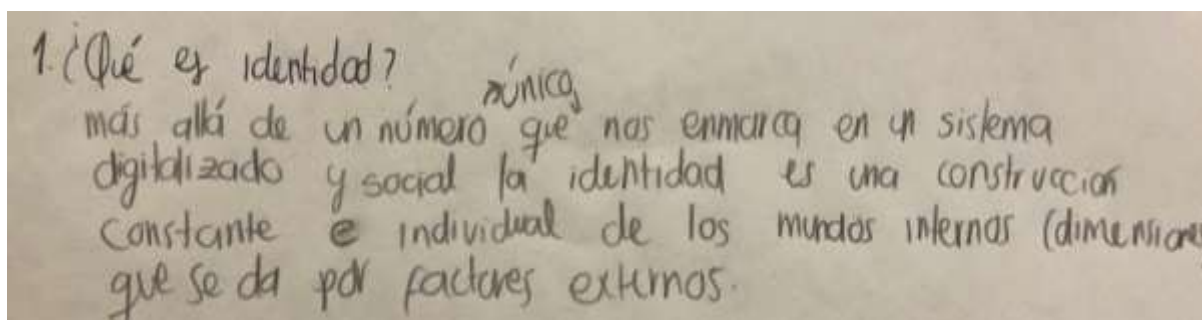


Imagen 3: Respuesta sobresaliente a la pregunta “¿Qué es Identidad?”

De acuerdo con la noción de Identidad de este maestro en formación, se trata de una palabra que puede tomar varias significaciones. Para empezar, nos dijo que algunos podrían entenderla como la diferenciación de un individuo perteneciente a un sistema cualquiera mediante, por ejemplo, una clasificación digitalizada –entendiendo la era globalizada en que vivimos– pero que para él, Identidad era mucho más: un proceso mediante el cual el ser humano construía constantemente sus diferentes dimensiones, ayudado por factores externos. Esto es, reconoció la influencia de la cultura, la sociedad, los vínculos personales, entre otros, en la configuración de la Identidad de una persona. Esta postura por parte de un maestro en formación es importante en la medida en que permite reconocer en los sujetos de investigación, el potencial para pensarse críticamente en relación con la realidad que los rodea y, a partir de esta reflexión, comenzar un proceso de reconstrucción de conceptos y, posteriormente, prácticas pedagógicas cotidianas.

En adición, pese a que cuantitativamente no se refleja, este interés por repensar críticamente la realidad latinoamericana, aparece también en la siguiente mirada sobre identidad.

c) *Herencia Ancestral*

Uno de los maestros en formación dijo que Identidad era aquello que lo definía, ligado íntimamente a su procedencia y a quiénes son sus padres (Anexo 8). Se encontró en esta concepción un interés por rescatar el pasado, idea reforzada por la intervención del maestro en formación más participativo de la primera clase. Él dijo:

“Nosotros a veces tenemos una pérdida de identidad grande porque también, de hecho, olvidamos tanto que tenemos raíces indígenas [...] hay que empezar como a analizar cada una de las prácticas que nosotros tenemos como ciudadanos y ver que en realidad hay

muchas cosas de esas prácticas indígenas, lo que nos falta quizás es volver a la tierra, es volver a sentirla, vivirla” (Anexo 8).

Esta respuesta pudo entonces evidenciar que aún persisten conceptos de identidad muy cercanos a los que se produjeron en la segunda mitad del siglo XIX, donde la identidad se asocia con rasgos socio-culturales comunes con un pasado indígena; tal como quedó plasmado en los textos del poeta y revolucionario José Martí, para quien la identidad era equivalente a un reconocimiento –práctico, teórico y desde las instituciones– de las manifestaciones culturales anteriores a la llegada de Europa, esto es, lenguas indígenas, formas de organización social y política y tradiciones precolombinas, en contraste al conocimiento eurocentrista.

d) *Unión Mundo Interno y Mundo Externo.*

Las tres maestras restantes del grupo encontraron un equilibrio entre un mundo externo y un mundo interno, los cuales serían la sociedad y el individuo, respectivamente. Influenciado por ese mundo externo, el individuo construye una identidad propia. A este respecto, una maestra en formación dijo: “Identidad es como un individuo se construye dentro de una sociedad, desde habilidades, capacidades y con la formación en valores” (Anexo 8). Se consideró que esta concepción de identidad es relevante dentro de la información obtenida porque, en lugar de decantarse por una sola postura, sea identidad como construcción meramente social o identidad como proceso individual, lo que permitió fue concebirla como una unión, una inclusión de la sociedad en la vida del sujeto, sin restarle autonomía. De hecho, el sujeto continúa siendo el protagonista de su construcción identitaria pero no es el único insumo en este proceso inacabado.

Identidad Personal

La manera en que las maestras en formación hablaron de sí mismas para responder la pregunta “¿Quién soy yo?” fue bien diversa e interesante en la medida en que entabla un diálogo con la propuesta de Ricoeur en *Sí mismo como otro* (1996) y además, se encontraron al menos seis elementos diferentes en las respuestas a la misma pregunta. El primer elemento en las respuestas es el *carácter*: seis respuestas exponen elementos que aluden a la personalidad y los gustos, como por ejemplo ser una persona ‘temperamental’, ‘expresiva’ y ‘responsable’ (Anexo 8); pues como explica Ricoeur (1996), uno de los modos de hablar de sí es el carácter, conformado por estas costumbres que vamos adquiriendo, se van asentando en nuestro ser y se vuelven finalmente rasgos identificadores de nuestra identidad. Un ejemplo interesante del acto de referirnos a nosotros mismos en términos de costumbres y su proceso de construcción del carácter fue el de la Imagen 4.

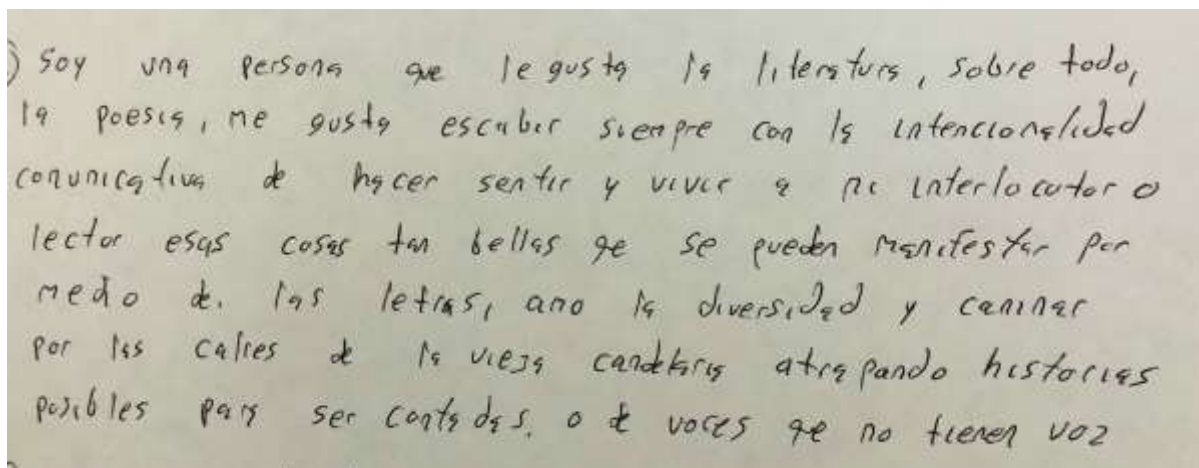


Imagen 4: Respuesta a la pregunta “¿Quién soy yo?”

En el ejemplo de la imagen 4, el estudiante reconoció intuitivamente que la acción repetitiva y emblemática de caminar por la Candelaria se volvió tan tradicional para él hasta el grado de conformar su carácter y poder definirse mediante ella.

El segundo elemento para decir “¿Quién soy yo?” fue la identificación de sí misma en relación con los otros (seis estudiantes respondieron así), ya fuera diciendo que les

‘gustaba hacer sentir y vivir cosas bellas a su interlocutor’, que eran ‘personas capaces de servir y ayudar al otro’, o que simplemente eran ‘lo que los factores externos habían moldeado en su ser’. Estas explicaciones se dieron porque, como lo explica Larraín (2003) uno de los tres ámbitos que pueden definir la identidad de un sujeto es el social, mediado por las influencias que ejercen en la identidad los grupos, la comunidad, las instituciones a los que pertenece el individuo.

El tercer elemento encontrado en las respuestas fue el hablar de sí mismos desde lo que las maestras en formación proyectaban para su futuro. Para cuatro de las estudiantes, quienes se describieron como futuras maestras y como individuos con muchas metas y aspiraciones, su identidad no es solamente el pasado, lo que fueron, lo que son sino lo que serán; pues, según Ricoeur (1996), el segundo modelo del que disponemos para hablar de nosotros mismos es la *palabra dada*, una “negación del cambio”, “un desafío al tiempo”, es decir, decirnos a nosotros mismos –hay aspectos de mí que, sin importar que “yo cambie mi deseo, cambie de opinión, de inclinación” (Ricoeur, 1996, p. 161), mantendré: “me mantendré”–.

Adicionalmente, el cuarto elemento distintivo en las respuestas fue el afirmar que no sabían realmente quiénes eran, al contestar la pregunta “¿Quién soy yo?”. Por ejemplo, una maestra en formación respondió: “Supongo que aún no se puede dar una definición concreta a esa pregunta, pues el ser humano está en constante cambio y evolución, y por el momento eso me considero, una persona cambiante, que prueba, siente, cree y anhela” (Imagen 5).

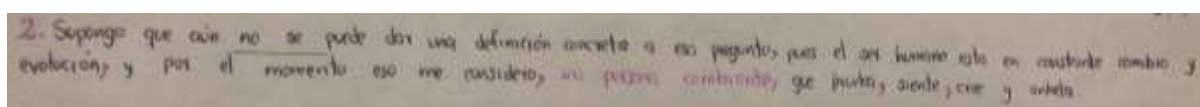


Imagen 5: Respuesta a la pregunta “¿Quién soy?”

Según estos sujetos, no sabrían dar una definición de sí mismos porque ellos, en tanto que ser humano, son seres cambiantes y las personas están en constante fluctuación a cada momento; perspectiva relacionada con el concepto de devenir de Heráclito, según el cual “No te bañas dos veces en el mismo río”. No obstante, la propuesta de Ricoeur (1996) se opone a dejar que el cambio defina el ser de un individuo humano y que impida su identificación, ya que para combatir la amenaza del paso del tiempo en la reidentificación¹¹ de un ser, él plantea un *principio de permanencia en el tiempo*, el cual actuaría sobre el carácter, por medio de la ‘sedimentación’ de las costumbres para volverse rasgos fijos; además del otro oponente al cambio, la palabra mantenida o dada, que significa “el mantenimiento del sí en la promesa” (Ricoeur, 1996, p. 161). De todos modos, pese a esta justificación teórica sobre cómo conjurar el paso del tiempo; nuestras estudiantes no se inclinaron hacia el carácter fijo y las metas a futuro como evidencias de una cierta estabilidad en sus identidades.

De igual importancia, el quinto elemento hallado en las respuestas fue la búsqueda de cualidades físicas para describirse. La estudiante B, respondió “Soy una chica medianamente alta”, apreciación que corresponde con la *mismidad*, explicada por Ricoeur (citado en López Ladino, 2016) como los rasgos físicos que resultan objetivos en la medida en que se pueden medir, como la altura, y permiten identificar a un sujeto como el mismo.

Finalmente, el sexto elemento corresponde a un estudiante que para responder a la pregunta “¿Quién soy yo?” contestó con su nombre completo (un rasgo que podría considerarse objetivo) y su edad, condición que inevitablemente cambiará y no regresará a ser la misma.

¹¹ Que un ser pueda identificarse como sí mismo una y *n* veces. (Cfr. Ricoeur, 1996).

Identidad Latinoamericana

Hubo cuatro perspectivas dentro de las respuestas a la pregunta “¿Qué es ser latinoamericano?”. La primera fue la de pertenecer a un grupo o población unida únicamente por la geografía, la segunda, tener cierto sabor y/o sensibilidad, es decir, ser único; en tercer lugar, no supieron y no respondieron y; en cuarto lugar, hubo una identificación de lo latinoamericano a través de una historia común que nos reúne.

Frente a la pregunta “¿Qué es ser latinoamericano?”, seis de las quince estudiantes expresaron que para ellas significaba hacer parte de un conjunto de países vecinos: “Pertenecer a un grupo o población ubicado en alguna parte en general del mundo” (Imagen 5) y simplemente “Haber nacido a este lado del inmenso charco que es nuestro mundo” (Estudiante C). Para esta parte de los sujetos, no existe una unidad real en Latinoamérica, pues la agrupación de los países dentro de esta categoría responde a un problema de cartografía, es decir, coincidir en la misma ubicación geográfica y/o proceder de los países de este continente. Pero no profundizaron o reflexionaron sobre si el hecho de compartir una coyuntura responde a dinámicas históricas y políticas específicas o si es mera coincidencia.

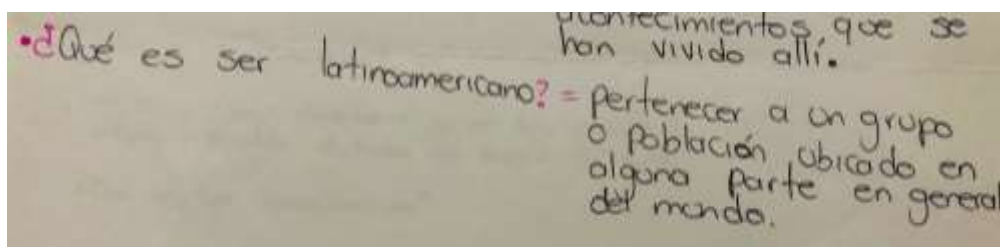
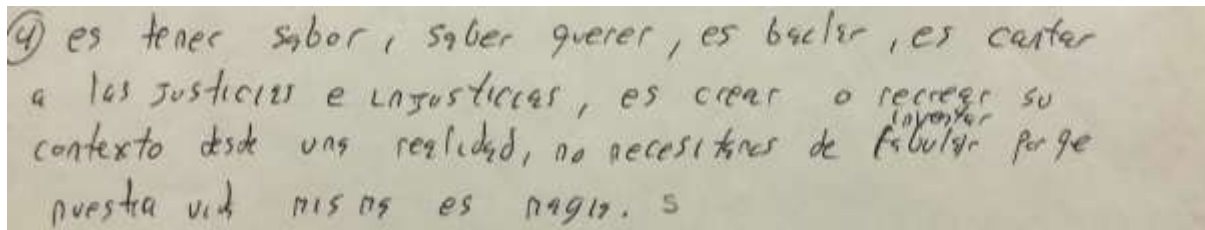


Imagen 5: *Ser latinoamericano es pertenecer a una geografía*

Respondiendo a esta misma pregunta, cuatro de las maestras en formación definieron el ser latinoamericano de una manera más detallada. Según ellas, el latinoamericano tiene su manera de “ser única”, de diferenciarse del resto del mundo.

Podemos ver en esta respuesta a la pregunta “¿Qué es ser latinoamericano?”: “Es tener sabor, saber querer, es bailar, es cantar a las justicias e injusticias, es crear o recrear su contexto desde una realidad, no necesitamos de fabular o inventar porque nuestra vida misma es magia” (Imagen 6).



④ es tener sabor, saber querer, es bailar, es cantar a las justicias e injusticias, es crear o recrear su contexto desde una realidad, no necesitamos de ^{inventar}fabular porque nuestra vida misma es magia.

Imagen 6: Respuesta a la pregunta “¿Qué es ser latinoamericano?”

Estas respuestas apuntaron a algo que ya había sido señalado en los procesos de colonización como el velo místico y de exotismo relatado en las crónicas de indias, que se afianzó en escritores posteriores como Miguel Ángel Asturias, Ricardo Palma, Roberto Arlt e incluso de Borges; hasta hacer explosión en el boom latinoamericano (Pollman, 1982). Un digno representante del boom es García Márquez. Su retrato único del personaje latinoamericano, del campo que vive entre la cultura popular y un sinfín de situaciones fantásticas, extraordinarias como el ascenso de Remedios la bella o el destino implacable que le esperaba a Santiago Nasar, han hecho mella en la conciencia de nuestro país; de ahí que todavía hoy, después de 60 años del boom, consideremos que la esencia del latinoamericano tiene un *je ne sais quoi* que lo diferencia de cualquier otra identidad cultural.

Para concluir, de las tres maestras de formación restantes, dos presentaron respuestas relacionadas a la imposibilidad de abarcar en una sola categoría semejante significación tan extensa: uno no escribió respuesta a la pregunta “¿Qué es ser latinoamericano?” y al preguntarle por qué no respondió dijo que no sabría definir algo tan

amplio. En ese momento, las demás compañeras también manifestaron estar de acuerdo en que la pregunta, en sí misma, era complicada de responder. Otro maestro en formación respondió que “No sabría responder a esto pues es un tema que abarca muchas cosas”. Estas dos respuestas demuestran un estrecho vínculo con nuestra postura teórica de dejar en claro que no se pretende establecer una sola o varias definiciones de “Identidad” o “Identidad latinoamericana”; sino que estos procesos se reconocen como construcciones inacabadas, por ende, incapaces de ser contenidas en una acepción.

Identidad Personal

Línea de vida individual

La línea de tiempo para explorar la categoría de identidad personal se llevó a cabo en clase, utilizando flores –para representar los momentos agradables– y rocas, como símbolo de los acontecimientos difíciles y dolorosos. Durante la realización de esta actividad, se contó con la participación de dieciséis maestras en formación, y su actitud evidenció comodidad y agrado al cambiar la cotidianidad de los talleres que realizan normalmente en el aula de clase, estaban interesadas en escoger las flores y las rocas que utilizarían en su línea personal. En adición a la línea de tiempo, se hicieron grabaciones de voz de las estudiantes explicando su trabajo.

Se encontró que la variedad de elementos mencionados en las explicaciones de la línea de vida se puede agrupar en tres subcategorías emergentes fundamentales: *Interacción Social o Simbólica* (igual que en la primera actividad de esta fase), *Etapas de la vida* y *Mundo Individual*. (Imagen 8).

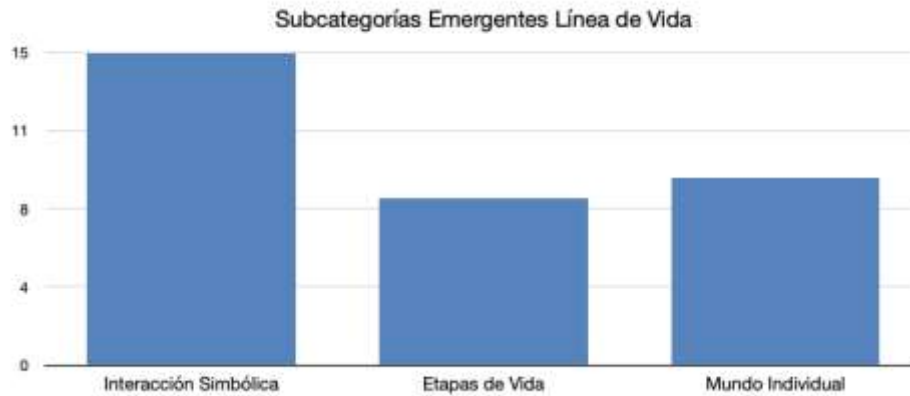


Imagen 8: Gráfica subcategorías emergentes de la Línea de vida

Quince estudiantes de las dieciséis, hablaron de sí mismas, y de sus vidas mencionando elementos que dieron cuenta de una *Interacción social*, pues dejaron entrever cómo los sucesos acontecidos cuando ellas interactúan con los otros, sean padres, hermanos, amigos, familiares, pares, afectan directamente su manera de sentir, de vivenciar experiencias y de recordarlas como felices o dolorosas. A continuación, se presenta una muestra de las líneas de tiempo realizadas.

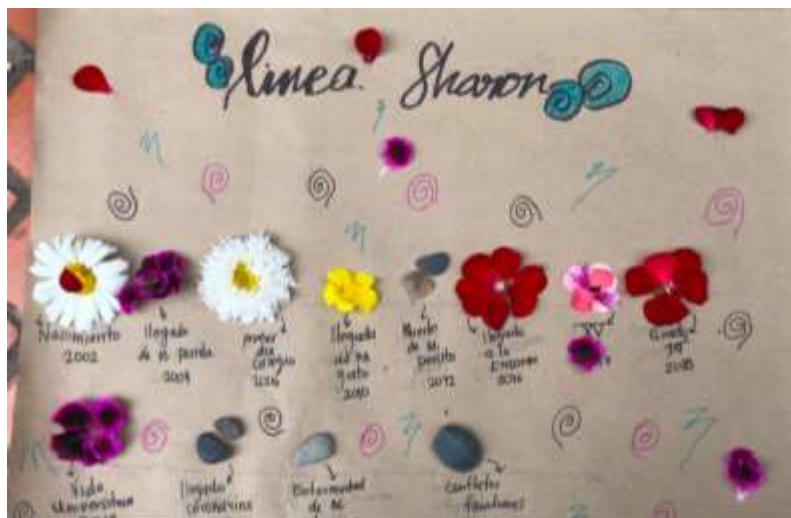


Imagen 9: Muestra de una Línea de vida de los estudiantes

Como se puede ver en la imagen 9 de la línea de tiempo, entre los diferentes contextos traídos a colación estuvo el escolar, ya que la estudiante marcó con una flor grande y roja su “llegada a la ENSDMM” y, de igual manera, once estudiantes comentaron que habían sentido cambios drásticos cuando entraron al colegio por primera vez, cuando debieron cambiarse de institución educativa o cuando el ambiente con sus amigos o compañeros era, o muy lleno de experiencias felices, o colmado de conflictos. Otro índice de la importancia de la interacción social fueron los viajes, mencionados con mucha nostalgia por siete estudiantes, pues les permitieron conocer lugares nuevos, cumplir sueños y vivir experiencias familiares inolvidables.

A continuación como se ve en la siguiente gráfica (Imagen 10), de todos los elementos relacionados con la subcategoría *Interacción Social*, el que se repitió con mayor frecuencia fue el de las relaciones interpersonales, pues quince de las dieciséis estudiantes participantes evidenciaron algún tipo de relación familiar, de amistad, amorosa que los llevó a cambiar de alguna manera sus condiciones vitales, sus sentimientos, o perspectiva sobre la vida.

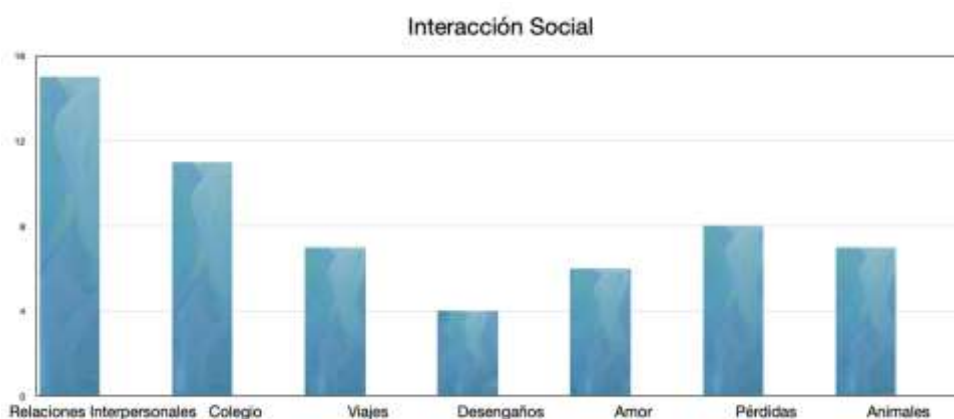


Imagen 10: Respuestas dentro de la subcategoría Interacción social o simbólica.

Por último, entre los elementos que se mencionaron en menor grado pero que dan cuenta de la interacción entre los sujetos y los individuos que los rodean, fueron la referencia al amor de pareja, desengaños, mentiras, pérdidas de personas debido a la muerte, particularmente de abuelos y mascotas, que fueron muy importantes y que les generaron los primeros dolores más profundos.

La información arrojó que la subcategoría de Interacción Social es la más importante para las estudiantes cuando ellas hablan de sus vidas, acercándose entonces a la noción de identidad de Larraín (2003), la cual plantea que: “la identidad implica una referencia a los “otros” en dos sentidos [...] los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias autoexpectativas” (p.3). Es por esta razón que para las estudiantes se ha dificultado tanto que sus padres no estén de acuerdo con algunas decisiones que ellas toman, pues de alguna manera, los criterios de sus padres, que también ellas mismas habían asumido e internalizado, entran en conflicto en épocas de cambio y toma de decisiones diferentes a las que siempre se habían esperado. Más aún, los otros “son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos” (p. 3), por eso las estudiantes experimentaron conflictos de comportamiento en la vida escolar y, como ellas mismas se definen, en ocasiones se volvieron “rebeldes”, pues buscaban una identidad que los diferenciara de sus amigos o compañeros de colegio.

También, otra de las maneras que encontraron las estudiantes de interpretarse a sí mismas mediante la narración de sus vidas fue concebirse como sujetos susceptibles a diversas *Etapas de desarrollo*. En primer lugar, ocho estudiantes afirmaron haber evidenciado la muerte de algún ser querido y declararon que ese momento fue muy

doloroso. Del mismo modo, resultó interesante que personas jóvenes como las estudiantes ya estuvieran familiarizados, en sus cortas vidas, con el tema de la muerte y lo asumieran como un proceso natural, aunque aflictivo. Como se mencionó previamente, las muertes que han debido soportar las estudiantes han sido las de sus abuelos y de sus mascotas.

Aunque la excepción es una estudiante que manifestó haber sufrido la muerte de su mejor amiga en 2019, “su vida cambió desde ahí”, ella dijo que “siente un vacío horrible, y desde todo ha sido muy diferente”. La otra etapa vital que más mencionaron doce de las dieciséis estudiantes fueron los nacimientos o el “renacer de la vida”. El hecho de nacer se consideró importante entre las estudiantes porque, primero, como dijo una estudiante, es “empezar el rumbo de la vida” y segundo, porque con los nacimientos de hermanos menores, primos y sobrinos, ellas sintieron que les dieron, en palabras de otra estudiante: “vida a la casa”.

Finalmente, las historias de vida construidas por las estudiantes para referirse a sí mismas arrojaron una última categoría emergente, que fue la de *Mundo individual*. Pese a que fueron pocas las menciones, sí hubo estudiantes que narraron los sucesos de sus vidas relacionándolos con un proceso completamente personal, vinculado con triunfos individuales como el aprendizaje de nuevas habilidades, graduarse de algún grado en el colegio (o las graduaciones de bachillerato), comenzar la universidad, emprender proyectos como desarrollar sus habilidades (un estudiante marcó como momentos felices de su vida el entrar a competir a un concurso de robótica y quedar en segundo lugar, y cuando le salió bien su primer dibujo) o pertenecer a colectivos. La última referencia a un mundo individual correspondió a la empresa de vivir solas, sobre la cual las tres estudiantes que la mencionaron dijeron que había sido un cambio drástico bastante difícil.

Fase II: Descubriendo el cuento latinoamericano.

La segunda fase tuvo la intención de explicar los elementos formales del cuento y las características del *boom* latinoamericano con el fin de contextualizar la lectura literaria de las estudiantes y propiciar espacios de reflexión crítica sobre los cuentos a leer. En este sentido, se pretende seguir lo planteado por la hermenéutica literaria de Ricoeur (2001), quien no separa la explicación de la interpretación en la lectura de un texto. Por esto, aunque los talleres de esta fase se centran en el reconocimiento de una estructura interna dentro de los cuentos, no se dejaron de lado las preguntas que buscaban una *apropiación* (Ricoeur, 2001) del cuento, equivalente a la interpretación total de él. Así, los talleres identifican aspectos formales del cuento latinoamericano y reflexionan sobre los imaginarios de identidad que se encuentran en ellos.

Cuento latinoamericano

“Si me tocaras el corazón” de Isabel Allende

Cuenta la historia del secuestro y abandono de una mujer que perdura durante 47 años encerrada, hasta que por casualidad unos niños descubren a la prisionera, la cual era un secreto a voces en el pueblo. La impunidad acaba finalmente, y todo el peso de la ley cae sobre el hombre que era un hombre de poder, corrupto y bastante respetado en la comunidad.

En la primera sesión de esta fase se realizó un recorrido histórico del estudio de la identidad en latinoamérica y se realizó una contextualización del boom latinoamericano. Como tarea para las estudiantes quedó la lectura del cuento “Si me tocaras el corazón” de Isabel Allende y la realización del taller correspondiente (Anexo 9). Este buscaba que las estudiantes identificaran las particularidades del cuento y del *boom* latinoamericano, al

tiempo que analizaran los imaginarios de identidad dentro del cuento de Allende. De esta actividad, se recibieron trece respuestas por parte de las estudiantes.

La identificación de elementos conceptuales del cuento latinoamericano no arrojó tantos resultados por parte de las estudiantes como la de las características del boom latinoamericano, por lo cual puede decirse que las estudiantes no lograron reconocer las relaciones internas dentro del cuento entendiendo que hacen parte de una jerarquía semántica, productora de sentido, como se esperaba para la primera etapa de una interpretación del texto literario –la explicación, según la propuesta de Ricoeur–. Por una parte, solamente dos de las trece estudiantes reconocieron que el cuento carecía de cronología y que era discontinuo, pues no tenía un hilo conductor en los acontecimientos. No obstante, hubo un rasgo principal del cuento latinoamericano que seis de las trece estudiantes mencionaron en el taller, y fue el de los elementos fantásticos fusionados con lo real. Por otra parte, la identificación de los temas característicos del boom latinoamericano fue el fuerte de las respuestas de las estudiantes. Esto significa que la segunda etapa, relativa a la Autocomprensión, en la que el lector identifica en el texto literario los signos de la cultura (latinoamericana) que lo ha formado, sí se consumó en la lectura de las estudiantes. En menor o mayor medida, todos los sujetos de investigación identificaron temas como la injusticia, el machismo, la política y la corrupción. Así, por ejemplo, el estudiante A aseguró que “nos permite ver una de las tristes realidades que afecta en general a Latinoamérica, la corrupción, y como esta se invisibiliza mientras se tiene poder” (Anexo 10). Por otra parte, ocho estudiantes reconocieron la violencia como problemática fundamental en el cuento. Además, la imagen 9 denota que también encontraron denuncias a la corrupción:

En este fragmento de Isabel Allende, se evidencian problemas cotidianos de las sociedades latinoamericanas, como la corrupción, escondida tras apariencias de bienhechores (políticos) que muestra ser de buena familia y ganan un nombre para luego hacer y deshacer sin tener miedo a que la ley los cuestione.

Imagen 11: Fragmento del Taller de “Si me tocaras el corazón”

Según el fragmento del taller de la Imagen 11, la estudiante identificó una relación entre la realidad de nuestro continente con el tipo de problemas que aquejaban a los personajes en el cuento. Asimismo, en todas las respuestas de las estudiantes se encontró que consideraron muy cercana la historia relatada en la medida en que la violencia contra la mujer, la impunidad, el abuso de poder y la doble moral en la sociedad son problemáticas que ellos han conocido de cerca en nuestro país y que piensan que son equivalentes al continente latinoamericano. Concretamente, la estudiante B dijo: “en el se puede observar como la mujer es sometida por una sociedad a injusticias, violencia y discriminación” (Anexo 10).

“Chac Mool”, de Carlos Fuentes

La historia relata los cambios que empiezan a ocurrir en la vida de Filiberto cuando un día logra comprar, en una tienda de cachivaches, una estatua de Chac Mool: Símbolo del dios maya de la lluvia y el rayo. Este cuento cargado de fantasía explora el terror y el miedo en la conciencia de Filiberto.

Para empezar, se contextualizó a las estudiantes sobre la obra de Julio Ramón Ribeyro, luego se realizó la lectura del cuento “Alienación” y, como se buscaba que las lectoras conocieran la tradición interpretativa (Ricoeur, 2001) del cuento, se tuvo como base el texto “El Espejismo de los Modelos de Identidad. Lectura de *Alienación* de Julio Ramón Ribeyro”¹², el cual guió las claves de interpretación que recibieron las estudiantes

¹² Artículo de la Dra. Adriana I. Churampi Ramírez de la Universidad de Leiden Holanda.

para que se familiarizaran con el cuento. En seguida, se puso una pausa sobre este cuento y se pasó a conocer a Carlos Fuentes, sus principales obras, los rasgos característicos de su narrativa y una breve explicación del cuento: “Chac Mool” que se leería después. Como acercamiento a la *tradición interpretativa* de este cuento, se abordaron algunas ideas de “Lo grotesco en “Chac Mool” de Carlos Fuentes: vestigios prehispánicos de la violencia conquista cultural de México”¹³. Por cuestiones de tiempo, se pasó a una explicación general de las preguntas del taller (anexo 11) y las maestras en formación debieron realizar la lectura del “Chac Mool” en sus casas. Se recibieron talleres de trece maestras en formación.

Una de las preguntas del taller era identificar las características propias del cuento y del *boom* latinoamericano en el “Chac Mool” y en “Alienación”. Las características del cuento que las estudiantes identificaron fueron la multiplicidad de perspectivas narrativas, los elementos fantásticos y el hecho de que el cuento fuera inconcluso. Por ejemplo, en este fragmento de una estudiante, ella explicó:

A medida que transcurre el texto, se introduce nuevos hilos narrativos, , por ejemplo cuando en la historia del cuaderno de Filiberto está contando de la consistencia del Chac Mool, y al terminar este fragmento cambia el hilo de la historia y empieza a contar de cuando tergiversó los asuntos en la oficina y giró una orden de pago que no estaba autorizada, y el Director le llamó la atención.

Imagen 12: aspectos formales del cuento latinoamericano.

La Imagen 12 evidencia que la estudiante logró explicar el cuento “por sus relaciones internas, por su estructura” (Ricoeur, p. 135), en la cual es evidente una discontinuidad en la narración de cuando la historia pasa de un presente a un pasado narrado en diarios y

¹³ Artículo de Jorge Luis Herrera, Doctor en Letras de la UNAM.

luego regresa al presente nuevamente. Un ejemplo de la *explicación* de los elementos fantásticos en “Chac Mool” se puede observar en la imagen 13.

“...”; por otro lado, puede verse ese carácter misterioso-fantástico, donde nos muestran la transformación del mundo interno de Fliberto, “Océano libre y ficticio, sólo real cuando se le aprisiona en el rumor de un caracol marino. *Hasta hace tres días, mi realidad lo era al grado de haberse borrado hoy; era movimiento reflejo, rutina, memoria, cartapacio. Y luego, como la tierra que un día tiembla para que recordemos su poder, o como la muerte que un día llegará, recriminando mi olvido de toda la vida, se presenta otra realidad...*”.

Imagen 13: Elementos fantásticos en “Chac Mool”.

El hecho de que otros cinco textos interpretativos fuera del de la imagen 11 hayan identificado los elementos fantásticos en el cuento significa la compleción de la primera etapa de apropiación del texto y da paso a la *interpretación* en sí (Ricoeur, 2001).

Frente a la pregunta “¿Cuál es la propuesta de identidad latinoamericana de Carlos Fuentes en el cuento “Chac Mool”?”, ocho estudiantes interpretaron que el cuento se fundamentaba en el reconocimiento del pasado indígena y las costumbres mexicanas antiguas, así como en la exaltación de las raíces ancestrales. Este punto de vista se ejemplifica mediante el siguiente fragmento del texto elaborado por un estudiante:

“en el caso del texto de Chac Mool influenciado por el realismo mágico, muy latinoamericano por cierto, encontramos una denuncia pero también es una exhortación a reconocer o conocer de dónde provenimos y el poder que la madre tierra tiene sobre nuestro ser y hacer en el mundo” (anexo 11).

El estudiante consideró el cuento ‘Chac Mool’ como símbolo de la lucha por que se reconociera el valor de las comunidades indígenas y su cosmogonía. En segundo lugar, cinco estudiantes analizaron que el cuento demostraba esa tendencia a adoptar costumbres ajenas. Las estudiantes encontraron que la estatua del Chac Mool comenzó a adquirir gusto por vestir

ropas, accesorios e incluso maquillaje de ser humano, y relacionaron este comportamiento con nuestra inclinación a imitar costumbres extranjeras y ajenas a Latinoamérica. Así, una estudiante llamó “una pérdida de identidad” a este comportamiento por parte del Chac Mool. Cabe resaltar que las estudiantes llegaron intuitivamente a las ideas que el sociólogo Larraín (1994) expone en su “Identidad Latinoamericana: Teoría e Historia”, cuando explica cómo durante los procesos independentistas las élites latinoamericanas querían establecer una identidad acogiendo acríticamente valores europeos y estadounidenses. En este orden de ideas, aunque esta admiración por lo extranjero data del siglo XIX, los estudiantes del siglo XXI todavía lo encuentran como rasgo importante de nuestra identidad.

En tercer lugar, cuatro estudiantes encontraron un tema álgido de análisis en el proceso de conquista y colonización. De una parte, dos de ellas vieron en ‘Chac Mool’ una posibilidad de denunciar el proceso histórico de conquista, debido a que, según el primer estudiante, los libros de texto de historia no muestran “una visión crítica de lo que significó el proceso de imposición de creencias y desarraigo cultural” y la literatura sí permite construir una visión menos ingenua. Para la segunda estudiante, en cambio, durante la conquista se ejerció violencia en contra de los pueblos conquistados y desde ese momento “la identidad latinoamericana que se ha venido construyendo está basada más en el odio, la violencia y el repudio frente a los mismos que la conforman” (anexo 11). Este sentimiento de odio se relaciona con los trabajos sobre el resentimiento latinoamericano por parte de autores como Martínez Estrada y Octavio Paz, quienes explican que el rencor desatado por la primera violación a la mujer indígena ocurrida en la Conquista es una emoción de la cual el latinoamericano no se ha podido desarraigar (Larraín, 1994).

De otra parte, las otras dos estudiantes de las cuatro que abordaron el tema de conquista y

colonización, establecieron que la colonización impuso una autoridad ideológica. Para una estudiante, esta imposición de creencias es la clave de nuestra identidad hoy en día. Ejemplo de ello, se evidencia en el siguiente fragmento, donde se puede entender mejor su postura:

“Es simple, los españoles hicieron tan bien la conquista que amamos la religión que nos heredaron y nos identificamos con ella.

Sincretismo o ecumenismo, las dos miradas pueden parecer iguales, pero de cierto es que el latino se ha apropiado bastante de la religión que nos dejaron e impusieron los españoles, es casi nuestra identidad, costumbre o realidad” (Anexo 11)

Para la otra estudiante, durante la colonización, los latinoamericanos “fueron permeados por pensamientos y movimientos que no les competían, abandonando sus creencias y adoptando las *propias* de otras culturas, territorios, sociedades” y, este proceso sería el germen de la dolencia actual de las identidades latinoamericanas, someterse y adquirir los valores de otras sociedades, que inclinan a la inestabilidad moderna y al consumismo. Estas dos últimas interpretaciones que dibujan un puente entre el cuento “Chac Mool” y el mundo más cercano de las estudiantes (como es el ver la religiosidad católica en sus familias) denotan que en este ejercicio, y acogiéndonos a la hermenéutica de Ricoeur, las estudiantes alcanzaron la apropiación del texto literario en la medida en que la interpretación del texto acabó en la suya propia, y este logro, a su vez, dio lugar a que las maestras en formación comenzaran a comprenderse como latinoamericanas.

Finalmente, entre otros resultados menos frecuentes se encontraron la mención de una identidad antigua fusionada con lo nuevo, el carácter cambiante de la identidad y la constante búsqueda de la identidad del sujeto latinoamericano.

“Alienación” de Julio Ramón Ribeyro

Los habitantes de un barrio venido a menos en la ciudad de Lima, relatan las aventuras y sobre todo infortunios de Roberto López, más conocido como Bobby. Bobby es un zambo, hijo de lavandera que hará todo lo posible por “deszambarse”, pues esta es la única manera de encontrar un sentido a su vida.

Con respecto al cuento “Alienación”, se encontró también un proceso de *apropiación* exitoso en el que las maestras en formación primero explicaron el texto literario desde su estructura o aspectos formales y pasaron a la *interpretación* del cuento, que en últimas, significa la “constitución del *sí mismo* y la del *sentido...*” (Ricoeur, p. 141).

Las estudiantes identificaron el abordaje del tema de la identidad (cinco estudiantes), el retrato de conflictos socio-raciales (tres estudiantes) y la utilización de juegos de palabras (un estudiante) como elementos conceptuales que hacían de “Alienación” un cuento asociado al fenómeno del *boom* latinoamericano. Sin embargo, no todos los resultados de esta etapa fueron exitosos, pues hubo tres estudiantes que no lograron identificar elementos conceptuales del cuento latinoamericano en general, sino que frente a la instrucción, lo que hicieron fue dar un resumen del cuento. Luego, estas tres estudiantes no supieron diferenciar entre la historia y los elementos conceptuales de un cuento.

Respecto del cuento “Alienación” como espacio de configuración de sentido en el que las estudiantes se acercaron hacia una comprensión y negociación de los valores, actividades y símbolos de la cultura de la que hacen parte (Colomer, 2001), hubo diversidad de interpretaciones sobre el sentido general del texto literario.

En su taller (anexo 11), las estudiantes debieron responder a la pregunta “¿Cómo se representa la identidad latinoamericana en el cuento “Alienación” de Julio Ramón Ribeyro?”. La siguiente muestra de un texto interpretativo de las estudiantes resultado del taller, recoge las interpretaciones principales que surgieron entre las maestras en formación:

Sin generalizar, que las personas de Latinoamérica muchas veces se sienten inferiores por no pertenecer a diferentes culturas o mejores oportunidades económicas como las que hay países como estados Unidos, pero no se trata solo de estos aspectos, sino se concibe al americano como persona de un buen aspecto físico, buena vestimenta, con clase, de buenos modales y estudiada. El decidió cambiar todo de sí mismo para convertirse en una persona la cual no era, desde cambiar su aspecto físico con maquillaje, su forma de vestir, su forma de hablar, de ser y las personas con las que se juntaba, pero esto solo sirvió para tener una apariencia diferente, ya que en el momento de vivir en New York y quedarse sin dinero lo convertía en nada, a tal punto que para que no lo expulsara tuvo el y su amigo que ir a combatir a Corea para obtener ayuda económica, sin embargo el vivir de todas estas apariencias, solo hizo que perdiera no solamente su identidad sino su vida, porque no logro ni disfrutar lo que gano, ni sentirse satisfecho y feliz por ser el mismo, Por otro lado, da la idea de que la persona más bonita físicamente y con mejores modos de vida es la que merece las mejores cosas en la vida, en este caso se puede hablar de Queca, quien no se juntaba con la pandilla solo porque por su aspecto pensaba que está por encima de los demás y así mismo merecía alguien a su altura, sin embargo esto la llevo a nada, porque por creer que había

Imagen 13: Fragmento del texto interpretativo de un estudiante.

Cabe resaltar de esta respuesta, la habilidad que tiene la estudiante para explicar la sociedad retratada en “Alienación”. Así, se aborda la crisis axiomática que genera que los individuos valoren atributos físicos y poder adquisitivo como méritos suficientes para recibir mejores tratos, mejores oportunidades en la vida y como fundamentos para pasar por encima del otro. Este camino interpretativo lo tomaron también otras cuatro estudiantes que expresaron ideas semejantes. En segundo lugar, en el primer párrafo la estudiante se refiere a lo que Duncan (2017) llama identidad aspirada o el deseo de ser blanco o europeo, es decir, que el latinoamericano idealice modelos de identidad europeos o estadounidenses y quiera

imitarlos, alcanzarlos de alguna manera. Este mismo proceso, nos dice Larraín (1994), que se dio en la época de las independencias de las naciones latinoamericanas y en el afán de países como Argentina, Chile y Uruguay por recibir migrantes europeos para que poblaran nuestras tierras y “mejoraran la raza”, así como la aplicación de políticas de exterminio de comunidades indígenas enteras. Así, tres estudiantes se inclinaron por esta interpretación y reconocieron el ánimo de imitar valores europeos y estadounidenses como una práctica cotidiana de nuestra sociedad latinoamericana. En tercer lugar, el texto habló de una transformación de la identidad (referenciada por tres estudiantes) mediante un rechazo o negación del ser (mencionado también por tres estudiantes). El problema es que como lo contó la estudiante en su texto, esta conducta de no aceptación y rechazo –planteada igualmente por Duncan (2017)– condujo a una pérdida de la vida de Bobby, equiparable a una pérdida de sentido o de razón de ser.

Finalmente, esta breve intervención del estudiante D, condensa toda la carga de sentido que tiene “Alienación” para la crisis de la identidad latinoamericana.

Estudiante D: – “puede también ubicarse un conflicto social y racial, en un tema que trata, identidad, pues se entiende que ser zambo, es ser “nadie”, y ser blanco, era volverse alguien, *“Roberto no olvidó nunca la frase que pronunció Queca al alejarse a la carrera: “Yo no juego con zambos”. Estas cinco palabras decidieron su vida”.*”

Fase III: Latinoamérica nos cuenta...

La tercera fase del proyecto de investigación giró en torno a las unidades de análisis del cuento latinoamericano y la identidad, puesto que, como objetivo, se buscaba que las maestras en formación analizaran los conceptos de identidad representados en distintos

cuentos latinoamericanos. Y de este modo, evaluar la incidencia del concepto de identidad en la representación de imaginarios sobre lo latinoamericano. Durante esta etapa de intervención se realizaron talleres de los cuentos especificados en la propuesta de intervención. Adicionalmente, para esta fase se contó con la participación de la mitad del grupo debido a que por organizaciones de la ENSDMM se decidió que las estudiantes del espacio académico se separaran y una mitad recibiera clase de artes en la hora de literatura.

Cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar

La historia alterna entre una noche fría en las calles de una ciudad en la que un motociclista sufre un accidente y un indio molteca que huye de la guerra florida. Las vidas de estos personajes, separadas históricamente por al menos 4 siglos, se verán conectadas a través de un sueño.

El taller para abordar este cuento tuvo cuatro componentes. En primer lugar, se ofreció a las estudiantes un contexto histórico y del autor en el que se explicó la coyuntura de dictaduras militares en Latinoamérica y la experiencia personal de Julio Cortázar al vivir el exilio y posar la mirada sobre el continente. Los textos que sirvieron como *tradición interpretativa* para abordar el cuento fueron “Ser argentino es estar lejos: el desarraigo como proceso identificador en Julio Cortázar”¹⁴ y “El devenir de la identidad latinoamericana en “La noche boca arriba” de Julio Cortázar”¹⁵. En segundo lugar, se introdujo el tema de los sueños y su peso simbólico en las representaciones de nuestros deseos o temores más profundos, luego, las estudiantes hicieron un dibujo de algún sueño recurrente o importante que hubieran tenido y lo socializaron (Anexo 12). En tercer lugar, se realizó la lectura conjunta de “La noche boca arriba” y se vio un cortometraje en formato

¹⁴ Artículo Revista Letral de la Universidad de Granada. No. 12 (2014)

¹⁵ Tesis de Jenny Hernández y María de los Ángeles Hidalgo de la Universidad de Nariño, (2015).

stop motion con el fin de acercarse a otros lenguajes simbólicos relacionados con la literatura. Por último, las estudiantes redactaron un texto argumentativo en el que respondieron la pregunta “¿Cómo se representa el carácter cambiante de la identidad latinoamericana en el cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar?”.

Primero, tres estudiantes dijeron que “La noche boca arriba” propone una reconexión con el pasado, ya sea porque en él se encuentra la esencia de nuestras raíces, como dos de ellas pronunciaron, o porque devela la desconexión que sufrimos actualmente con nuestro pasado.

Segundo, una estudiante relacionó el cuento mismo con el carácter cambiante de la identidad latinoamericana. Primero, dijo que en el cuento, “la identidad latinoamericana es un ir y venir en el tiempo”. Luego, relacionó la corriente literaria a la que pertenece el cuento, con una forma de ser interrumpida, confusa, extraña, como concibe él nuestra identidad latinoamericana, así:

“Sin embargo, el género literario que trabaja Cortázar también influye significativamente para entender un poco más ese escenario de cambio de una persona en relación a su identidad, debido a que con el surrealismo, el juega con la trascendencia entre lo real y lo imaginativo que posee el ser humano”(Anexo 12)

Es evidente que la estudiante halló un tipo de relación entre la escritura de Julio Cortázar y la identidad latinoamericana, pues mencionó que el ‘género literario’ –que en este caso se trata del narrativo, particularmente del cuento– es, en sí, una muestra de las características de la identidad. Adicionalmente, ella dijo que el ‘surrealismo’ al que pertenece Julio Cortázar también da cuenta de los universos real e imaginario que habitan en la conciencia del ser humano.

Por último, entre otras respuestas hubo quienes reiteraron la importancia de la

naturaleza como constituyente de nuestra identidad y la generadora de nuestra vida, otros mencionaron que el sueño era símbolo de lo que nos mantiene adormilados frente a imposiciones ideológicas de quienes están en el poder.

Cuento “El que inventó la pólvora” de Carlos Fuentes

Un día, de repente, todos los artículos que rodean la vida cotidiana se empiezan a derretir, de manera que las personas deben ir a comprar los reemplazos de cucharas, tenedores, platos, cepillos de dientes, etc. Paulatinamente, la vida útil de estos objetos llega a ser tan corta que se derriten en el acto, la sociedad comienza a desmoronarse y sólo un hombre parece ser consciente de este caos.

Se trató de un taller en el que se realizó lectura grupal del cuento “El que inventó la pólvora” de Carlos Fuentes y cada estudiante debió responder dos preguntas que le fueron asignadas. Como se evidencia en el diario de campo de esta sesión (Anexo 13), el cuento leído tuvo buena acogida entre las estudiantes. La participación fue diversa, pues estudiantes que usualmente no participaban en las actividades, se animaron a dar una valoración sobre el cuento.

Interpretar un texto literario desde la hermenéutica es comprender los signos de nuestra cultura, es emprender un camino de mediación con nosotros mismos –como sujetos que no comprendemos el sentido de nuestra propia vida– a través del texto (Ricoeur, 2001). Las estudiantes comprendieron su propio mundo y lo expresaron en la discusión, así: En primer lugar, el cuento fue posibilidad para criticar la influencia del capitalismo en la vida del ser humano. Cinco estudiantes mencionaron el consumismo como tema fundamental del cuento. Por ejemplo, un estudiante dijo que el cuento lo situaba más en un contexto norteamericano porque, según él, “la cultura de Estados Unidos es de desechar, mientras

que la identidad latinoamericana no es de desechar sino de reutilizar” (Anexo 13). En segundo lugar, se dedujo que, pese a ser publicado a mitad del siglo XX y responder a esa realidad específica, retrata fidedignamente nuestra coyuntura actual. Para complementar esta idea, una estudiante dijo que “El cuento está hablando de lo que está sucediendo ya. Y quizá porque anteriormente no había la posibilidad de tener todo a la mano. O lo que tuviese, satisficiera esa necesidad del ser humano” (Anexo 13). Así que el cuento está dando cuenta de los conflictos fundamentales de la sociedad del siglo pasado y también de la de hoy en día. En tercer lugar, se discutió sobre las consecuencias del consumismo en las identidades de los sujetos, y algunas de las intervenciones de las estudiantes tuvieron estas declaraciones: “en la historia, los personajes se están valiendo de lo material para crear una identidad, se expresan así pero no son ellos. Una sociedad que quería definirse a partir de lo material” (estudiante A) y “La identidad no es algo material sino que es algo de uno” (estudiante B). Por último, otra idea relevante debido a la frecuencia en que se repitió en las intervenciones de los estudiantes fue la de que Carlos Fuentes demuestra que más allá de la destrucción, es posible encontrar la esperanza de un nuevo comienzo. Un estudiante comparó el cuento con la película *Náufrago* debido a que el final del texto literario es la situación que debe vivir el protagonista del film y recuerda el momento clave para ambas historias, que es generar fuego (Anexo 13). Según las explicaciones de los estudiantes, es una paradoja que “el autor va destruyendo todo lo tecnológico pero ofrece la posibilidad de empezar desde la tecnología” (Estudiante C), que es la primera chispa al final de la historia. También, entre los símbolos de esperanza se escogieron las semillas encontradas en el libro *La isla del tesoro*, la primera chispa, la memoria y la naturaleza.

Cuento “La siesta del martes” de Gabriel García Márquez

Una mujer y su hija viajan en tren y llegan a un pueblo en las horas del mediodía. Todos duermen, pero es imperativo que la mujer encuentre la tumba de su hijo. Se dirige a la iglesia del pueblo para solicitar al párroco la información del cementerio.

Para comenzar la sesión y siguiendo con la línea de la *explicación* del texto de Ricoeur (2001), por la cual “explicar un relato es captar una imbricación, esta estructura en fuga de los procesos de acciones implicadas” (p. 139), se abordó el modelo actancial de Greimas con el cuento de Caperucita Roja, en el cual se presentaron las categorías de sujeto, objeto, destinador, destinatario, ayudante y oponente. Al comprobar que no había dudas entre las maestras en formación, se procedió a la lectura conjunta del cuento “La siesta del martes” de Gabriel García Márquez. A partir de la lectura, las estudiantes encontraban en el cuento los elementos del modelo actancial de Greimas. En el ejercicio de análisis de las acciones, las estudiantes encontraron, unánimemente, las categorías de sujeto, objeto, destinador, destinatario y oponente. Sin embargo, se generó un debate sobre cuál personaje del cuento era el ayudante, pues un estudiante no estuvo de acuerdo con la elección general de sus compañeras, para quienes el ayudante era la hija de la señora. Entonces, quienes consideraron estar seguros de su respuesta, argumentaron a su compañero su decisión y el estudiante, finalmente, dijo no estar de acuerdo pero se pasó a la siguiente actividad.

Para la parte interpretativa de “La siesta del martes” y como actividad propositiva acerca de imaginarios sobre identidad, las maestras en formación debieron redactar textos

argumentativos, de acuerdo con el taller (Anexo 14) para responder la pregunta “¿Cómo la literatura es un espacio para cuestionar falsas identidades?”.

Tres estudiantes asumieron que la literatura ‘cuestiona’ falsas identidades en la medida en que aborda el tema de la identidad y permite a los pueblos reconocerse, indagarse y reflexionar constantemente sobre sí desde su literatura. Como una estudiante que dijo que “una literatura nacional nos permite una visión mas amplia y profunda de quienes somos, de donde venimos, cual es nuestra historia. Te permite formar un criterio de la identidad colectiva, pero también de la individual, la propia” (sic.), manera de concebir la literatura desde el principio de representatividad propuesto por Rama en su *Transculturación narrativa en América Latina*.

Del mismo modo, ya que la literatura es el lugar propicio para descifrar el sentido de la vida del ser humano a partir de la interpretación del texto literario (Cfr. Colomer, 2001, p. 1), cuatro estudiantes consideraron que ésta, al ser una expresión colmada de planteamientos, representaciones y puntos de vista diversos genera un sentido crítico frente al mundo. Para estas estudiantes, la literatura ofrecía otras versiones –alternas a la oficial– de cualquier historia, a las que dos de ellos llamaron “las dos facetas” o “los pros y los contras” de un mismo asunto. Además, una estudiante explicó su postura:

“Con lo que se puede deducir que la literatura nos presenta las dos facetas que se constituyen en una identidad en un determinado territorio y que nosotros como sujetos debemos ser conscientes de estas dos posiciones con la finalidad de construir nuestro propio criterio” (Anexo 14).

Adicionalmente, una estudiante argumentó en su texto dos ideas significativas. Por un lado, encontró en Gabriel García Márquez un tipo de literatura que construye espacios

de discusión sobre la identidad, y por otro lado finalizó con su reflexión sobre una suerte de función de la literatura. Los siguientes fragmentos evidencian su perspectiva.

Hablar de literatura es hablar de Gabriel García Márquez, uno de los grandes escritores literarios en el país, especialmente para Latinoamérica gracias a su “realismo mágico” en cada una de sus obras, que llevan un poco de fantasía objetiva y parte de la realidad de un contexto. También hace crítica a la violencia, a la política, a la decadencia, a la dignidad del pobre, a las instituciones religiosas, al aislamiento, a la soledad y a la injusticia social, pero en especial al orgullo de su nacionalidad Colombiana, que pese a sus conflictos internos, es el país que lo vio crecer en medio de la violencia y la guerra.

A lo anterior, la literatura siempre permitirá en todas y cada una de las personas cuestionarse, problematizarse acerca de lo que emerge los géneros, los campos del saber, las experiencias y los acontecimientos que atraviesan en nuestro diario vivir. La literatura profundiza, opta por una transformación social que dé a entender que no hay ninguna identidad falsa, aunque sea muy rígida.

Imagen 12: ¿Cómo la literatura es un espacio para cuestionar falsas identidades?

Sin embargo, esta misma estudiante dijo que Vallejo es un “personaje reconocido por no sentir amor a su patria, y más bien vergüenza”, lo cual deja entrever que ella, posiblemente, leyó literalmente el fragmento a analizar y demás textos que probablemente consultó sobre Fernando Vallejo y, debido a esto, se formó una noción incompleta de Vallejo en la que no logró separar el lenguaje de la acción, un lenguaje fuerte, catártico que, en muchas ocasiones, incluye groserías para expresar toda la frustración que genera hacer parte de una patria falta de amor, pero que no implica desprecio por Colombia. Esta estudiante no reconoce en la crítica satírica y en el lenguaje transgresor de Vallejo una literatura colombiana porque la literatura que concibe como colombiana es la que “ha tendido a ser una representación o modelo de valores patrióticos en aras de conformar un concepto de nacionalidad” (Rama, 2008).

En contraste, tres estudiantes reconocieron en Vallejo un tipo de propuesta para cuestionar ciertos imaginarios sobre identidades. En el siguiente fragmento se ve un ejemplo de esto:

“la realidad es que las críticas de Vallejo están es direccionadas a esa falta de conciencia del pueblo colombiano en el que se le da un papel primordial a los espectáculos futbolísticos, musicales y de entretenimiento, olvidando los problemas políticos y sociales por los que atraviesa a diario el país” (Anexo 14).

Según el estudiante, una falta de identidad sería el hecho de asumirse colombiano por hacer parte de una afición generalizada o por escuchar cantantes nacionales, y la literatura, en tanto que re-configuración de la actividad humana y negociadora de los valores estéticos de la cultura, posibilitaría un cuestionamiento al *statu quo* de la identidad colombiana.

6. Resultados de la investigación

El primer resultado global corresponde a la caracterización de ideas preconcebidas sobre identidad latinoamericana desde la experiencia personal e intelectual de las maestras en formación. En concordancia con los fundamentos teóricos de este proyecto, tanto la investigadora como los sujetos de investigación asumieron la categoría de identidad teniendo en cuenta su carácter cambiante y de constante construcción. En este orden de ideas, se esclareció desde el comienzo y durante todo el proceso que identidad es un

concepto complejo imposible de capturar en una sola connotación. Además, tal como lo menciona Larraín (2003) la identidad se construye en estrecha interacción simbólica con el otro. De ahí que la categoría emergente *interacción social* fuera el centro de las respuestas de los estudiantes al definir sus pre conceptos de identidad e identidad personal. De igual manera, la otra categoría emergente que configuró las respuestas de las estudiantes fue la de construcción individual o mundo interno, ya que, según los conocimientos previos de los sujetos, gran parte de la identidad se construye personalmente en un proceso mediado por la conciencia individual y las influencias del entorno en la vida del sujeto.

En cuanto a la categoría de identidad personal tomada de Ricoeur (1996), en efecto, las estudiantes se definen principalmente en términos del *carácter* –es decir los rasgos identificadores de nuestra identidad– y de la *palabra dada*, que es un discurso construido por nuestros proyectos futuros y la promesa que nos hacemos a nosotros mismos de convertirnos en ese yo que todavía no somos pero que anhelamos llegar a ser. Lo cual significa que la categoría de identidad personal es vigente para un acercamiento hacia la exploración de la identidad de estas maestras en formación.

Respecto de la identidad latinoamericana, las pre–nociones más relevantes entre las estudiantes fueron, primero, el considerar que Latinoamérica no es más que un conjunto de países unidos por su geografía porque la diversidad es tanta que no puede confluir en una unidad; segundo, que Latinoamérica tiene una esencia única, un *je ne sais quoi* reflejado en la forma de ser de sus gentes, que la diferencia de los demás continentes; y tercero, ya que

Latinoamérica es una “acumulación cultural dispersa, plural, contradictoria y escondida” (Rama, 1972)¹⁶ es imposible de definir o encasillar en un concepto.

Llegado a este punto, el segundo resultado del proyecto responde al objetivo de identificar elementos formales en el cuento latinoamericano. Los datos obtenidos en los talleres de esta fase evidencian que los cuentos pertenecientes al movimiento del realismo mágico posibilitan a las estudiantes reconocer de manera más sencilla las características del cuento del *boom* latinoamericano, como la fantasía y ficción irrumpiendo en la vida cotidiana, la complejidad y diversidad en estructuras temporales y la multiplicidad de perspectivas narrativas. Sin embargo, el cuento latinoamericano posee otros rasgos todavía más diferenciadores, como lo son la discontinuidad, el carácter fragmentario, el ser inconcluso y abierto. Y estos rasgos no fueron identificados con facilidad por parte de las maestras en formación.

También, otro factor trascendental para que las estudiantes se conectaran con los cuentos resultó ser la naturaleza de los temas que estos abordaban. Las estudiantes respondieron participativamente y demostraron más interés en las actividades de los cuentos que tocaban temas ligados a su contexto más próximo, particularmente, temas que hacen parte de la realidad del país (a saber la violencia, la corrupción, la impunidad) y a sus situaciones personales (la construcción de la identidad, las prácticas cotidianas, la conciencia). Este tipo de respuesta por parte de las maestras en formación evidencia que, en definitiva, son viables los textos literarios emergentes del contexto cultural del lector, pues

¹⁶ Conferencia Cultura Latinoamericana. *Incesante Latinoamérica. Video*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cL7ZsyK28nY&t=179s>

le permiten una mejor comprensión de sí mismo y una recuperación del sentido de su vida, que ocurren en el proceso de apropiación del texto (Ricoeur, 2001).

Por último, el tercer resultado global gira en torno al objetivo de describir la incidencia de los conceptos de identidad representados en el cuento latinoamericano en la reconstrucción de imaginarios sobre identidad. Las nociones de identidad que las estudiantes hallaron en los cuentos del boom latinoamericano fueron variadas. De una parte, reconocieron que cuentos como el “Chac Mool” y “La noche boca arriba” representan la identidad latinoamericana como regreso al pasado indígena y reivindicación de la herencia ancestral y la cosmogonía de las comunidades anteriores al descubrimiento del continente. En tanto que los cuentos “Si me tocaras el corazón” y “Alienación” evidencian graves problemáticas sociales (como la violencia contra la mujer, el abuso de poder de parte de las élites, la discriminación racial y la desigualdad social), frente a las cuales el sujeto se encuentra en una pasividad e indiferencia perjudiciales. Y el cuento “El que inventó la pólvora” deja entrever una pérdida de identidad ocasionada por la importancia que la humanidad ha llegado a darle a las mercancías y al consumo indiscriminado de bienes.

De otra parte, la identificación de estas nociones de identidad representadas en el cuento del *boom* latinoamericano permitieron a las maestras en formación reconstruir ciertos imaginarios de identidad que generalmente se normalizan en la sociedad. Concretamente, el imaginario del hombre poderoso y viril en la medida en que escala políticamente a costa de artimañas, al que no le falla la impunidad, y es más hombre cuantas más mujeres ‘posea’; el imaginario del estadounidense y europeo como única posibilidad de éxito social, económico e incluso ontológico, denominado por Duncan la

“identidad aspirada”; y finalmente, la identidad definida por las cosas que se compran en un mundo que avanza rápidamente por el camino del capitalismo desenfrenado.

7. Conclusiones y recomendaciones

Este proyecto de investigación abordó una época particular dentro de la historiografía literaria conocida como el *boom* latinoamericano. La idea, entonces, era leer textos cortos (el género del cuento) que permitieran rastrear el concepto de identidad que se ha construido en ellos. Para esto, se identificaron pre-nociones de identidad de las estudiantes, luego se abordaron aspectos generales del cuento y se realizó un trabajo de reconocimiento de esos imaginarios de identidad en los textos. Todo ello en el marco ofrecido por la hermenéutica de Ricoeur (2001), para la cual existen los procesos de *explicación, interpretación y apropiación*.

La *explicación* se refiere al análisis estructural del texto literario desde el entendimiento de sus relaciones internas (de lenguaje, acción, signos), es decir, lo relacionado con los aspectos formales de los cuentos. La *interpretación* consiste en reconocer la tradición hermenéutica del texto literario, con el fin comenzar la configuración de un sentido en la dialéctica de las interpretaciones pasadas y la interpretación del lector actual (en este caso, el concepto de identidad configurado dentro de estos cuentos). Finalmente, la *apropiación* es el final del proceso, es la interpretación de sí mismo del

lector (un sujeto que no halla el sentido de su vida, y a partir de su relación con el texto, comienza a comprenderse mejor) a través del texto literario (la reconstrucción de imaginarios de identidad desde el concepto representado en el cuento latinoamericano). En este orden de ideas, la hermenéutica literaria puede ser asumida como enfoque para abordar la literatura en grupos de maestros en formación porque les permite reconocerse en una dialéctica con el texto literario. Esto es, comprenderse a sí mismos y recuperar el sentido de lo leído y de sus propias vidas, a través de la experiencia estética suscitada por el texto.

De igual forma, para una propuesta de intervención pedagógica en literatura, es fundamental propiciar espacios de discusión y análisis del texto literario. La reconstrucción o recuperación del sentido de la obra literaria es un proceso dialéctico que necesita de la diversidad de lugares de enunciación, puntos de vista y de interacciones con el otro. Las maestras en formación expresaron que faltó la socialización de sus interpretaciones en algunos talleres que, por falta de tiempo, no lograron desarrollarse mediante la discusión.

En definitiva, la corta extensión del cuento como la narración predilecta para conocer el fenómeno del *boom* latinoamericano conectó exitosamente con los intereses y la disponibilidad de las estudiantes de formación complementaria de la ENSDMM. Asimismo, los cuentos que generaron la experiencia de goce estético¹⁷ y desconcierto en las lectoras, como “Chac Mool” y “La noche boca arriba”, despertaron un interés por leerlos varias veces para interpretarlos y comprenderlos lo mejor posible. De igual manera, los cuentos leídos, por ejemplo “El que inventó la pólvora”, demuestran su valor como literatura universal en la medida en que, aunque se escriben hace 70 años, despiertan en los estudiantes un profundo sentido de familiaridad y de identificación con los personajes y la

¹⁷ En la medida en que desconciertan y significan un desafío intelectual e interpretativo para el lector, según Roland Barthes.

situación descrita en el cuento. En otras palabras, pese a ser escritos el siglo pasado abordan temáticas universales en constante construcción y logran expresar con detalle nuestros cuestionamientos más trascendentales como seres humanos.

En cuanto a la identidad y la literatura latinoamericana, se entiende que son dos universos complementarios que confluyen hacia el autodescubrimiento del continente. Este proyecto es prueba de que nuestra literatura es el espacio propicio para cuestionar y reconfigurar constantemente nuestro ser. Aunque no solo esto, la obra literaria de Latinoamérica es el proyecto incesante que le abre a nuestro pueblo los caminos de resiliencia y fortaleza para continuar la empresa de la búsqueda continua de la identidad.

Así las cosas, *Cuento Latinoamericano: Hermenéutica Literaria para una Noción de Identidad* reitera la necesidad de proyectos en literatura latinoamericana que exploren y reconstruyan imaginarios de identidad. El sujeto y la sociedad latinoamericanos requieren de estos espacios simbólicos y semióticos en los cuales rastrear y cuestionar los signos y manifestaciones de su cultura, con el fin de transformar el *statu quo* de su realidad. Por esta razón, la investigación de la identidad en la literatura latinoamericana no se puede detener en el *boom* latinoamericano. Este cuestionamiento debe continuar hasta los márgenes de nuestra sociedad actual. Las próximas investigaciones, si abordan cuentos del siglo XXI, permitirán contrastar los conceptos de identidad en la literatura que se está produciendo en este mundo globalizado.

8. Limitaciones

Este proyecto de investigación se enfrentó con varias situaciones que limitaron, hasta cierto grado, su aplicación y alcance de resultados. Por un lado, la situación política e institucional de la universidad generó un desfase entre los calendarios de la Universidad Pedagógica Nacional y la ENSDMM, por tanto, en ciertas actividades no se contó con todo el tiempo para su realización. Otro factor, relacionado también con el tiempo de aplicación de la propuesta, fue que los semestres de Ciclo de Formación Complementaria, por ser educación superior, tienen una carga académica alta, equivalente a la de la universidad y además, asumen prácticas pedagógicas en preescolar, junto con otros compromisos como salidas de campo y la redacción de proyectos de investigación. Así, las estudiantes no cuentan con todo el tiempo y disposición para realizar actividades de lecturas extensas y manifiestan siempre estar cargadas de trabajo. Por estas razones, se llevaron a cabo únicamente la mitad de las intervenciones de la última fase de la propuesta, resaltando que en este momento la ENSDMM decidió dividir el grupo PFC- II en dos y la población inicial se redujo a la mitad.

Por otro lado, la pandemia vivida en este año causó la desaparición de las clases presenciales y la implementación de educación virtual. Este cambio generó que algunas estudiantes se desvincularan de las actividades, que los espacios de discusión oral debieran omitirse, las actividades se limitaran a la escritura interpretativa y que desapareciera la posibilidad de observar el proceso de esta fase.

9. Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Caracterización General de Escenarios de Riesgo*. Bogotá, Colombia.
- Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Bellini, G. (2008). *El cuento hispanoamericano: de las culturas precolombinas al siglo XX*. Roma, Italia.
- Brontë, C. (1972). *Jane Eyre*. Barcelona. Salvat Editores, S. A. - Alianza Editorial, S. A.
- Brontë, E. (2015). *Cumbres borrascosas*. Bogotá, D.C. Penguin Random House Grupo Editorial S.A.S
- Calvino, I. (2007). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, España: Editorial Siruela.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional:
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura.
- Churampi, A. (2010). *El espejismo de los modelos de identidad. Lectura de Alienación de Julio Ramón Ribeyro*. Madrid, España: Espéculo. Revista de estudios literarios. [En línea]. Enlace: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero44/espejism.html>. [Consultado el 8 de Oct. 2019]
- Dueñas, L. A. (2018). *América Latina: subjetividad, contexto y construcción de sentido* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Eagleton, T. (1984). *Una introducción a la teoría literaria*. S.L. Madrid, España. Fondo De Cultura Economica De España.

Enríquez, A. (2017). *Literatura y Memoria: Narraciones que Permiten Construir Futuro* (tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Estándares básicos de competencias. Disponible en:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf. [En línea]

[Consultado 18 de Feb. 2019].

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2018). *Informe Ejecutivo, Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá, Colombia.

Fuentes, C. (1980). *La muerte de Artemio Cruz*. Barcelona. Editorial Bruguera, S.A.

García Márquez, G. (2014). *La soledad de América Latina*. Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982. *Educere*. 18 (59), 167-170.

Gómez, G. & Solís, A. (2017). *Imaginario e identidad del pensamiento latinoamericano*.

Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños. [En línea].

Enlace: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>. [Consultado el 9 de Abr. 2020]

González A. E. (2001). *El Proyecto De Aula O Acerca De La Formación En Investigación*. *Lectiva (Medellín)* No. 05, 2001, p. 69-74.

Hernández, J. & Hidalgo, M. (2015). *El devenir de la identidad latinoamericana en “La noche boca arriba” de Julio Cortázar*. (Tesis de pregrado). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

Herrera, J. (2016). *Lo grotesco en Chac mool de Carlos Fuente: vestigios prehispánicos de la violenta conquista cultural de México*. Universidad Nacional Autónoma de México, p. 345 – 358. [En línea]. Enlace:

https://www.academia.edu/29248523/Lo_grotesco_en_Chac_Mool_de_Carlos_Fuentes_ve_stigios_prehisp%C3%A1nicos_de_la_violenta_conquista_cultural_de_M%C3%A9xico.
[Consultado el 8 de Sep. 2019]

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes

Larraín, J. (1994). *La identidad latinoamericana: Teoría e Historia*. Santiago, Chile: Revista Estudios Públicos.

Molina, N. (2013). *Discusiones Acerca De La Resignificación y Conceptos Asociados*. Revista MEC-EDUPAZ, Universidad Nacional Autónoma de México.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.

Morales, G. (2014). *"Ser argentino es estar lejos": el desarraigo como proceso identificador en Julio Cortázar*. Enlace: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/3770>. [Consultado el 27 de Sep. 2019]

Normas APA. [En línea] Enlace: <https://normasapa.com/citas/>. [Consultado el 25 de Jun. 2019]

Ortega, J. (1997). *El nuevo cuento latinoamericano*. América: Cahiers du CRICAAL, n.18 tome 1. Les forms brèves de l'expression culturelle en Amérique Latine de 1850 à nos jours: Conte, nouvelle, pp. 69-75.

Ovalle, M. (2015). *Fuera de escena: la otra memoria de la revolución mexicana en Cartucho: relatos de la lucha del norte de México de Nellie Campobello* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Pollmann, L. (1982). *Función del cuento latinoamericano*. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. [En línea] Enlace: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/3692/3863> [Consultado

el 10 de May. 2019]

Rama, A. (1972). *Incesante Latinoamérica*. En Cultura Latinoamericana. Simposio llevado a cabo en la UNAM, México.

Rama, A. (2008). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones El Andariego.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, D.F, México. Fondo de cultura económica.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México, D.F, México: Siglo veintiuno editores, s.a de c.v.

Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12 (2), p. 289-305.

Rulfo, J. (2015). *Pedro Páramo*. Madrid. Ediciones Cátedra. Letras Hispánicas. Grupo Anaya, S.A.

Sarango, C., Jarrín, M., Rangel, V., Chacón, S., Le Baut, T. & Martín, J. (2017). *Análisis de lo social en la obra Los funerales de la Mamá Grande de Gabriel García Márquez*.

ANALYSIS, 20, N° 9, p. 1-15. [En línea] Enlace:

[https://www.researchgate.net/publication/325537213 Analisis de lo social en la obra Los funerales de la Mama Grande de Gabriel Garcia Marquez](https://www.researchgate.net/publication/325537213_Analisis_de_lo_social_en_la_obra_Los_funerales_de_la_Mama_Grande_de_Gabriel_Garcia_Marquez) [Consultado el 2 de Sep. 2019]

10. Anexos

Anexo 1 Formato diario de campo

MATERIA: Taller de lectura y escritura		MAESTRO: Patricia Novoa
ACTIVIDAD DESARROLLADA: Encuesta, actividad descriptiva		
FECHA: 30 Abril 2019	HORA: 12:56pm	NÚMERO DE DIARIO: 1
DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS	CATEGORÍAS / SUBCATEGORÍAS
<p>Apertura: La profesora entra al salón a las 12:56pm, ella es quien tiene las llaves de la sala, por lo cual todos los estudiantes ingresan detrás de ella. La maestra escribe en el tablero la agenda para la sesión del día, la cual comprende el diligenciamiento de la encuesta sociocultural y una actividad de descripción en parejas.</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo:</p> <p>De 1pm a 1:30 pm el grupo diligencia la encuesta sociocultural que la observadora les entrega. Se explican las preguntas que se deben responder y con qué finalidad. Una persona estuvo ausente de la clase, por lo cual faltó por diligenciar la encuesta. De 1:30pm a 2:30 pm se realiza la actividad de observación de la pareja y escritura del texto que la describe. Cada estudiante tiene 10 minutos para observar y 15 para escribir la descripción.</p> <p style="text-align: center;">Cierre:</p> <p>Cada pareja socializa sus descripciones y explica las pautas que emplearon al escribirlos. Y se relacionan los textos con las categorías gramaticales (adjetivo, adverbios) que los estudiantes habían consultado como tarea. Queda como tarea volver a revisar adverbios y adjetivos.</p>	<p>Los estudiantes muestran interés en participar en las reflexiones metalingüísticas sobre sus escritos. En cuanto a la redacción de los estudiantes:</p> <p>Las oraciones presentan cohesión y coherencia; usan variedad de adjetivos. Sus descripciones son completas, detalladas y frente a esa única instrucción, los textos que producen son muy diferentes, creativos y dan cuenta de los aportes personales de cada escritor. Los temas de descripción y utilización del lenguaje se conectan con los posteriores trabajos que deben realizar en la práctica pedagógica.</p>	<p>Pensamiento Crítico Argumentación Proceso de lectura (Lectura crítica)</p> <p>Ambiente en el aula (Escucha, Interacciones)</p> <p>Están organizados en media luna, entonces pueden tener una visión panorámica de todos sus compañeros. La mayor parte del tiempo, el grupo hace silencio pero existen algunas distracciones aisladas en las que conversan mientras sus compañeros participan.</p> <p>Relación maestro - estudiante</p> <p>Los estudiantes escuchan cuando la maestra habla y les sugiere nuevas pautas o instrucciones.</p>

Anexo 2 Encuesta caracterización

ENCUESTA ESTUDIANTES

Nombre:

Género: Masculino: Femenino:

Edad:

Semestre:

La presente encuesta tiene como objetivo reconocer características socioculturales, hábitos de lectura e intereses de los estudiantes de Primer Semestre de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. En esta medida, solicitamos a los estudiantes que marquen con una equis (x) la respuesta que sea acorde con sus preferencias, personalidad y experiencias propias.

CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES:

¿En qué barrio vive? ¿Qué estrato es su vivienda?

Su vivienda es = Casa/ Apartamento

¿Cuántos miembros componen su núcleo familiar? ¿Qué relación de consanguinidad tienen con usted?

¿Qué nivel de escolaridad tienen sus padres?

¿Cuánto tiempo permanece solo en casa?

¿Qué actividades realiza en familia? (Ver TV, ir a cine, deporte, ir a misa, ir a centros comerciales, reuniones familiares)

¿Tiene acceso a internet en su hogar?

¿Cuenta con libros en su casa? ¿Qué tipo de libros hay en su casa? (Revistas, periódicos, enciclopedias, cuentos, poesía, novelas, libros de crecimiento personal)

¿Se considera importante la lectura en su familia?

HÁBITOS DE LECTURA – GUSTOS LITERARIOS

-¿Disfruta leer? ¿Qué tanto? *Sí, mucho *No, para nada *Más o menos
-¿Qué tipo de textos literarios prefiere leer? *Cuentos *Novelas *Poemas *Drama
(Teatro)

-¿Cuál es su libro favorito?, ¿Por qué?

-¿Qué autores de la literatura universal y de la literatura colombiana conoce?

-¿Qué tipo de textos lee con mayor frecuencia? *Revistas *Periódico *Literatura

-¿Generalmente usted lee por? *Obligación *Diversión *Deseo de aprender *Necesidad

-¿Cuánto tiempo aproximadamente dedica a la lectura al día? *Menos de una hora *Dos horas *Tres horas
*Más de cuatro horas

-¿Cuántos libros lee aproximadamente al año? *De uno a tres libros *De tres a cinco libros *Más de cinco libros *Ninguno

RELACIÓN CON OTROS LENGUAJES

-¿Le gusta ver televisión? *Sí *No

-¿Qué tipo de programas prefiere? *Series *Novelas *Dibujos animados *Documentales

-¿Cuántas horas dedica al día a ver televisión? *Menos de una hora *De una a tres horas *De tres a cinco horas

*Más de cinco horas

-Cuando le piden ser creativo usted prefiere: *Escribir un cuento corto *Componer una canción
*Dibujar/Animación

*Cantar o bailar

¿Con qué otras expresiones culturales le gustaría relacionar la literatura en el aula de clase?

*Cine *Música *Cómics *Pintura *Series *Todas las anteriores

¿Piensa que puede haber una relación entre los libros y otros medios artísticos como la pintura, el cine y la música?

*Sí *No

RELACIÓN CON EL CONTEXTO EDUCATIVO

-¿Por qué decidió ser maestro? ¿Y por qué en esta institución?

-Si pudiera continuar sus estudios y estudiar una licenciatura. ¿Qué licenciatura estudiaría?

-¿Cuál es la importancia de leer literatura, según su criterio?

-¿Cómo es su relación con el espacio de literatura o los textos literarios en la clase?

-¿Cómo cree que es su interpretación o análisis de textos literarios? ¿Debe mejorar algún aspecto?

¡Gracias!

Anexo 3 Taller diagnóstico



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Nombre:

Fecha:

TALLER DE LITERATURA

El propósito de este taller es identificar sus competencias con respecto a la lectura de textos literarios, los resultados permitirán generar ciertas hipótesis sobre posibles dificultades en el análisis de textos y habilidades susceptibles de ser potenciadas. Su desempeño en esta prueba no se verá reflejado en una nota, en cambio servirá de insumo a los investigadores para orientar los procesos de formación e intervención pedagógica en la práctica con el semestre Primero de la ENSDMM.

- I. Lea atentamente el texto del autor guatemalteco Augusto Monterroso y, a partir de su interpretación, responda las preguntas. Algunas preguntas serán socializadas en clase.

La Oveja Negra

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra.
Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua en su honor que quedó muy bien en el parque. Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura. (Augusto Monterroso, *La oveja negra y demás fábulas*, 1969).

Preguntas:

¿Qué simboliza la Oveja negra?

¿Cuáles figuras retóricas se identifican en este texto?

¿Cuál es la crítica social de Monterroso en esta fábula?

¿Con qué situaciones específicas de nuestra sociedad se puede comparar esta fábula?

Después de escuchar la lectura del cuento de Juan Rulfo, responda las preguntas lo más completamente posible.

No oyes ladrar a los perros

(*El Llano en llamas*, 1953)

—Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.

—No se ve nada.

—Ya debemos estar cerca.

—Sí, pero no se oye nada.

—Mira bien.

—No se ve nada.

—Pobre de ti, Ignacio.

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.

La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.

—Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.

—Sí, pero no veo rastro de nada.

—Me estoy cansando.

—Bájame.

El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

—¿Cómo te sientes?

—Mal.

Hablaba poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja. Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

—¿Te duele mucho?

—Algo —contestaba él.

Primero le había dicho: "Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco." Se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía. Allí estaba la luna. Enfrente de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

—No veo ya por dónde voy —decía él.

Pero nadie le contestaba.

El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

—¿Me oíste, Ignacio? Te digo que no veo bien.

Y el otro se quedaba callado.

Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo.

—Este no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?

—Bájame, padre.

—¿Te sientes mal?

—Sí

—Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

Se tambaleó un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

—Te llevaré a Tonaya.

—Bájame.

Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:

—Quiero acostarme un rato.

—Duérmete allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado.

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo.

—Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconvendría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted.

Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.

Sudaba al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar.

—Me derrengaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso... Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: “¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!” Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no, allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted. Desde entonces dije: “Ese no puede ser mi hijo.”

—Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

—No veo nada.

—Peor para ti, Ignacio.

—Tengo sed.

—¡Aguántate! Ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladran los perros. Haz por oír.

—Dame agua.

—Aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirte otra vez y yo solo no puedo.

—Tengo mucha sed y mucho sueño.

—Me acuerdo cuando naciste. Así eras entonces.

Despertabas con hambre y comías para volver a dormirte. Y tu madre te daba agua, porque ya te habías acabado la leche de ella. No tenías llenadero. Y eras muy rabioso. Nunca pensé que con el tiempo se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza... Pero así fue. Tu madre, que descansa en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolo de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza; allá arriba, se sacudía como si sollozara.

Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como de lágrimas.

—¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: “No tenemos a quién darle nuestra lástima”. ¿Pero usted, Ignacio?

Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las corvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejaván, se recostó sobre el pretil de la acera y soltó el cuerpo, flojo, como si lo hubieran descoyuntado.

Destrabó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros.

—¿Y tú no los oías, Ignacio? —dijo—. No me ayudaste ni siquiera con esta esperanza.

Preguntas:

1. ¿Qué se puede decir del contexto socio-histórico (términos temporales, espaciales, circunstanciales) en el que se desarrolla esta historia?
 2. ¿Qué temas encontramos en el cuento?
 3. ¿Cómo se representa, a través del lenguaje, la relación entre los personajes?
 4. De acuerdo con el tipo de texto, los diálogos, la temática ¿Qué interpretación sugiere con respecto al sentido del texto?
 5. ¿Hay algún movimiento literario en el que pueda clasificarse este cuento?
- II. Forme un grupo de cuatro personas, escoja uno de los siguientes enunciados y, a continuación, diseñe / redacte un esquema de argumentación en el que asuma una posición y anuncie 4 argumentos.
1. Colombia debe cerrar su frontera y expulsar a los habitantes de nacionalidad venezolana que no posean documentación reglamentada.
 2. Gabriel García Márquez es el único autor que da cuenta de la literatura colombiana.
 3. Que una mujer reciba un piropo en la calle es una forma de violencia.
 4. El aborto debe ser legal en Colombia bajo cualquier circunstancia.

-Su grupo evaluará el proceso de argumentación de los demás grupos teniendo en cuenta la validez y coherencia de los argumentos y si lograron cambiar su propia manera de pensar o cuestionaron algunas de sus ideas.

-Adicionalmente, realizará una breve autoevaluación en la que mencione errores cometidos, falta de pertinencia de los argumentos o ideas que se pasaron por alto.

Anexo 4 Rúbrica evaluación diagnóstico

ASPECTO A EVALUAR	INDICADORES	
Elementos formales de la literatura	Superior	Identifica en el texto literario todas las características formales a evaluar: temáticas, referentes de espacio, contexto histórico, uso específico del lenguaje, símbolos y figuras retóricas.
	Bueno	Identifica en el texto literario las características formales: temática, referentes de espacio, contexto histórico, símbolos y figuras retóricas.
	Básico	Identifica en el texto literario temáticas, contexto histórico, referentes de espacio.
	Insuficiente	Identifica dos o menos de las características formales a evaluar.
	Superior	Elabora hipótesis de interpretación que relacionan la obra con su contexto histórico, dan cuenta de una lectura inferencial capaz de trasponer la historia del texto a diversas realidades y contextos e identifica críticamente los discursos que reproduce la obra literaria.

Interpretación del texto literario	Bueno	Sus hipótesis de interpretación relacionan la obra con el contexto histórico, denotan suficientes inferencias, traspone la obra a otras realidades e identifica discursos presentes en la obra literaria.
	Básico	Las hipótesis de interpretación relacionan la obra con el contexto histórico, demuestran inferencias y comparaciones con otras realidades.
	Insuficiente	Las hipótesis de interpretación relacionan la obra con su contexto histórico y demuestran algunas inferencias.
Conocimiento capital simbólico	Superior	Reconoce autores y obras representativos de la literatura colombiana, latinoamericana y universal; identifica movimientos o escuelas literarias, temáticas recurrentes, géneros narrativos.
	Bueno	Reconoce algunos autores y obras representativos de la literatura colombiana, latinoamericana y universal; diferencia algunos movimientos o escuelas literarias, temáticas y géneros narrativos.
	Básico	Reconoce autores y obras representativos de la literatura colombiana y latinoamericana; identifica algunas temáticas y géneros narrativos.
	Insuficiente	No reconoce autores ni obras representativos de la literatura colombiana, latinoamericana ni universal, identifica temáticas; no identifica movimientos o escuelas literarias, tampoco géneros narrativos.
Argumentación – Pensamiento crítico	Superior	Evalúa fenómenos desde posturas fundamentadas en hechos comprobables, argumentos válidos e informaciones verídicas; reconoce puntos de vista distintos a los suyos y está abierto a revisar y si es el caso, replantear su manera de pensar; evalúa con objetividad y fundamentos a sus compañeros.
	Bueno	Evalúa fenómenos basándose en hechos, argumentos e informaciones verídicas, reconoce y respeta puntos de vista distintos a los suyos, evalúa con objetividad y fundamentos a sus compañeros.
	Básico	Evalúa fenómeno basado en argumentos fundamentados, reconoce puntos de vistas diferentes, evalúa con razones y justificación a sus compañeros.
	Insuficiente	Su evaluación de la realidad no se basa en información verídica, argumentos válidos o hechos comprobables y reflexivos, evalúa subjetivamente a sus compañeros.

Anexo 5 Entrevista maestra titular

Entrevista estructurada a la maestra titular Patricia Novoa Jaimes.

T: ¿Cuánto tiempo lleva enseñando el Énfasis en Español a este grupo?

P: Eh, Tatiana, lo primero es que aquí no se llama Español sino es propiamente Taller de Lectura y Escritura, esa sería la primera aclaración. Y la segunda aclaración es que, dentro del pénsum oficial, del plan académico, perdón, del plan académico, la literatura en ese taller no está, digamos, directamente... no está presente. Sin embargo, yo la he ido implementando desde hace como unos dos años, he involucrado la literatura. Y en relación con esa pregunta de manera puntual, con ellos llevo trabajando, eh, desde febrero, digamos, desde febrero hasta

el momento. Con la mayoría del grupo, solo hay cuatro personas que son Cristian, Maryi, Heidi Tapiero y la otra Heidi, son cuatro que venían conmigo desde el semestre anterior, que era el semestre de Propedéutico.

T: Ah, eso, mi pregunta era esa profe porque pensé que los que pasaban a Primero eran los que habían estado hasta Once en el colegio.

P: Sí, los que pasan directamente a Primero son los que estuvieron en la Escuela Normal, aquí en la Montessori hasta Once o que vienen de otras escuelas normales. Pero como yo le contaba a sumercé en algún momento que hay un grupo que se llama Propedéutico, que son los que vienen de colegios académicos, eh, ellos hacen ese semestre de nivelación, y este semestre, cuando pasan a Primero se unen con los que ingresan a Primero, entonces se arma un solo grupo.

T: Ok, listo profe, entonces la segunda pregunta es si usted puede darme una descripción general de ese grupo.

P: Sí, bueno, en términos generales digamos que es un grupo diverso, es un grupo, bueno, ahoritica quedó equilibrado en edad, más o menos, porque antes había otra persona, que era una persona mayor, ya ella como de unos 45, 48 años. Ella estuvo el año pasado en Propedéutico, parece, me dicen los muchachos hoy, que ella no va a volver, ha tenido unas dificultades serias, entonces no va a volver. Pero digamos que ahoritica el grupo quedó más o menos equilibrado en edad, entonces por un lado eso. Eh, es un grupo con el que uno trabaja bien, es un grupo muy interesado, es un grupo que realiza muy bien las actividades; yo lo siento muy motivado, ¿sí? Como que les gustan las actividades y el trabajo que se realiza pese a la hora, que es una hora difícil, que ya lo habíamos también conversado, es una hora bastante complicada pero bueno, ahí siempre yo les insisto mucho a ellos que es una hora cansadora para ellos y para mí, pero que hacemos el esfuerzo y creo que ellos son receptivos a ello.

Eh, ¿qué más de ese grupo? Mmm, en su mayoría son de la Escuela Normal, son egresados de la escuela; este es un curso particular porque esto no nos sucede siempre, eh, entoes un grupo que ya se conoce, que es fuerte pero que también tiene, al venir todos ya desde mucho tiempo atrás, tienen historia y hay unos, unos roces ahí complejos. Roces complejos, hay dos bandos; eso lo he ido notando en este tiempo y he intentado dentro de lo que hemos trabajado en las clases, a veces me he tomado el tiempo solo para hablar como de esa importancia de las relaciones interpersonales. Eso en cuanto a las relaciones y características generales.

Las fortalezas y debilidades de estos estudiantes

P: Ehm, digamos que ya voy a hablar de lo que tiene que ver con los procesos de lectura y escritura. Eh, son diversos, o sea, ahí hay bastante diferencia; digamos que los que vienen del grupo en general de la Escuela, eh, digamos que hay una...parejos. Pero los que venían de Propedéutico, que eso siempre pasa, que los chicos que llegan a Propedéutico generalmente llegan con un nivel de lectura y escritura muy bajito, pues todavía se sigue notando. Entoes, por ejemplo está Maryi, de los que quedan ahoritica de Propedéutico es la que más dificultades tiene. Ella tiene hartas dificultades. Ha avanzado. Pues para su propio proceso ha avanzado, pero digamos en relación con el grupo todavía sigue teniendo dificultades, pero es una chica con muchas ganas, se deja ayudar; yo por ejemplo el semestre pasado ella se...hacia final de semestre le hice un cursito solo a ella para un trabajo más individualizado que creo que este año también lo vamos a...ojalá lo podamos hacer, ya, de manera muy particular con ella; y lo mismo con Heidi, la niña que estaba al lado de Cristian, eh, Heidi no pertenece a ese grupo, ella debería estar en segundo, pero Heidi, digo yo, afortunadamente para ella, ella está volviendo a hacer su primer semestre porque es una niña que tiene bastantes dificultades de lectura y escritura y también un poco de...ella es muy tímida, muy introvertida, entonces creo que este grupo le ha favorecido a ella y creo que la podemos ayudar un poco más en este semestre. Bueno, y así con lo que he podido conversar con ellos, hay unos chicos bastante fuertes, eh, pilos en términos de inquietos con la lectura, con la escritura, por ejemplo una niña con la que estaba hablando allá, de cabello largo, ella se llama Daniela, eh, Daniela Ruano, me estaba contando qué literatura le gusta leer y ellos en general allá en la Escuela tienen una profesora muy buena de Filosofía, que los pone a leer bastante desde lo que ellos les gusta leer; ella les da una lista de libros y entonces creo que ellos tienen, digamos, que unos buenos hábitos de lectura, por lo menos desde lo que la Escuela les pide. Ya, digamos, desde la encuesta que sumercé está haciendo miraremos qué tanto desde el ámbito personal la lectura tiene presencia o no, y la literatura en particular.

T: La pregunta era también un poco sobre si trabajan relativamente uniforme o hay desequilibrios en la manera, por lo menos, de trabajar en clase o así. Los talleres, los ejercicios en clase...

P: Hay un poquito de dispersión en algunas personas, por ejemplo, eh, Carlos Felipe, el de gafitas, alto... él es disperso pero él es inteligente, pero a veces le cuesta centrarse. Creo que esa es una de las dificultades, digamos, en general, es como que... Pero bueno, por los mismos factores de los que hablábamos del cansancio, del trasnocho, de la práctica, de la hora, les cuesta, pero Carlos en particular se dispersa bastante, eh... Veo en Sharon, no he identificado claramente en Sharon, que era la que estaba del lado izquierdo... estaba Mauricio, el chico, al lado estaba una niña pecosita, Lorena, eh, perdón Laura y esta ella; de gafitas que se demoró harto haciendo la, la encuesta, ella siento que le cuesta un poco la lectura y la escritura y como avanzar en los ejercicios pero digamos que es comprometida; a ella tenemos que echarle un poquito el ojo, a ver, qué encontramos más en ella. Mmm, Cristian es bueno, Cristian, el chico que estaba en la ... Pero Cristian, por eso lo llamé hoy porque él está muy disperso, no sé, le ha costado mucho integrarse en este grupo, él viene de Propedéutico pero él tiene unos buenos procesos de lectura y escritura, no tiene dificultades marcadas allí, eh, bueno así de los que me acuerdo, ah bueno, Gabriela, Gabriela estaba creo que al lado de Cristian, pero hacia este lado... que me preguntó al final, ella tiene un roce ahí fuerte con algunas compañeras del otro lado, entonces ahí, como que no es muy aceptada por ese grupo de compañeros antiguos entonces ella ha intentado como aliarse con ellos, de este lado, pero tiene ahí sus cositas malucas, a veces en la relación y digamos que ahí, el ritmo de trabajo de ella es un poquito más lento y... pero siento que ella jalonándola un poquito ella avanza, digamos que hay que tenerle ahí como acompañamiento, lo mismo Natalia, la niña del otro lado que es una niña alta, alta, alta. Ella en la oralidad es muy buena, pero ya en la escritura no se le facilita siempre todo; y escribió un texto muy bonito frente una pregunta que yo les hice de situaciones límite en las que hubieran estado en algún momento de su vida y ella escribió un texto muy interesante de lo que le pasaba cuando estaba en Media. Entonces esos textos le servirían también a usted, tal vez una miradita para la caracterización.

T: ¿Algún estilo cognitivo o alguna estrategia que funcione más en unos que en otros?

Pues yo lo que veo que me funciona más desde lo que he llevado hasta el momento es que tienen que ser actividades más de trabajo en grupos pequeños, claro, ahí no veo mucho los estilos cognitivos... si son más visuales, si son más auditivos, eso todavía no podría, no tengo esa caracterización de ellos, pero siento que cuando trabajamos en grupos pequeños en donde se pone una tarea con tiempos y pueden salir y nos vemos después a tal hora y luego cada uno da cuenta del resultado, eso me ha ayudado mucho, eh, donde sean, y cambiar de actividad rápido y entonces yo les digo: lean, salgan, ustedes verán a donde van, y ellos cumplen la hora y trabajan; me parece que así me ha funcionado. Cuando es como hoy, que estamos ahí en el salón, que yo estoy hablando mucho, ahí como que el tiempo no me fluye tanto.

T: ¿Qué textos literarios trabaja con sus estudiantes?

Pues el que tenía pensado que fue el que... que... Con ellos no he abordado ninguno por lo que le decía a sumercé, como el énfasis no es ahí literatura, pero a mí sí me gusta trabajarla y por eso el libro que yo... Siempre me gusta traerles relatos y el tema de crónica yo lo trabajo con ellos porque hay una profesora, que es la profesora que hace con ellos las rutas y viajes pedagógicos, eh, su estrategia es elaborar crónica, entonces yo la apoyo a ella, cuando coincidimos, yo la apoyo a ella en crónica. En otros semestres he hecho todo el semestre crónica, de todos los diferentes tipos de crónica, pero entonces me di cuenta que descuidaba, eh, otros tipos de textos y otras estrategias de escritura que pues... en los otros semestres no podía recuperar entonces quedaban ellos con esos vacíos, entonces por ahora, ahora solo me voy a tomar unas fechas y ya, solo como un lineamiento general, pero siempre me gusta traerles textos que lean.. que... yo les traigo, ahorita no les he traído pero a veces me gusta traerles poesía y hablamos sobre la poesía, o les traigo un cuento y hablamos sobre ese cuento, eh, les traigo literatura de libro álbum y hablamos del libro álbum, eh... y este, el año pasado, por ejemplo, trabajamos un texto que no es propiamente con este grupo pero que me parece que es importante también decirlo, por ejemplo el año pasado trabajamos un texto de Pa' que se acabe la vaina de William Ospina, siempre me gusta como tener un libro de literatura; lo que le decía a sumercé, hace como dos años que dije: "no, la literatura tiene que estar presente en los maestros en formación desde los primeros semestres" porque digamos que formalmente está el segundo semestre con el Seminario de Literatura Infantil pero creo que ellos también se deben formar como lectores ellos mismos, eso no se puede perder. Entoes' por eso hace dos años involucré el género narrativo y la poesía.

T: Bueno, pero entonces ¿De qué depende esa selección de textos?

P: Pues ahorita mirando la pregunta, como los tiempos son tan cortos, quizá sea esa mi excusa con ellos, yo selecciono un libro, uno que a mí me parezca que ha sido muy bueno, ¿sí? Que a mí me haya gustado, entonces yo lo exploro, lo leo y digo: “quizá este libro les gustaría” y tiene que ver mucho también con las características del grupo, ¿sí? Porque usualmente como yo con ellos en Propedéutico trabajo la historia lectora y escritora, entonces con esa historia lectora y escritora siempre puedo ver qué tipo de lectores son y qué tipo de experiencia han tenido con la lectura, entonces...eh...de ahí digo: bueno entonces como qué libro escojo. Y de ahí ha sido esa idea de irlos involucrando con la literatura, lo que pasa es que con esos de primero, como no los tuve a todos en Propedéutico pues no tenía ese bagaje pero los que vienen de Propedéutico y pasan a primero, sí digamos que conozco esa historia.

T: Y es que lo que he notado es que es un poco más libre el contenido al que ellos puedan acercarse en Formación Complementaria.

P: Sí, por eso lo empecé a hacer intencionado porque dije “no, no se puede perder ese componente” hay que hacerlo y hay que hacerlo intencionado y por eso cuando ya supe que ustedes venían de la Pedagógica y que supe que tenían el componente en literatura, eh, me interesó poderme vincular con ustedes; porque lo hicimos con los chicos de la Distrital y ellos no tienen tanto énfasis porque ellos no pueden escoger así como hacen ustedes, eh pero hicimos un trabajo muy bonito desde la literatura que es lo que le contaba a sumercé que va a salir, si Dios quiere, en la revista. Entonces sí lo quiero volver cada vez más intencionado, que esté dentro del plan académico.

T: Me parece muy bien porque eso es lo que nosotros sentimos, que a muchos profesores en educación media les falta, que descuidan mucho ese componente y creo que nosotros mismos como estudiantes fuimos víctimas de eso, así, no nos enseñaron o no nos acercaron bien a la literatura. Eh, y bueno, ¿qué actividades propone para abordar esos textos?

P: A mí me gusta mucho abordar y...hacer toda la parte de predicción, de provocación del libro, de la lectura en voz alta; claro, yo quisiera leer más en voz alta con ellos eh, pero no me alcanza el tiempo; sumercé se va a dar cuenta que eso, en Formación Complementaria como es semestralizado es muy cortico el tiempo, uno se alcanza a ver con ellos por ahí 20 veces y no más, entonces el tiempo es muy cortico pero entonces primero hago con ellos toda esa parte de provocación del libro... Desde la portada, de los paratextos, el autor y eh... me gusta conversar sobre el libro; no hacer las evaluaciones sino, eh...que haya un espacio para conversar del libro, conversatorios o lo que llama uno la lectura dialógica y, en alguna oportunidad, hice algo muy muy bonito, que ojalá lo pudiéramos volver a rescatar con ellos y era el foro. Entonces todos decíamos “bueno, leemos el libro para esta fecha” y en el foro íbamos lanzando preguntas, entonces a través del foro íbamos dialogando y cada uno iba participando y yo les iba haciendo la retroalimentación...eso me gustó mucho, foro virtual. Esa estrategia también me gusta.

T: Sí, claro, eso también podríamos rescatarlo. Ya queda la pregunta de qué textos literarios les han gustado más. Esta no aplica tanto.

P: Por lo que no...pero podría decir que sí les ha gustado, en otras experiencias, les ha gustado el de “No comas renacuajos”, por eso lo repito. Porque los chicos...les ha gustado, les impacta. Eh, muchos decían, muchos han dicho “profe, a mí nunca me gustaba leer pero con este libro yo como que encontré que la lectura otra vez volvió a mi vida” entonces digamos que ese libro para mí ha sido muy significativo en Formación Complementaria por esa razón, en cambio el año pasado, con los que trabajé que eran de Propedéutico “Pa’ que se acabe la vaina” de William Ospina, no era el libro, no era el libro porque ese libro exige otro tipo de lectura, eh, creo que hubiera sido mejor arrancar con uno como el de “No comas renacuajos” u otro. Y ese tendré que retomarlo en segundo semestre, o en tercero si vuelvo a tomar con algún grupo porque es un grupo que requiere que uno se haya conectado. Porque ahí lo que les reforcé lo de siempre, el “yo no entiendo, na, na, na” pero bueno.

Anexo 6 Formato consentimiento informado

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

_____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____ Ciudad y fecha _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹⁸, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles¹⁹ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

¹⁸ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

¹⁹ Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Nombre: _____

Identificación: _____

Anexo 7



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



PROPUESTA TALLER PRE–NOCIONES DE IDENTIDAD LATINOAMERICANA

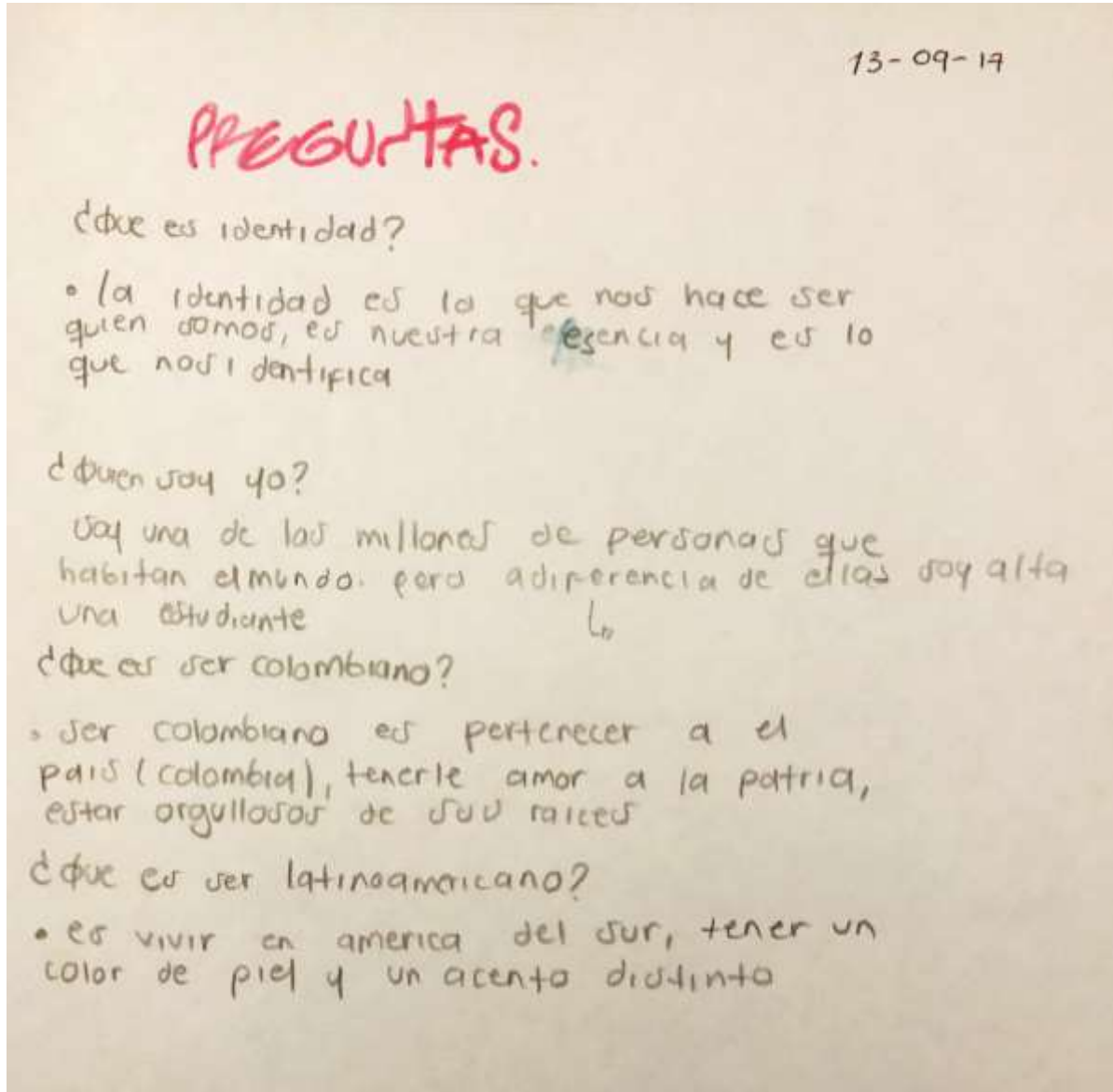
Sesión: Nociones primarias de identidad.

Objetivos: Reconocer las nociones previas sobre identidad de los maestros en formación.

TIEMPO	ETAPA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS	INDICADORES
10 minutos	Introducción	Actualizar y contextualizar a los estudiantes sobre el proyecto, las partes que se realizarán y los objetivos de la propuesta.	La maestra guía contextualiza a los maestros en formación sobre las actividades a realizar en el proyecto Cuento Latinoamericano: Hermenéutica Literaria para una Noción de Identidad.	Tablero, marcadores	Expresa sus preguntas o comentarios sobre la contextualización del proyecto a realizar.
20 minutos	Exploración	Expresar sus pre nociones sobre conceptos de identidad e identidad latinoamericana.	Los estudiantes reciben una hoja en blanco en la que responderán las cuatro preguntas “¿Qué es identidad?” “¿Qué es ser colombiano?” “¿Qué es ser latinoamericano?” “¿Quién soy yo?” Si desean, participarán en clase para socializarlas.	Hoja en blanco.	Argumenta sus respuestas.
25 minutos	Acercamiento o a la discusión.	Acercarse al debate de la identidad latinoamericana a partir de contenidos audiovisuales.	Los estudiantes observan el video sobre identidad latinoamericana llamado “Latinos enemigos” y lo contrastan con la canción “Latinoamérica” del grupo Calle 13. A partir de este ejercicio, intervienen en clase para expresar sus visiones sobre cada postura abordada.	Proyector audiovisual, computador, participación de los estudiantes.	Identifica intenciones discursivas en los videos revisados.
10 minutos	Cierre	Explicar el final del taller a los estudiantes.	Los estudiantes reciben un texto que entrará al diálogo de las dos visiones de los videos y escribirán un texto argumentativo sobre ¿Qué es identidad latinoamericana?, basándose en las tres	Fotocopias con el texto, texto de los estudiantes.	Escribe un texto argumentativo en el que integre las tres posturas de identidad latinoamericana

Anexo 8

Resultados Taller Pre- Nociones de Identidad



Anexo 9



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



TALLER CUENTO “SI ME TOCARAS EL CORAZÓN” DE ISABEL ALLENDE

Responda cada pregunta con mínimo un párrafo extenso (mínimo 9 renglones) en el que justifique su respuesta, presentando ejemplos textuales del cuento y su análisis personal del tema de la pregunta.

1. Explique con ejemplos puntuales cómo se manifiestan las características del cuento latinoamericano y del boom latinoamericano en Si me tocaras el corazón. Por ejemplo: lo fantástico en dónde podemos encontrarlo, los temas principales como la violencia, la corrupción en qué parte del cuento se evidencian.
2. En el cuento tenemos dos universos, dos contrastes: el masculino y el femenino. ¿Cómo se retrata el hombre y, encontramos en el cuento características o rasgos comunes al hombre latinoamericano?
3. ¿Podría haber alguna intención feminista en el cuento?
4. Encuentre cuál es el retrato de la sociedad representado en el cuento.
5. Escriba una reflexión sobre el tema de la identidad en “Si me tocaras el corazón”. Es decir, ¿de qué manera abordó la identidad Isabel Allende en su cuento?
6. De acuerdo al recorrido histórico que se realizó por el concepto de identidad, ¿a qué momento de crisis alude la propuesta de identidad del cuento? Justifique su respuesta

Anexo 10

Muestra Resultados Taller “Si me tocaras el corazón” de Isabel Allende

Programa de Formación Complementaria III-02
Taller de lectura literaria- Identidad Latinoamericana

TALLER CUENTO “SI ME TOCARAS EL ALMA”-ISABEL ALLENDE

1. Explique con ejemplos puntuales cómo se manifiestan las características del cuento latinoamericano y del boom latinoamericano en Si me tocaras el corazón. Por ejemplo: lo fantástico en dónde podemos encontrarlo, los temas principales como la violencia, la corrupción en qué parte del cuento se evidencian.

El cuento “Si me tocaras el corazón” gira alrededor de una ficción e historia, en el que, a través de este relato muestra características que pertenecen a una realidad o un espacio determinado como; Machismo, Corrupción, Asesinato

En primer lugar, el machismo, se evidencia cuando se señala “Su padre opinaba que los estudios son para maricones, no se requieren libros para triunfar en la vida, sino cojones y astucia, decía, por eso formó a sus hijos en la rudeza”. Allí se deduce que lo importante era que los hombres fueran cierto poder-fuerza para obtener lo que se quiere mostrando una Actitud y forma de pensar que sostiene al hombre como aquel sujeto superior ante las personas y cosas

Como segundo aspecto, La corrupción, se manifiesta cuando se dice “Reunió a sus hijos y les impuso la tarea de hacer amistad con personas influyentes y aprender asuntos legales, para que siguieran prosperando sin peligro de que les fallara la impunidad” y al finalizar el texto menciona que “Las autoridades, que durante años ampararon sus abusos, le cayeron encima con el garrote de la ley”, esto se refiere a que la autoridad relacionada a un estado oficial, generaba oportunidades y conexiones con instituciones legales y políticas para el beneficio personal.

Por último, como tercer tema, El asesinato, es mostrada desde la perspectiva “A sus espaldas se rumoreaba de sus víctimas; de cuantos dejó en la ruina o hizo desaparecer, de los sobornos a las autoridades, de que la mitad de su fortuna provenía del contrabando; pero nadie estaba dispuesto a buscar pruebas”. Aunque esto esté estrechamente relacionado al apartado anterior, es importante resaltar que esta referencia, es alusiva a las acciones de interés que realizaba el protagonista (desaparición o muerte)

2. En el cuento tenemos dos universos, dos contrastes; el masculino y el femenino. ¿Cómo se retrata el hombre y, encontramos en el cuento características o rasgos comunes al hombre latinoamericano?

Un hombre que hace todo lo posible con tal de sobrevivir y alcanzar una posición social, quien empieza desde un estatus medio, hasta llegar a ser un político acomodado y falso, con doble moral y corrupto, como ese hombre se parece a un hombre que manifiesta una cultura, del mismo modo, un hombre machista, que

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Anexo 11



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



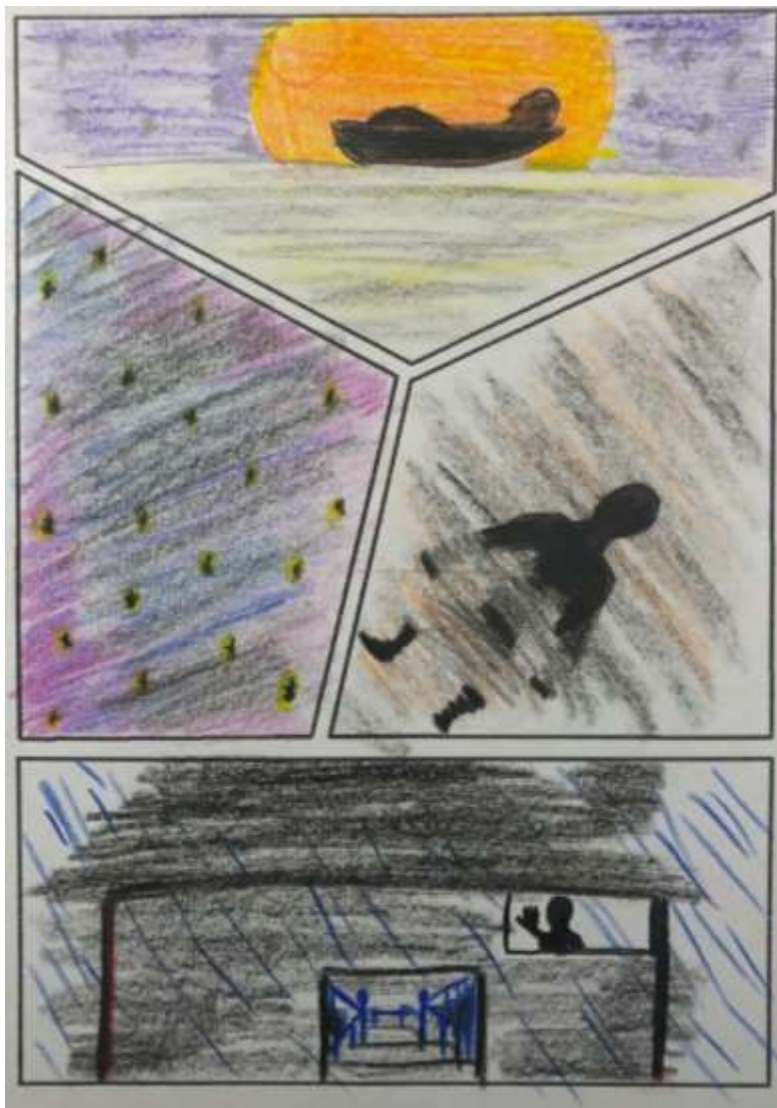
TALLER DE INTERPRETACIÓN CUENTOS “ALIENACIÓN” Y “CHAC MOOL”

Después de haber consultado en clase o autónomamente sobre el contexto de los autores de los cuentos, el año de publicación y el contexto social y político de la época, pues son los factores que nos van a ubicar en un marco de referencia acertado, realizar el taller con respuestas argumentativas y completo desarrollo de ideas.

1. Identifique las características del cuento y del boom latinoamericano en los dos cuentos: “Alienación” de Julio Ramón Ribeyro y “Chac Mool” de Carlos Fuentes, ejemplifique con citas textuales.
2. Cada obra de creación artística propone una tesis, es decir, una pintura, una novela o un cuento muestran la opinión del autor, lo que él quiere enseñarnos, demostrarnos, negarnos o invitarnos a cuestionar. ¿Qué proponen Carlos Fuentes y Julio Ramón Ribeyro sobre nuestra identidad latinoamericana en cada uno de sus cuentos? En otras palabras, ¿Cuál es la propuesta de identidad latinoamericana que ellos nos ofrecen?
3. De acuerdo con las propuestas de identidad que usted identificó y explicó en el punto anterior ¿Qué diferencias encuentra entre la perspectiva de los autores? Es decir, ellos dos tienen sus propios puntos de vista, ¿Concuerdan o son diferentes? Justifique su respuesta.
4. De acuerdo al recorrido histórico que se realizó por el concepto de identidad, ¿a qué momento de crisis aluden las propuestas de cada cuento? Justifique su respuesta.
5. Redacte una reflexión justificada en la que responda las siguientes preguntas:
¿Es viable el cuento latinoamericano para analizar el concepto de identidad en América Latina?
¿El cuento latinoamericano da cuenta de la manera de pensarnos nuestra identidad latinoamericana en la actualidad?

Anexo 12

Taller “La noche boca arriba” de Julio Cortázar



Taller La noche boca arriba

En primer lugar, es clave mencionar que la identidad latinoamericana ha sufrido grandes transformaciones, pues los ideales de la sociedad siempre están en cuestionamiento y se replantean según sus pensamientos y criterios como ciudadanos, pero es necesario reconocer que las raíces de esa identidad se fueron hilando desde antes de la conquista de los españoles, debido a que con la identidad un pueblo puede llegar a narrar su historia, definir de alguna manera nuestro ser y que hacer, inculcando siempre esa diversidad étnica y cultural que se vive en el continente americano, pero que al mismo tiempo nos une como una población latina que viven bajo un mismo ideal o sueño.

Por lo tanto, al trabajar el documento de Julio Cortázar, “La noche boca arriba”, de él podemos apreciar que el ser humano tiene una historia que siempre está ligada a sus antepasados y su trayectoria a lo largo de su vida. Nos lleva a percibir ese imaginario de que todo latino tiene raíces indígenas y que la naturaleza es la generadora de vida y la que constituyó de alguna forma nuestra identidad, pues el pasado siempre es la esencia que nos lleva a evolucionar o nos permite darle una mejor significación a cada cosa que vive una persona, el pasado son los misterios de la vida que se vivieron en algún momento, pero que nunca se llegan a contemplar en esa unificación de las identidades que se generan en un continente para dar cabida a esa gran identidad latinoamericana, que nos representará siempre.

Sin embargo, el género literario que trabaja Cortázar también influye significativamente para entender un poco más ese escenario de cambio de una persona en relación a su identidad, debido a que con el surrealismo, el juega con la trascendencia entre lo real y lo imaginativo que posee el ser humano, pero también integra la expresión del pensamiento y los impulsos subconscientes que de alguna manera tiene reprimidos cada persona, pero siendo así, al leer paso a paso el texto, se puede percibir que allí, se hilan dos grandes historias que vive una determinada persona, quizás son situaciones similares, pero en vidas diferentes, pues su contexto y época varían, influyendo en el imaginario simbólico que se puede llegar a construir, pero que nunca se pierde la esencia que tiene la persona, siempre se forma con la misma actitud, pensamiento y postura, puede que la identidad sea de esa forma, un elemento que compone al ser humano y con el cual siempre estamos ligados y que sin importar el tiempo o la situación ella sigue ahí representándonos.

Finalmente, la identidad latinoamericana es un ir y venir en el tiempo, pues para comenzar a reconocerla y apropiarnos de ella debemos retroceder al pasado, indagar su historia y la evolución que ella ha tenido a lo largo del tiempo, puede que cada persona la viva de una manera diferente, pero la identidad siempre está trasegada por la representación de una sociedad y de igual manera nos diferencia de otros ya sea por nuestra diversidad, por la historia o por cada uno de nuestros pensamientos construidos culturalmente.

Anexo 13

MATERIA: Taller de lectura y escritura		MAESTRO: Tatiana Becerra Rodríguez	
ACTIVIDAD DESARROLLADA: Lectura cuento “El que inventó la pólvora” de Carlos Fuentes.			
FECHA: 30 Octubre 2019	HORA: 8:30am a 10:00am		NÚMERO DE DIARIO: 12
DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS		CATEGORÍAS / SUBCATEGORÍAS

<p>Antes de comenzar la sesión se esclarecieron algunos aspectos sobre la actividad y las tareas que se habían dejado la semana pasada.</p> <p>Primero, se realizó la lectura conjunta del cuento “El que inventó la pólvora” de Carlos Fuentes. A continuación, cada estudiante recibió dos preguntas que debió responder individualmente. A partir de estas preguntas se generó la discusión sobre el cuento.</p> <p>Luego, se observó el video “Comparamos por frustración” del canal en Youtube Esquizofrenia Natural y se explicó el taller para realizar en casa, correspondiente a la interpretación del cuento leído.</p> <p>La clase se desarrolló sin contratiempos, las actividades planeadas lograron llevarse a cabo. Los estudiantes ya habían leído el cuento como compromiso previo a la sesión y al comenzar la sesión manifestaron su gusto por él y el interés que les generó. Algunas de las ideas que emergieron de esta discusión fueron tomar conciencia frente a la manera de consumir objetos y bienes, reconocer que la identidad no se construye con las adquisiciones materiales, las consecuencias del capitalismo, entre otras.</p>	<p>La participación de los estudiantes fue bastante. Algunos de los comentarios fueron:</p> <p>E1– “el que inventó la pólvora, algo tan chiquitico que inició ahí, ya se ha vuelto un ser humano muy consumista, entonces inventa, inventa cosas porque no está satisfecho con nada. Entonces, supongo yo, que el que inventó eso, se está encargando como, no sé, de destruirlo, consumiendo más”.</p> <p>E2– “la cultura de Estados Unidos es de desechar, mientras que la identidad latinoamericana no es de desechar sino de reutilizar”.</p> <p>E3– “El cuento está hablando de lo que está sucediendo ya. Y quizá porque anteriormente no había la posibilidad de tener todo a la mano. O lo que tuviese, satisficiera esa necesidad del ser humano”.</p> <p>E4– “en la historia, los personajes se están valiendo de lo material para crear una identidad, se expresan así pero no son ellos. Una sociedad que quería definirse a partir de lo material”.</p> <p>E5– “La identidad no es algo material sino que es algo de uno”.</p> <p>Fue un acierto relacionar la lectura del cuento con el cortometraje porque los estudiantes reaccionaron con bastante interés y expresaron que en la clase tomaron conciencia de su situación actual y el mundo y los fenómenos que los rodean.</p>	<p>Literatura universal</p> <p>Consumismo</p> <p>Capitalismo</p> <p>Nuevo comienzo</p> <p>Identidad</p>
---	---	---

Anexo 14

Muestra Resultados Taller “La siesta del martes” de Gabriel García Márquez

Taller La siesta del martes

Es allí, en el momento de comparar las dos posturas literarias en donde me doy cuenta de que cada uno construyó su criterio según sus vivencias en Colombia, por lo tanto, no es que se creen falsas identidades, sino que estos dos pensamientos nos llevan a reflexionar sobre las situaciones y acontecimientos que circundan nuestra nacionalidad que al igual que ella presenta aspectos favorables hay otros escenarios que muestran su lado oscuro.

Con lo que se puede deducir que la literatura nos presenta las dos facetas que se constituyen en una identidad en un determinado territorio y que nosotros como sujetos debemos ser conscientes de estas dos posiciones con la finalidad de construir nuestro propio criterio, partiendo siempre de que nuestra cultura es diversa y cada uno tiene y plantea posicionamientos subjetivos en relación a las situaciones o espacios que albergan en nuestra cotidianidad.

La literatura plantea varias facetas y a partir de esa diversidad, permite que el lector se forme su propio criterio.

Por otro lado me atrevo a decir que Fernando Vallejo hace una fuerte crítica a los colombianos, en su libro titulado Memorias de un hijueputa nos habla de nosotros los Colombianos y cómo la Colombianidad como él la llama nos hace ser tal cual somos.

En su libro nos habla de un tirano, y es que Colombia sí que sabe de tiranos; pasamos de unos malos a unos peores, y cómo no llamar mugre a esta sociedad que consume a sus jóvenes en suicidios por los estándares ridículos del dinero que nos gobierna; o como claramente lo podemos ver en la descripción de su libro la cual dice que “Colombianos: atropelladores, paridores, carnívoros, cristianos. ¿hasta cuándo van a abusar de mi paciencia? ¿Piensan que van a seguir impunes como hasta ahora, de fiesta en fiesta sentados en sus culos viendo darle patadas a un balón?” (debes citar el año, la página, normas APA) sin duda alguna y en algo si coincidimos es que el fútbol y la religión son el opio del pueblo, más que nada porque hacen que la población se embarque en un tipo de hipnosis profunda donde todo lo que vea o escuche le parezca normal, donde estudie para ser un trabajador pero no un jefe, donde se forme en valores pero para escoger la próxima generación de “respetados” presidentes y gobernantes a quienes se les entregará el país.