

Análisis de los procesos de construcción de sentidos sobre experiencias de vida a través de
microrrelatos en el aula

Giselle Andrea Gamarra Rodríguez
Claudia Patricia Sanabria Sanabria

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad Ciencias de la Comunicación
Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura
2019

Análisis de los procesos de construcción de sentidos sobre experiencias de vida a través de
microrrelatos en el aula

Claudia Patricia Sanabria Sanabria
Giselle Andrea Gamarra Rodríguez

Directora:
Adriana Castro Camelo
Magíster en Comunicación- Educación

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Comunicación- Educación en la Cultura

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad Ciencias de la Comunicación
Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura

Contenido

Introducción	5
Capítulo 1. Contextualizando la investigación	8
Planteamiento del problema de investigación	8
Prácticas pedagógicas tradicionales, contextos familiares y sociales complejos.....	8
Los microrrelatos como narrativas de la experiencia y los sentidos	10
Una breve introducción al proyecto de aula <i>ETC (Escribir Tanto Cansa)</i> y la pregunta que desencadenó la investigación	12
Estado del arte	14
Sobre construcción de sentidos en el aula	14
Sobre el microrrelato como proyecto de aula.....	16
Sobre experiencias de vida	19
Algunas reflexiones para nuestra investigación	20
Objetivos de la investigación	21
Capítulo 2. Propuesta teórico-conceptual y metodológica	22
Perspectiva teórico-conceptual	22
El microrrelato: nuevas formas de lectura y escritura.....	22
El proyecto de aula: otra propuesta metodológica	26
La escuela: ¿espacio de construcción de sentidos?	29
La construcción de sentidos: entre la socialización y la subjetividad	31
Socialización terciaria (transformación).	35
<i>MISTERIOS DEL TIEMPO</i>	35
Cuando el viajero miró hacia atrás	35
y vio que el camino estaba intacto,	35
se dio cuenta de que sus huellas no lo seguían,.....	35
sino que lo precedían.....	35
(Alejandro Jodorowski en	35
Las experiencias de vida	39

Perspectiva metodológica.....	44
Creación del plan de aula “ETC: Escribir Tanto Cansa”	44
Sistematizando los sentidos.....	48
Capítulo 3. Hallazgos.....	55
Las jóvenes a las que <i>Escribir Tanto Cansa</i>	55
¿Cómo se construyen sentidos sobre la vida desde los microrrelatos?	63
Mediante la socialización	63
Desde la subjetividad	72
Las experiencias de vida	79
CAPITULO 4: Conclusiones-recomendaciones	84
El aprendizaje a través de las experiencias de vida y las intersubjetividades	85
Antes que <i>pedagogías otras</i> , comenzamos por <i>otras pedagogías</i>	87
Los sentidos se construyen, reconstruyen y re significan.....	90
Construir sentidos sobre las experiencias de vida.....	91
Referencias.....	93

Introducción

Para el campo de la Comunicación-Educación en la Cultura [en adelante CEC], la resistencia está dada en los cambios y las transformaciones que se generan en diferentes contextos políticos, ambientales, económicos y, para el caso específico de esta investigación, educativos.

Procurar desde las prácticas de aula transformaciones en el contexto escolar resulta una tarea difícil si se tiene en cuenta que, mayoritariamente, las instituciones de educación formal tienen su horizonte de sentido en formar a niños, niñas y jóvenes atendiendo a los estándares nacionales, en donde la centralidad está más en el desempeño académico, mediante la acumulación de unos contenidos –ojalá de manera disciplinada y obediente- que en articular el conocimiento con las experiencias y subjetividades de quienes hacen parte del proceso pedagógico.

Esta investigación surge del entrecruce de dos territorios, en el que se hallaron las investigadoras, junto a su directora: por una parte, las propuestas y reflexiones emergentes del campo Comunicación-Educación en la Cultura (en donde cursamos la maestría que lleva el mismo nombre), y por otra, las dinámicas cotidianas del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra [en adelante INZOCADES], que es un internado femenino, de carácter privado y religioso, ubicado en el municipio de Madrid (Cundinamarca), en donde trabajamos como docentes del área de Lengua Castellana. Es importante hacer explícita esa simultaneidad, porque en el proceso, mientras desarrollábamos nuestra actividad profesional y nos formábamos como futuras magísteres, comenzamos a cuestionarnos nuestras prácticas pedagógicas, pero a la vez interpelábamos al campo para encontrar aportes que nos permitieran hacer aportes a realidades bastante complejas que enfrentan nuestras estudiantes en su vida diaria, en medio de unas lógicas institucionales bastante específicas y con una larga tradición.

Al INZOCADES ingresan niñas de escasos recursos económicos, muchas de ellas en situación de riesgo social y familiar; así, las estudiantes son admitidas mediante una beca desde

los once años de edad hasta que culminen sus estudios de secundaria. Por su carácter religioso, la disciplina es el pilar de esta institución; de igual manera, se rige por los resultados académicos y el desempeño de los docentes es evaluado según el rendimiento de las estudiantes. Ante este panorama, como maestras-investigadoras, desde una perspectiva del campo CEC, consideramos necesario, a la par de la reflexión, crear estrategias en el aula que propiciaran el desarrollo de escenarios para construir saberes y aprendizajes colectivos con las niñas y jóvenes desde las diversidades, el pensamiento crítico, las relaciones intersubjetivas, y el sentir-pensar de la vida cotidiana.

En concreto, esta investigación da cuenta de las reflexiones derivadas de la implementación de un proyecto de aula encaminado a incentivar la construcción de sentidos sobre experiencias de vida a través de la lectura y escritura de microrrelatos en un grupo de estudiantes de grado noveno del INZOCADES que, al igual que las autoras, le apostaron a una metodología diferente en la clase de Lengua Castellana con el propósito de crear y recrear desde las historias de vida, sus experiencias y sentimientos.

El proyecto de aula que denominamos *Escribir Tanto Cansa*, mejor conocido como *ETC*, por sus siglas (más adelante se explicará el porqué del nombre), es una alternativa didáctica que, por una parte, despierta el interés de las estudiantes por los textos literarios, y por otro, rompe con el formalismo, la rigidez y la normatividad imperantes en la escuela, propiciando así que las jóvenes se relacionen con el lenguaje de manera espontánea, lúdica y creativa lo que, desde nuestra perspectiva, permite que las estudiantes desplieguen sus capacidades críticas y creativas; de ahí que esta investigación, en el marco de la Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, se sitúe en el subcampo de “la Educación o los Saberes de la vida”. Intentando ubicar con más precisión este trabajo, lo relacionamos con núcleo problémico de “Pedagogías-otras”, no desde una perspectiva decolonial -no es este nuestro marco teórico y epistemológico-, sino desde un ámbito más modesto, que es el de la innovación pedagógica crítica, en tanto intentamos ampliar el alcance de la clase de Lengua Castellana, de un lugar para aprender *sobre el lenguaje*, para *aprender desde el lenguaje*, intersubjetivamente, sobre la vida.

Consideramos que preguntarnos por la construcción de sentidos por parte de las estudiantes de grado noveno del INZOCADES era importante y necesario, dado que son estudiantes con situaciones de vida particulares: vienen de familias con diversidad de problemas como violencia intrafamiliar, abuso sexual, drogadicción y situación de abandono, para citar solo a manera de panorama general. En esta perspectiva, resulta importante pensar en prácticas pedagógicas alternativas desde el aula que les permita a las estudiantes exteriorizar y compartir sus experiencias a través de la escritura de microrrelatos, los cuales se convierten en el vehículo que recorre cada uno de los caminos, trayectos y vías necesarios en el proceso de construcción de sentidos sobre sus propias experiencias vitales.

Para dar cuenta de este proceso de aprendizaje e investigación, estructuramos el contenido de este texto en cuatro partes: en el primer capítulo, *Contextualizando la investigación*, se da cuenta del planteamiento del problema de investigación, así como del estado del arte relacionado, y se comparten los objetivos de la investigación. El capítulo dos, *Propuesta Teórico- Conceptual y Metodológica*, está compuesto de dos grandes apartados: en el primero se exploran las categorías teóricas que sirvieron como “lentes” para reflexionar sobre el proceso con las estudiantes, mientras que, en el segundo, se explicita en qué consistió el proyecto de aula, así como se indica la manera en que se levantaron y sistematizaron los datos arrojados por el proceso de investigación pedagógica.

En *Hallazgos*, capítulo tres, se parte de una presentación de nuestras estudiantes-autoras de los microrrelatos con el fin de ofrecer a los lectores y lectoras una especie de esbozo de las subjetividades de las jóvenes, tanto desde sus historias personales, como desde su producción literaria; para, posteriormente se compartir el análisis derivado de la investigación. Finalmente, en el capítulo cuatro *Conclusiones-recomendaciones*, se aportan algunas reflexiones desde el marco de la Comunicación-Educación en la Cultura, una vez realizado el recorrido de nuestra investigación.

Capítulo 1. Contextualizando la investigación

Planteamiento del problema de investigación

Para dar cuenta del problema y la pregunta que orientó nuestro ejercicio reflexivo consideramos necesario hacer, primeramente, una descripción del contexto social y pedagógico de las estudiantes del INZOCADES para, posteriormente, dar cuenta de las claves generales del proyecto de aula *ETC (Escribir Tanto Cansa)*, como una innovación pedagógica a nuestra práctica.

Prácticas pedagógicas tradicionales, contextos familiares y sociales complejos

El Instituto Zoraida Cadavid de Sierra, ubicado en el municipio de Madrid (Cundinamarca) bajo la modalidad *internado*¹. Creada en 1932, a lo largo de sus 87 años de funcionamiento, esta institución ha trabajado bajo un modelo pedagógico tradicional, enfocado en la toma de apuntes en grandes cantidades, la transcripción directa y la memorización. Es preciso mencionar que, bajo este modelo pedagógico, religioso y disciplinado, se privilegian métodos de aprendizaje que no son los preferidos de las estudiantes y, lejos de brindar una transformación de sus subjetividades y experiencias de vida, suele aislarlas en sus propios problemas, además de reducir su capacidad de análisis y crítica respecto a sus propias experiencias y a los entornos y sociedad en la que viven.

Formalmente, la institución tiene un horario de 6:00 a.m a 3:00 p.m en su trabajo académico; desde las 4:30 a.m, las *Maestras jefes de hogar* (personas dedicadas al acompañamiento y vigilancia solo en el internado; muchas de ellas son egresadas del instituto) despiertan a las estudiantes y, según horario y responsabilidades que se consignan en un una bitácora ubicada a

¹ Según el *Diagnóstico Situación de los Internados Escolares en Colombia* “En la modalidad internado, las estudiantes residen en las instalaciones del colegio de lunes a viernes y salen los fines de semana a sus casas”(2013). Ministerio de Educación Nacional – Corporación Opción Legal – Consejo Noruego para los Refugiados – UNICEF

entrada del dormitorio, cada estudiante o grupo de estudiantes se ocupan de su aseo personal - para el que cuentan con minutos cronometrados para hacerlo- y de la organización de los dormitorios; también del aseo (barrido, trapeado, encerado y brillado) de las zonas comunes, así como del lavado de loza del desayuno y barrido de los patios. Cabe resaltar aquí que, pese a que con el tiempo se han generado algunas variaciones curriculares, inicialmente la formación en bordado, costura, cocina y planchado de ropa, hacían parte fundamental del quehacer educativo institucional.

Finalizadas las labores antes mencionadas, se forma en estricto orden de estatura por hogares, se les hace revisión minuciosa de uniformes y porte de objetos no autorizados en el colegio, los útiles escolares deben ser llevados en una bolsa transparente y los cuadernos son iguales para todas las niñas. Ya en el colegio se inicia la jornada con la formación que incluye las oraciones, las peticiones y el rosario católico.

Durante la jornada las estudiantes permanecen en cada aula, el acceso al baño u otro espacio del colegio debe ser supervisado y en la hora del descanso están acompañadas por sus docentes, que se aseguran que consuman todos los alimentos de la merienda, esta actividad se hace sentadas en círculo para que las maestras puedan verificar que comieron todo.

En cuanto a la parte académica según el PEI, lo que se busca es transformar a cada adolescente que ingrese al instituto en una mujer virtuosa, preparada para afrontar cualquier situación que la vida le imponga desde la perspectiva técnica –laboral, de ahí que muchos de los convenios interinstitucionales el instituto los realice con restaurantes, hoteles e instituciones como la registraduría o la alcaldía donde las estudiantes ponen en práctica lo aprendido tanto en el colegio como en el internado.

De lunes a jueves las clases se realizan en el horario habitual, el día viernes las estudiantes asisten durante las dos primeras horas a una Eucaristía, que debe ser organizada y preparada por los diferentes cursos, en compañía de su directora de grupo. Este ritual se caracteriza por el completo orden, y se realiza con disciplina y silencio, ya que, según lo estipulado en el *Manual de Convivencia*, alguna falta de respeto durante este acto religioso es considerada una falta grave,

así mismo, el sacerdote que celebra la liturgia tiene toda la autoridad para hacer los llamados de atención que considere.

En cuanto a las relaciones docentes-estudiantes, estas deben ser estrictamente académicas, tal como lo estipula el *Manual de Convivencia* y se debe evitar cualquier acercamiento y conversación que trascienda el ámbito institucional y de conocerse alguna situación que afecte emocional o físicamente a la estudiante esta debe ser remitida al departamento de psicología. Lo que de alguna manera hace interesante el presente proyecto pues posibilita que las estudiantes sin trascender las barreras institucionales exterioricen sus experiencias de vida a través de los microrrelatos.

Los microrrelatos como narrativas de la experiencia y los sentidos

Hablar de aspectos como brevedad, humor e ironía -características propias del microrrelato- ligados a la construcción de sentidos en los ambientes escolares de hoy puede ser utópico para algunos; no obstante, coincidimos con Ismar de Oliveira Soares cuando afirma que el propósito del campo (que en su espacio y tiempo él denomina “edu-comunicación”), es: “[...] el reconocimiento del valor estratégico de la lucha por la libertad de la palabra” (Oliveira, 2010. Pág 48) en consecuencia, consideramos que *liberar la palabra* en los complejos contextos que enfrentan estas jóvenes es justamente una posibilidad para que la creación de contenidos literarios sea a la vez proceso pedagógico y de subjetivación política: mujeres jóvenes que analizan y son críticas con su realidad desde un acto estético; de este modo la vivencia escrita en el microrrelato es vista como fuente de saber fenomenológico.

En el ambiente de aprendizaje anteriormente descrito, hablar o escribir sobre las experiencias de vida para las jóvenes que hacen parte de la comunidad educativa del INZOCADES resultaba y aún resulta) difícil, pues se encuentran en un contexto donde los resultados académicos y la disciplina son la prioridad. En consecuencia, como maestras-investigadoras, desde nuestra área, que es la de Lengua Castellana, decidimos emprender un plan de aula con la intención de abrir caminos hacia la expresión de las subjetividades y la diversidad de formas de ver el mundo para

construir saberes colectivos y comprender las intersubjetividades a través de la creación de microrrelatos como una alternativa que, además de incentivar la lectura, así como la escritura placentera y autónoma en las estudiantes (que es lo que se espera desde los estándares de aprendizaje), permitiera fortalecer su autoconfianza, el conocimiento de sí mismas y de sus compañeras, escribiendo y discutiendo sobre sus sentidos de vida.

Dado el contexto del INZOCADES, y en particular de nuestras estudiantes, como maestras-investigadoras decidimos trabajar con once jóvenes del grado noveno. Esa selección se tomó en virtud de que el proyecto *ETC* iba a disponer a las estudiantes a construir microrrelatos en donde era probable que emergieran no sólo narrativas típicas de la condición juvenil femenina, sino otras, relacionadas con situaciones de abandono, de vulneración de derechos, de conflictos internos, experiencias dolorosas, consumo de sustancias psicoactivas y, en algunos casos, de diversas afectaciones psicológicas; por eso mismo, consideramos prudente *optar por la profundidad de la reflexión* más que por su cobertura.

Partiendo de la idea de que las historias de vida, en tanto relato, sistematizan un conjunto de prácticas que dan cuenta de la búsqueda y reconstrucción de sentidos de las personas, a partir de hechos temporales personales y/o colectivos. En consecuencia, la implementación de este proyecto le apostó a buscar con las estudiantes otras formas de leerse y escribirse desde lo breve, lo icónico, lo humorístico, lo sarcástico, lo intertextual, pero, sobre todo, desde la interioridad, desde el ser y desde la condición humana, con todas sus potencias y contradicciones. De ahí que esta investigación analice cómo se construyen sentidos sobre experiencias de vida a través de la producción de microrrelatos.

Hablar de las experiencias no solo significa dar a conocer los sucesos que hacen parte de la vida de un sujeto, también se trata de comprender que dichos sucesos pueden ser trascendentales o no; de igual manera, expresar esas experiencias no siempre resulta fácil para quien las vive, bien sea por el carácter que las constituye (trascendentales o simples), por las subjetividades propias, por el contexto o por las emociones y acciones que suceden a partir de las mismas. Las experiencias vitales posibilitan procesos de construcción de sentidos que, a su vez configuran o reconfiguran las subjetividades.

Verbalizar o compartir mediante la oralidad emociones o experiencias de vida, aún en contextos cotidianos no marcados por la violencia o el abandono, es una tarea difícil por la dificultad de reflexionar sobre lo sucedido para, además expresarlo; como complemento a esta situación, el proceso de escritura es el más complejo que existe, toda vez que al escribir se presenta lo que los especialistas como Sweller & Miller (1994) han llamado una “sobrecarga cognitiva”, ya que es necesario atender y poner en escena muchas habilidades al mismo tiempo, por ejemplo: seleccionar las palabras o imágenes correctas para expresar lo que se piensa, escoger el tipo de texto (instructivo, narrativo, descriptivo, argumentativo, informativo), organizar ideas y exponerlas en forma progresiva, marcar los signos de puntuación, revisar que las palabras estén ortográficamente bien escritas, hacer trazos legibles y dividir los párrafos.

Pero ¿qué es un microrrelato? Si bien más adelante, en el marco teórico, abordamos varias definiciones que nutren la propia, en términos generales, lo entenderemos como un subgénero literario con las siguientes características retóricas: brevedad, final abrupto, ironía, humor, motivos universales, intertextualidad y estructuras gramaticales sencillas, entre otras; el microrrelato es por sí mismo una forma de comunicación, que para el proyecto de aula fue asumido además como un recurso didáctico que permite a las jóvenes conocerse y conocer a los demás, a través de acciones que están cargadas de significados, que permiten reconocer diferentes experiencias que varían, según la perspectiva de quienes los producen, así como desde quienes los interpretan.

Una breve introducción al proyecto de aula *ETC (Escribir Tanto Cansa)* y la pregunta que desencadenó la investigación

A continuación explicaremos muy brevemente en qué consiste el proyecto de aula que es el dispositivo que desencadena la reflexión en esta sistematización de experiencias, toda vez que su creación y pormenores se explican con más detalle en el capítulo dos, en el que se aborda la perspectiva teórico-conceptual y metodológica.

En principio, es importante considerar por qué lo nombramos *ETC (Escribir Tanto Cansa)*. La palabra, “etcétera”, según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua [en adelante RAE], se explica así: “**Etcétera**: Del lat. *etcetĕra* 'y lo demás'. Expr. U. para sustituir el resto de una exposición o enumeración que se sobrentiende o que no interesa expresar. Se emplea generalmente en la abreviatura *etc*” (Real Academia Española de la Lengua, 2018). No obstante, en las narraciones digitales producidas en la cotidianidad de la internet, es bastante conocido un “meme” en donde se resignifica esa expresión, indicando que el “etc”, en realidad significa “Escribir Tanto Cansa”, como una ironía sobre las dificultades y agotamiento que implica la escritura y particularmente, situada en el día a día de los procesos educativos de nuestras estudiantes.

El objetivo de este proyecto fue promover la escritura de microrrelatos y enlazarlos con las experiencias de vida de las estudiantes y la manera de entender cada situación y analizar la construcción de sentidos sobre experiencias de vida evidenciada en cada texto. Para tal efecto se diseñó una unidad didáctica con cinco talleres aplicados durante dos meses en el último periodo, correspondiente a los talleres de lectura (Interpretación) y escritura (Producción), para dotar a las docentes de las herramientas teóricas necesarias y así ayudar a las jóvenes a desarrollar la habilidad creadora e imaginativa, dándose cuenta de elementos mínimos y buscando particularidades de su contexto social, al mismo tiempo que se fortaleció su capacidad creadora y la de construir sentidos.

Así, una vez creado un ambiente de aprendizaje derivado de nuestro proyecto de aula, nos surgieron una serie de interrogantes que se materializaron en la pregunta que orientó la investigación: **¿Cómo construyen sentidos sobre sus experiencias de vida las estudiantes de grado noveno del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra a través de la producción de microrrelatos en el aula?**

Este cuestionamiento, en paralelo al desarrollo de ETC, necesariamente nos llevó a hacernos más preguntas: ¿hay quienes se han ocupado de reflexionar acerca de los procesos de construcción de sentidos en el aula? ¿Existen reflexiones académicas o experiencias en donde los

microrrelatos han tenido un papel importante o han definido proyectos de aula? ¿Qué son las experiencias de vida en el contexto de esta investigación?

Estado del arte

En aras de tener una visión de las producciones investigativas cercanas a nuestra pregunta-problema, comenzamos un rastreo bibliográfico que nos permitió construir el presente estado del arte, partiendo de tres ámbitos temáticos: a) construcción de sentidos en el aula, b) investigaciones alrededor del microrrelato como proyecto de aula, y, c) experiencias de vida.

Así, para este apartado, por una parte, se abordan los aportes contenidos en diferentes estudios o tesis que de alguna manera se relacionan con este proyecto y que demuestran que el género del microrrelato se ha venido trabajando desde diferentes miradas; y, en segundo lugar, al final del mismo, se comparten un conjunto de reflexiones derivadas de la búsqueda para desembocar en los objetivos del trabajo de investigación.

Sobre construcción de sentidos en el aula

Teniendo en cuenta que nuestra investigación aborda la categoría *Construcción de sentidos*, se realizó una búsqueda de diferentes investigaciones en donde se desarrolla esta categoría, vinculada principalmente a procesos educativos. Así, se encontraron algunas tesis que están relacionadas con construcción de sentidos en entornos digitales y, otras experiencias que además tienen que ver con proyectos de aula como herramienta didáctica para tal fin.

Para empezar, la tesis de maestría titulada "La construcción de conocimientos y sus sentidos en entornos digitales", realizada por Silvia Adamo Franco (2014) de la Universidad de la República (Uruguay), se plantea mediante un estudio de caso, que los adolescentes, usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desarrollan modalidades de conocimiento y producciones de sentidos específicas que están condicionadas por la misma tecnología. Se prioriza la palabra de los jóvenes para identificar y describir los sentidos que tienen para ellos los

conocimientos desplegados en entornos digitales ya sea que se formulen en forma explícita o implícita en sus discursos. Al respecto, la investigación identifica conocimientos académicos que oscilan entre favorecer adaptaciones estratégicas a las exigencias institucionales hasta integrar producciones colaborativas y creativas; también conocimientos sobre los otros gestados en nuevas formas de sociabilidad que transforman la cotidianidad al complementar la presencia física con la virtual. Por último, destaca la construcción de conocimientos sobre sí mismos fundados en nuevas formas de constitución subjetiva y de identidad condicionadas por su vínculo personal con las TIC. Como resultado, se observó que la Sociedad de la Información y el Conocimiento enfrentan a las nuevas generaciones a cambios epistemológicos y antropológicos ineludibles.

La siguiente investigación titulada; “Los derechos de los niños y las niñas: construcción de sentidos a través de las narraciones digitales” realizada por Adriana Castro y Claudia Melo en 2016 como tesis de grado en la Maestría en Comunicación- Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tuvo como objetivo conocer las diferentes maneras en que los niños y niñas de cuarto grado de dos colegios construyen sentidos en torno al tema de sus derechos a través de narraciones digitales. Allí se utilizó como herramienta la aplicación de una unidad didáctica susceptible de ser aplicada en el aula que buscaba poner en evidencia las concepciones de los niños y las niñas frente a sus derechos; dichas representaciones se materializaron a través de narraciones, que además de corresponderse con un proceso juicioso de escritura llevado al campus digital permitió, según sus resultados, generar espacios de interacción que, retomando las palabras de las autoras, “[...] permitieron construir y deconstruir subjetividades” (pág. 20). Esta investigación cualitativa es un claro ejemplo de que a través de las narraciones digitales se pueden propiciar espacios de interrelación entre la Comunicación y la Educación que permitan cambiar las prácticas docentes, pero, ante todo, que sitúen a los estudiantes como sujetos activos en el aprendizaje, en el ponen en juego sus propias reflexiones y experiencias.

Por último, en cuanto a la construcción de sentidos con relación a las tecnologías y los medios, el autor Vladimir Arias Sánchez (2012), en “La construcción comunicacional de la subjetividad e intersubjetividad a través del uso de las tecno-mediaciones en los jóvenes

estudiantes de cuarto nivel de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador” se cuestiona sobre el efecto de los medios de comunicación en la construcción de la subjetividad e intersubjetividad y formula una hipótesis del potenciamiento de las capacidades comunicacionales del sujeto a partir de las tecno-mediaciones. En palabras del autor, su investigación busca “evaluar la teoría sobre la subjetividad, ideología, mediaciones y razón comunicativa desde un acercamiento psicológico de la comunicación” (Arias Sánchez, 2012, pág.8), valiéndose para comprobar su hipótesis del análisis de las capacidades de las personas para comunicarse.

Sobre el microrrelato como proyecto de aula

La investigación de Rosa Elena Lugo (2013) titulada “¿Conocen los bonsai?: enseñanza de la literatura, jóvenes y microficciones” realizada en Buenos Aires (Argentina), propone una estrategia didáctica desde la clase de Castellano donde a partir de la minificción se construyen sentidos. La experiencia tuvo lugar en la escuela pública Juana Manso de Educación Polimodal de San Miguel, provincia de Buenos Aires. La población seleccionada fue un grupo heterogéneo de estudiantes en lo que se refiere a edades, acercamientos a lo literario, características socioculturales e intereses. En los resultados de dicha investigación, la autora menciona que la experiencia fue significativa toda vez que se demuestra que la literatura es una sola y que los lectores pueden leer distintas obras y autores sin interesar el año o la edad. Esta investigación se relaciona directamente con nuestra propuesta en la medida en que plantea una situación similar en cuanto a variables y metodología, apostándole a la microficción como el vehículo para analizar sus diversas características; no obstante, es necesario resaltar la diferencia entre la microficción como instrumento de esta investigación y el microrrelato como el de la nuestra, pues la microficción hace énfasis en textos breves, narrativos, lúdicos e irónicos (Zabala, Lauro 1993) mientras que el microrrelato se refiere a narraciones breves que están soportadas en la realidad y no siempre son lúdicos (Zavala L. , 1993).

Continuando con investigaciones semejantes que abordan el problema del microrrelato, en la Universidad de Murcia en España, los autores Sergio Bera Torrecilla y Andrés Montaner Bueno (2016) publicaron la tesis titulada “El uso del microrrelato para la promoción de la

lectoescritura”. Esta es una propuesta didáctica para el segundo curso de bachillerato en la Comunidad Autónoma Murcia basada en un estudio del género del microrrelato y de su uso como estrategia para promocionar la lectura y la escritura en el aula de complementar y ampliar sus conocimientos y suscitar en los estudiantes el gusto por la lectura y la escritura.

Los autores de esta investigación afirman que elaborar un estudio sobre el género del microrrelato no ha sido una tarea sencilla; en primer lugar, porque pese a ser un género joven, con poco más de un siglo, su trayectoria y precedentes han tenido siempre un papel importante en la historia de la literatura; además, al ser un género narrativo cuya máxima literaria es la brevedad se hacen necesarios fenómenos como la elipsis o la intertextualidad que aluden a determinados aspectos que acercan al lector el sentido completo de la obra. En cuanto a su propuesta didáctica, se basan en hacer de la brevedad literaria un foco de interés para los estudiantes fomentando la lectura de este tipo de textos y proyectando ese interés hacia cualquier tipo de literatura (Bera Torrecilla & Montaner Bueno, 2016).

Igualmente cabe citar la tesis denominada “El Minicuento como estrategia didáctica para la producción literaria” realizada por María Angélica Anzola y John Edgar Arteaga (Arteaga, 2008) en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá en (2008). Esta investigación se enmarca en la aplicación de un proyecto de aula dirigido hacia el mejoramiento de la producción literaria de los niños de tercero del Liceo de Cervantes-El Retiro en donde se utilizó el minicuento como herramienta que, según los autores, posibilitó la creación literaria por parte de los estudiantes sujetos de este estudio, atendiendo a las características de brevedad, humor, ironía y ante todo expresión de subjetividad; en este sentido fue posible evidenciar en cada texto la experiencia de vida y el legado cultural de cada escritor que en unas pocas líneas construyó un engranaje comunicativo desde el ámbito educativo a través de la literatura.

La tesis doctoral titulada “Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos” presentada por Dong Liu (Liu, 2016) en la Universidad Complutense de Madrid (España) en 2016 centra su problema en la dificultad que tienen muchos estudiantes chinos para leer obras en español no sólo por tratarse de un léxico desconocido, sino por la extensión de los textos, que suelen ser relativamente largos; a menudo la lectura se convierte en una obligación académica

que se limita a una búsqueda aburrida en el diccionario, sin ser un verdadero placer para los estudiantes. El objetivo principal de esta investigación fue introducir el microrrelato en el aula de ELE (Español como Lengua Extranjera) en China y, concretamente, diseñar unidades didácticas con microrrelatos como material complementario de la nueva serie del manual Español Moderno. Finalmente, se logró el diseño de 32 unidades didácticas con microrrelatos como material complementario de la nueva serie del manual Español Moderno que puedan servir como recurso didáctico en las clases de ELE en China.

De otra parte, referenciamos el estudio denominado: “La Minificción en la Escuela: Exploración de las Identidades” (González E. J., 2015), en donde se plantea si es posible utilizar la minificción como fuente de exploración de las identidades multiculturales y retoma los conceptos básicos expuestos por (Jarrin, 2014) donde define la minificción como una manifestación literaria propia de la posmodernidad; lo identificable, lo colectivo, el cuestionamiento, lo irracional y la reflexión individual se ponen en evidencia para configurar formas del sentir o del pensar, en el que en lo micro o mini aparecen como característica común los diferentes sistemas de comunicación, y que en ellos se evidencia lo múltiple y lo complejo. De igual manera, se concibe este género literario como una herramienta que fomenta e incentiva el mejoramiento de los procesos lecto-escriturales en la medida en la que propicia alternativas de leer y escribir, alejándose del proceso mecánico, y como lo menciona Colomer (2003) se debe enseñar a leer literatura con el objetivo de construir sentidos mediante las diferentes teorías que existen para abordar una obra: estructuralismo, semiótica, sociocrítica, psicocrítica y hermenéutica. En cuanto a los resultados, los autores aseguran que el proceso de lectura enfocado desde las minificciones sirve para construir y deconstruir espacios en la multiculturalidad, pues indudablemente cuando la lectura y la escritura se enfocan desde lo interdisciplinar, la otredad, lo múltiple y complejo, la diferencia y lo íntimo, se pueden generar dinámicas ciudadanas más democráticas, que sean garantes de fortalecer la comunicación y, por ende, la educación entre sujetos (Silva, 2014).

Es importante resaltar que hasta este punto, las minificciones y los microrrelatos parecen haber aportado significativamente a investigaciones e innovaciones en el aula, toda vez que han permitido la enseñanza de la literatura, la promoción de la lectura y la construcción y

deconstrucción de espacios en la multiculturalidad, entre otros; esto hace suponer que, en su mayoría, las investigaciones que tienen que ver con relatos cortos han promovido espacios de enseñanza que vinculan el aprendizaje a la comprensión de dichos espacios; no obstante, en la búsqueda realizada para el estado del arte, no encontramos trabajos investigativos que vinculen específicamente el microrrelato con construcción de sentidos.

Sobre experiencias de vida

Consideramos importante indagar si en la literatura especializada emergía una categoría como “experiencias de vida”, que son consideradas, para efecto de esta investigación, como aquellos acontecimientos que generan impacto en los individuos y por lo tanto se hacen parte de su historia individual y social. Con relación a esto es preciso mencionar los trabajos realizados por la investigadora argentina Leonor Arfuch, uno de ellos titulado “El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea” (2002), en donde realiza una conceptualización acerca de las experiencias de vida como herramienta metodológica que retoma los instrumentos biográficos como unidades de análisis subjetivas desde la individualidad y desde el ámbito social. Así mismo, argumenta que los relatos de vida constituyen una técnica eficaz en la investigación social, en tanto que pudieron dar cuenta del tiempo pasado reciente y de los senderos posibles en una sociedad o comunidad. Cabe así mismo señalar que, para la autora en mención, narrar la propia vida es la forma básica de objetivar la experiencia. En consecuencia, Arfuch considera los métodos biográficos en formas privilegiadas de acceso al conocimiento de lo social, en lo que hay una plena coincidencia con el sentido de esta investigación, en tanto asumimos los microrrelatos contruidos por las estudiantes sujeto de estudio como insumos para hacer una lectura comprensiva, tanto de sus subjetividades como de la sociedad en la que vivimos.

De igual manera, la compilación de documentos unidos en el texto “Las historias de vida en Ciencias Sociales: Teoría y técnica” de Balan y otros (1974) y en las Memorias del Seminario Internacional El uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales- (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Facultad de Trabajo Social, 1992), aluden a diferentes aplicaciones que de las experiencias de vida en el ámbito investigativo coincidiendo varios autores en que los

relatos biográficos son un medio clave para el conocimiento de cada sujeto, de sus gustos, sus preferencias, sus sensaciones y su interacción con el tiempo en que se desarrollan los acontecimientos y su contexto. Así, la narración y la reflexión sobre las vivencias hacen posible el encuentro entre el tiempo del sujeto y el tiempo del mundo, entre la finitud de la vida personal y la infinitud de la historia humana social; este proceso también permite identificar la relación entre la realidad y la fantasía, donde lo imaginario se percibe como real, en cuanto universo de símbolos y representaciones que, al traducirse en lenguaje, dan prueba de su existencia (Gama, 1994).

Algunas reflexiones para nuestra investigación

Finalmente, consideramos importante resaltar algunas reflexiones generales derivadas de la construcción del estado del arte.

- i) Se evidencia la producción de investigaciones que han desarrollado algunos autores a partir de teorías relacionadas con construcción de sentidos en el aula. En general, prevalece el interés por comprender esta relación desde el uso de medios digitales, es decir, la discusión se centra en la pregunta por los procesos de construcción de sentidos en ambientes educativos tecno-mediados. Curiosamente, el abordaje por el aprendizaje desde la categoría de “construcción de sentidos” es más bien escasa.
- ii) Los proyectos de aula relacionados con microrrelatos están ligados a experiencias de comprensión de lectura, enseñanza de la literatura y espacios de comunicación dentro del aula. En consecuencia, pareciera que el microrrelato es asumido “en sí mismo”, como un subgénero, pero no necesariamente como un dispositivo pedagógico que potencie las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes, o al menos no resulta tan evidente que se les vea desde esa potencialidad.
- iii) A pesar de que existen trabajos de investigación sobre historias de vida y experiencias alrededor de ellas no hay trabajos que vinculen la forma en que se construyen sentidos alrededor de dichas experiencias.

- iv) Al menos en la exploración que hicimos para el estado del arte -acudiendo solo a bibliografía en castellano, hay que reconocerlo- no fue posible rastrear trabajos de investigación que vinculen la construcción de sentidos sobre experiencias de vida a través del microrrelato en el aula, aunque es evidente que varias de las categorías que configuran nuestro tema y problema de investigación si han sido objeto de reflexión, pero como ámbitos separados, lo que abre un horizonte de posibilidad a nuestra investigación en el sentido de ofrecer, quizás, un abordaje novedoso en la medida que integra en un proyecto tanto de aula como de investigación, dichas categorías.

Objetivos de la investigación

Una vez construido nuestro ámbito de reflexión –u objeto de estudio, si se quiere-, en paralelo a la elaboración del estado del arte, la investigación se trazó como objetivo general: *Comprender cómo construyen sentidos sobre sus experiencias de vida las estudiantes de grado noveno del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra a través de la producción de microrrelatos en el aula.*

De tal propósito se desprenden tres objetivos específicos, a saber: i) Generar espacios colectivos en el aula que permitan compartir experiencias de vida a partir de microrrelatos mediante un proyecto de aula; ii) Conocer la forma en que se da el proceso de construcción de sentidos sobre experiencias de vida a partir de la lectura y escritura de microrrelatos, y iii) Reflexionar desde el campo CEC sobre uso del microrrelato como proceso de construcción de sentidos en el aula.

Capítulo 2. Propuesta teórico-conceptual y metodológica

Perspectiva teórico-conceptual

Para dar cuenta del abordaje investigativo, construimos las categorías teóricas que nos permitieron hacer la aproximación a la pregunta que nos trazamos: *microrrelato, proyecto de aula construcción de sentidos y experiencias de vida*. Estos conceptos, a su vez, que se ponen en juego con otros que son relevantes y se van desarrollando en la reflexión teórico conceptual aplicado a nuestro proyecto en el INZOCADES. Es importante aclarar que estas categorías y subcategorías hacen parte de un tejido que nos permitió como maestras-investigadoras y a las estudiantes, a través de los microrrelatos, expresar sus experiencias de vida para analizar la forma en que construyen sentidos sobre las mismas.

El microrrelato: nuevas formas de lectura y escritura

*La literatura es un juego,
Pero un juego en el que uno puede jugarse la vida.
(Cortázar, 1964, pág. 23)*

Hacer alusión al microrrelato es traer a colación un sinnúmero de aspectos relacionados no sólo con la educación, la comunicación y la literatura, sino con los acervos culturales de los sujetos pertenecientes a un grupo social; sin embargo, en aras de realizar una delimitación teórica, este apartado se sustentará inicialmente en lo expuesto por David Lagmanovich y Javier Perucho, por ser quienes definen el subgénero bajo este nombre. Desde los argumentos de estos autores, los microrrelatos buscan reflejar las múltiples relaciones entre los individuos y todos los aspectos que encierra la cultura, proporcionando la posibilidad de construir diversos sentidos con relación a la vida y cada una de las situaciones que atraviesan los sujetos. Para Lagmanovich (2008), el microrrelato es definido como:

[...] brevísimas construcciones narrativas, muchas veces de un solo párrafo; cuentos concentrados al máximo, bellos como teoremas; relatos esenciales; exigentes para con el lector, pero también

dadores de un placer análogo que proporciona el poema. Suelen tener desde unas pocas palabras hasta un párrafo o dos, desde menos de una página hasta una página y media o dos de extensión. La forma compacta, de un párrafo de extensión variable que contiene el comienzo, medio y fin de la narración (pág.68).

Justamente, por estas características, en tiempos en que el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación ha moldeado y mediado las formas expresivas de las niñas, niños y jóvenes, del microrrelato fue considerado por nosotras, como alternativa lectoescritural idónea para las estudiantes del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra.

Ahora bien, históricamente las raíces del microrrelato están directamente ligadas al modernismo en Hispanoamérica con representantes como Rubén Darío, Julio Torri y Leopoldo Lugones, quienes a través de la experimentación verbal en cada una de sus obras lograron mostrar una nueva tendencia con características como la brevedad, la lúdica, la ironía, entre otros, tomando como base otras tipologías textuales, estableciendo así el microrrelato como un subgénero en construcción con raíces modernas que ha logrado trascender hasta la contemporaneidad.

Con relación a los enfoques teóricos relacionados con el microrrelato, es preciso indicar que Lagmanovich (2008) es enfático en argumentar que el microrrelato está ligado a un proceso de evolución del cuento; sin embargo, hay que aclarar que no son lo mismo y que el primero es un género en construcción y sus características dependen del grado de experimentación y brevedad que cada autor decida usar a la hora de escribir sus textos. De manera que el microrrelato al ser un género en construcción, en avances evolutivos ha tenido que tomar recursos de otros géneros, tornándose un tanto híbrido ya que, como lo menciona este autor, retomando a Benedetto Croce:

Los géneros literarios no sólo son tres, como lo creyeron los antiguos, ni se cierran en un número inmutable y fijo: hay tanto géneros como perspectivas de formulación existen para el fenómeno literario, en íntima comunicación con la conciencia del escritor, con la percepción del lector y los condicionamientos de un momento histórico y cultural determinado (pág. 20).

De ahí la importancia, tanto de escritores como de lectores a la hora de aportar elementos a la construcción de subgénero en evolución, que requiere de estos dos actores para poder fundamentar sus bases teóricas, pero, sobre todo, sus prácticas. Perucho (2018)

define los microrrelatos como aquellas historias breves que no deben superar la extensión de una cuartilla, donde hay un personaje, un espacio, un tiempo y un conflicto que encuentra su resolución al final ya sea en una epifanía, un final abierto o un final cerrado.

De acuerdo con Perucho (2018), el microrrelato debe tener tres características fundamentales, a saber: la brevedad, la narrativa y lo ficcional, características que integran elementos de la narrativa tradicional con temporalidades y extensiones contemporáneas, haciendo del microrrelato el género del tercer milenio.

En cuanto a la primera característica, la brevedad, es necesario afirmar que no todo texto breve es un microrrelato, pues también existen los aforismos, *haikus*, ensayos brevísimos, *graffitis*, noticias periodísticas, poemas e incluso *twits*² que reúnen esta característica y no necesariamente son microrrelatos. Sin embargo, la diferencia radica en la tarea del escritor, pues según Perucho, la brevedad debe ser más una implicación que una condición, ya que exige al lector sobre la manera en que logra comprender lo que el autor intenta decir, según las circunstancias o el contexto en el que se escriben. Dentro de la brevedad se colige que el microrrelato puede no dejar claro de qué se habla exactamente, ya que muchas veces se utiliza un lenguaje muy ambiguo, con un alto grado de indefinición. *En el microrrelato, lo no narrado es tan importante como lo narrado.*

La segunda característica es la narratividad: todo texto que sea considerado un microrrelato debe contar algo; es decir, debe citar acontecimientos que suceden en un lapso de tiempo determinado y que signifiquen experiencias, tanto para quien escribe como para quien lee. Según Rodríguez (1996) “[...] lo que vale o funciona es el incidente de contar. El personaje, repetidamente notorio, es aditamento sujeto de la historia, o su pretexto. Aquí la acción es lo que debe imperar sobre lo demás” (pág. 132). Por lo tanto, es indispensable que el microrrelato atrape desde el principio al lector con su narrativa y mantenga una intensidad que seduzca al lector para no abandonarlo.

² Los tweets son publicaciones realizadas en la red social conocida como twitter que solo permite 144 caracteres en cada publicación y que su corta extensión y su gran contenido los hacen semejantes a un microrrelato.

Al respecto, Escapa (2006) comenta que “[...] aunque no haya un método preciso para alcanzar la intensidad, el manejo del tiempo y la oportunidad de la voz narrativa intervienen de manera decisiva” (pág. 117); de esta manera queda claro que la lectura instantánea del microrrelato abarca una narrativa que se percibe en su mínima expresión posible, pero con máxima intensidad. En palabras de Omil (1998) “No interesan tanto su longitud como su intensidad: combustión casi instantánea que se apaga cuando consume la esencia que la produce. Fuego ardiente o fuego helado que quema por dentro a quien lo lee” (pág. 29). Así, el mensaje súbito que termina la narrativa contribuye a la percepción en un proceso de complicidad entre autor y lector.

La tercera característica es la ficción. Según Lagmanovich (2018) estos textos ansían ser escritos únicos e irrepetibles y de esta manera convertirse “[...] en textos que han de ser recordados sin cambio alguno [...] Lo ficcional en un microrrelato se considera como una construcción de sentidos propia de un escritor y que nadie podría haber escrito salvo él” (pág. 130). De ahí que los microrrelatos se denominen *textos inéditos*, dada la carga cultural, emocional experiencial y trascendental que le imprime quien lo redacta y que puede coincidir o no con las impuestas por quien lo recibe.

Dicho lo anterior, se precisa hacer claridad en cuanto a la diferencia entre microrrelatos y otros textos breves como los *haikus* y las minificciones.

En primer lugar, el *Haiku* es un breve poema japonés que aparece en el siglo XVI y, en cuanto a métrica, consta de tres versos integrados, el primero de cinco sílabas, el segundo de siete y el tercero de cinco; sin embargo, es preciso aclarar que debido a los procesos de traducción no siempre el poema responde a esta estructura. Parafraseando a Lagmanovich (2008), es preciso mencionar que existen tres características más del *Haiku*: i) Contiene por lo menos una referencia al mundo natural, ii) Enfoca un evento o incidente individual y, iii) Presenta ese evento en su ocurrencia actual. En resumen, es propio indicar que el *Haiku* y el microrrelato poseen similitudes en cuanto a su estructura e intencionalidad pese a las evidentes diferencias en cuanto a sus fechas de origen y la forma escritural, ya que el *Haiku* está escrito en verso y por ende pertenece al género lírico, mientras que el microrrelato está escrito en prosa y

está ligado al género narrativo. Aunque cabe resaltar la afinidad de los dos textos con la reconstrucción de las historias de vida de quienes escriben y la captura inmediata del lector que relaciona el texto con su experiencia.

De otra parte, se encuentra la minificción. Al respecto, Lauro Zavala la define como “[...] el resultado de nuevas formas de lectura y escritura literaria, es también el anuncio de nuevas formas de leer y reescribir el mundo, pues su creación coincide con el surgimiento de una nueva sensibilidad” (2006, pág. 19) aunque también afirma que este género posee algunos problemas para establecer su definición: un problema genérico, uno estético, uno de extensión, uno nominal, uno tipológico y un problema de naturaleza textual. De ahí que sea el mismo autor quien encabece las diversas investigaciones y publicaciones relacionadas con la importancia de la minificción como un subgénero literario de la actualidad y directamente relacionado con la ironía, el sarcasmo, el humor y la economía del lenguaje. La define como “[...] la manifestación literaria que permite entender el cambio de la literatura escrita en papel y las propias de la modernidad que se proyectan a través de las pantallas electrónicas” (Zavala L. , 2006, pág. 89) en otras palabras, la diferencia entre el microrrelato y la minificción radica básicamente en el formato (digital) y en la interactividad que supone el uso de medios electrónicos.

De esta manera, consideramos la importancia del microrrelato en el marco de un proyecto de aula, donde la creación de ellos fuera una oportunidad para poder generar procesos de construcción de sentidos que estuvieran relacionados con las experiencias de vida del lector y las escritoras (nuestras estudiantes). Es por eso que, indiscutiblemente el microrrelato constituye una herramienta pedagógica y didáctica, requisitos que llaman la atención para nuestros intereses desde la mirada de la Comunicación-Educación en la Cultura pues se convierte en ese instrumento que guarda coherencia con los procesos formativos, creativos y reflexivos en los estudiantes en su proceso de reflexionar sobre su vida cotidiana.

El proyecto de aula: otra propuesta metodológica

CIEN

*Al despertar, Augusto Monterroso se había convertido en un dinosaurio.
“Te noto mala cara” le dijo Gregorio Samsa que también estaba en la cocina.*

Si la Comunicación-Educación en la Cultura está referida como un proceso de construcción de sentidos y significaciones con fines de transformar el mundo en que vivimos, en el apartado anterior queda claro que el microrrelato, como subgénero, potencia la capacidad de expresión y reflexión sobre la vida cotidiana. De allí que es importante que quienes tienen a cargo la formación de estudiantes lo consideren como un recurso didáctico que, además de incentivar los procesos de aprendizaje, los motive a comprender sus realidades para transformarlas a partir de la interpretación de sus narraciones. Al respecto, Perucho (2018) afirma:

A través de los microrrelatos puede haber gritos de auxilio dada las diferentes problemáticas en la cultura, pues es bien sabido que los docentes mediante los textos conocen situaciones muy dramáticas y difíciles para los estudiantes, teniendo en cuenta que muchas veces se trabaja con población no privilegiada que no está exenta de violencia doméstica o de género (pág. 150).

De lo anterior es preciso aclarar la importancia de tener en cuenta que además de las propiedades textuales, el amplio léxico y la semántica en el proceso de escritura de microrrelatos en el aula, se debe respetar la intimidad del otro, pues la producción de sentidos está ahí precisamente. En otras palabras, no era suficiente con que las estudiantes realizaran un proceso exclusivamente de producción, decodificación e interpretación de microrrelatos, también era necesario poner a prueba sus habilidades de comunicación para tal fin; de igual manera, fue necesario analizar los procesos de construcción de sentidos a partir de cada microrrelato para así otorgar importancia a las experiencias de vida desde el contexto propio y social.

De otra parte, para que el microrrelato constituya un proyecto de aula, en aras de comprender nuevas formas de hacer literatura a la vez que se construyan sentidos sobre las experiencias de vida, se precisa la comprensión del texto desde su relación inicial con otro. Perucho (2018) argumenta que todo depende del nivel de escolaridad: para el caso de estudiantes de bachillerato (nivel donde están ubicadas las jóvenes del INZOCADES) las estudiantes escriben en función de sus realidades, de su historia y de su pasado, incluso de lo más intenso de sus vidas.

Como propuesta metodológica, los proyectos de aula permiten incorporar conocimientos en pro de generar didácticas de aprendizaje, habilidades y actitudes a partir de un propósito. Parafraseando a Fandiño (2007), entendemos el proyecto de aula como una opción para la vinculación de la escuela y la realidad social, ya que los estudiantes parten de sus propios problemas, preguntas e hipótesis para involucrarse de manera activa en su formación personal y social hasta lograr productos considerados significativos y útiles para el ámbito académico y social. De igual manera, retomando a Starico y Tortorrelli (1999) estos proyectos son la base del aprendizaje significativo en la medida en que logran relacionar las experiencias previas y extra académicas de los estudiantes con los nuevos saberes descubiertos y aprehendidos.

Es aquí donde es posible evidenciar una similitud en el concepto enunciado por Gonzales Pinzón citando a Dewey (2010) cuando define los proyectos de aula como un plan de trabajo libremente escogido con el objeto de hacer y que asume el conocimiento ligado a la acción humana de manera significativa. Así mismo cita a Álvarez de Saya con el siguiente postulado “los proyectos de aula promueven que el estudiante comprenda y construya el sentido del acervo cultural de conocimientos a partir de la apropiación y/o formulación de problemas y preguntas que se vinculen automáticamente a sus intereses y experiencias de vida” (Álvarez de la Saya, 2003, citado en Pinzón, 2010, pág. 272) y en esta medida puede argumentarse que los postulados anteriormente aludidos están relacionados con el aprendizaje significativo en cuanto a que se busca contextualizar el conocimiento y al estudiante, articulando los conocimientos y experiencias previas con las nuevas.

De acuerdo con Gonzalez (2010), los proyectos de aula son un conjunto de actividades que combinan recursos humanos, materiales, financieros y técnicos que se realizan con el propósito de apoyar, complementar y ampliar los programas y el currículo de una clase o un curso; es decir, constituyen una estrategia metodológica que tiene como propósito principal el movilizar las estructuras cognitivas del estudiante en un proceso autónomo e interactivo, buscando relacionar este concepto con el aprendizaje significativo. Por esta razón, es preciso destacar cómo este tipo de procesos buscan vincular el conocimiento con su puesta en práctica, la relación maestro-estudiante, la convivencia social, los valores y actitudes de los individuos relacionados estos con el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer.

Por último, cabe señalar que el proyecto de aula se ajusta a los requerimientos de la presente investigación en la medida en que sitúa a las estudiantes como eje fundamental del proceso de aprendizaje que, pese a estar en el ámbito tradicional, genera una alternativa metodológica que propicia la construcción de sentidos a través de la producción de microrrelatos debido a su carácter abierto y retórico, su situación narrativa incompleta y su final imprevisible y abrupto, permiten romper las maneras rutinarias o tradicionales de leer, escribir y construir sentidos desde el aula, permitiendo exteriorizar sus experiencias de vida en el contexto escolar, ya que es en la escuela donde se realizan estos espacios que propician la construcción de sentidos.

La escuela: ¿espacio de construcción de sentidos?

ANALFABETA
De repente se preguntó por qué ir a la escuela
Luego recordó que era analfabeta.
(Anónimo, 2011, pág. 50)

La escuela históricamente se ha concebido como espacio de interacción, espacio que pese a estar delimitado por las superficies y los muros de concreto, también propicia la relación con el otro desde lo personal, así como en el ámbito social. En este espacio se tejen las redes de conocimiento, ciencia y saber, así como las más entrañables relaciones que marcan la vida de los seres humanos que allí convergen a diario. Se otorga significado a sucesos que marca la vida desde el recuerdo y la trascendencia, se construye sentidos a partir de las experiencias vividas en este espacio.

De ahí que la construcción de sentidos esté directamente relacionada con las dimensiones del desarrollo social de los sujetos, lo que culmina en potenciarlos en todas sus dimensiones para llegar. Tal como lo expresa González-Rey (2011) “[...] el ser humano, en aplicación del libre desarrollo de la personalidad, teje la mayor cantidad de acciones cotidianas, expresa su ser social y reproduce los valores culturales de una comunidad, de una sociedad y de sus formas de organización y convivencia”(pág. 35); por ende, vista desde sus potencias, la escuela puede convertirse en el espacio que permite poner en juego al sujeto en un contexto que, relacionado

con el otro, pone en evidencia sus deseos, anhelos, sueños, expectativas, logros, fracasos y por ende sus experiencias de vida.

Entender lo que ocurre en la vida de un sujeto, interiorizar cada suceso y hacerlo trascendental, o no, es a lo que puede considerarse construcción de sentidos, tal como lo expresa Morin:

Desde una perspectiva fenomenológica, podemos decir que el sujeto realiza acciones que están cargadas de significados, en tanto las experiencias son interpretadas subjetivamente y el significado permite reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto, lo que da a entender que no existe un único significado de las experiencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según la situación que experimenta el sujeto (1998, pág.84).

De acuerdo con la afirmación anterior, construir sentidos implica una auto-interpretación de lo experimentado; no obstante, es importante el significado social como proceso, ya que, aunque parta del sujeto se requiere de la interacción que, en palabras de Castro & Melo (2016) “[...] permite la unidad y diversidad, teniendo en cuenta los significados compartidos, sujetos independientes, pensantes, con procesos de vida distintos que se dan en contextos específicos o frente a situaciones concretas” (pág. 24). Así, construir sentidos es un componente necesario para el desarrollo de los sujetos, ya que se constituye en la base de los procesos de subjetivación; por ende, se hace notable el papel que desempeña la escuela como espacio de apropiación, interiorización y exteriorización de experiencias de vida.

Con respecto a lo anterior, Mina Paz (2002) afirma desde una lectura optimista en relación con la escuela que “[...] es un espacio que promueve en sus prácticas la convivencia de los individuos, mediante las redes de interacción cotidiana con sus interlocutores en la comunidad educativa, genera un marco ideal para la construcción de un nuevo contexto de cultura individual y social” (pág. 8), con lo que coincidimos en cuanto a potencia, pero sin desconocer que en la misma escuela hay prácticas institucionales y pedagógicas totalmente contrarias a tal afirmación; acaso por ello optamos por un proyecto de aula, que en cierta medida “innova” en los modos de aprendizaje del INZOCADES.

No obstante, es indudable que, para estas niñas, el espacio del internado es de gran importancia para su socialización, toda vez que permite la transformación ellas como seres sociales, resultado de las ideas, significados y prácticas en condiciones reales, estructurales, organizativas, materiales, y humanas.

Así pues, se puede concebir la construcción de sentidos como un espacio de creación subjetiva y social, ya que puede constituirse en el punto de partida para re-pensar la socialización de los sujetos (Pedranzani, 2007) toda vez que establece relaciones, forja conocimiento, formas de cultura y diversidad de pensamientos y sentires. En palabras de Castro y Melo: “Hablar de construcción de sentidos implica hablar del ser humano en la creación de múltiples posibilidades como sujeto según su desarrollo en el proceso de socialización; dicho proceso logrará su conformación como persona dando sentido a su existencia (2015, pág.23).

La construcción de sentidos: entre la socialización y la subjetividad

POST-OPERATORIO
Fueran cuales fueran los resultados de la operación
–declaró el enfermo después de tres días de operación–
la actual terapéutica me parece muy inferior a la de los brujos,
que sanaban con encantamientos y con bailes.
(Bioy Casares, 1959, pág. 69)

Cabe resaltar que, para el caso de esta investigación, abordamos el concepto de *construcción de sentidos* de manera integral, en donde, por una parte, se refiere al proceso de socialización (primaria, secundaria y terciaria), así como a la subjetividad, que operan en esta investigación como ámbitos de significación. A continuación, se da cuenta de la manera en que se concibieron para operativizar, tanto el proyecto de aula, como el análisis de la investigación.

Desde el proceso de socialización

La socialización, según Simkin & Becerra (2013) es “[...] el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos” (pág. 25); es decir, que en este proceso influyen

diversos agentes sociales y culturales que, dependiendo de su cercanía, pueden ser más influyentes que otros en la subjetividad humana.

El proceso de socialización tiene un papel importante en el proceso de construcción de sentidos, pues de acuerdo con Castro & Melo (2016) “[...] comprender la construcción de sentidos en niños y niñas dentro de un significado social es importante en términos de comprender la forma en que construyen su mundo y enfrentan sus experiencias desde que se reconocen a sí mismos hasta formar parte del entorno social” (pág. 26); la construcción de sentidos se refiere a la complejidad de significaciones que circundan la existencia de un sujeto que experimenta ese entorno, hasta que las sistematiza y narra lo significativo que marca su realidad y la de aquello que lo rodea.

Por su parte, Milazzo, L. (1999) afirma que existen tres tipos de socialización: *primaria*, referida al núcleo familiar; *secundaria*, que tiene que ver con el entorno social; y la *terciaria*, que habla de los procesos de transformación de los sujetos. Para describirlas, se toma como autores principales a Simkin (2012) y (Berger y Luckmann, 1968).

Socialización primaria (núcleo familiar)

*HERMANA
No quería verla
Porque pensaba que mis padres sólo la amarían a ella.
De repente, ahí estaba ella, era mi hermanita menor,
entonces comprendí que no solo robaría el amor de mis padres,
también el mío.
Rafael Solano Castro³*

La socialización primaria se refiere al núcleo familiar inicial del sujeto al nacer, quienes configuran biológica y/o socialmente sus relaciones cercanas e inmediatas, constituidas por sus padres, otro tipo de cuidadores y la familia extensa. En este ámbito de socialización es donde sucede “[...] la reconstrucción «objetiva» y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias, es

³ Es preciso mencionar que este microrrelato lo inspiró el hijo de nuestra asesora de tesis, un niño de 3 años que se encontraba en la etapa de aceptación y asimilación de tener una integrante más en su familia y que contrario a ser su rival afectiva será su compañera de amor filial. El relato nació una mañana compartiendo un momento con su madre y su hermanita, allí mencionó unas palabras parecidas a las del epígrafe que fueron parafraseadas por su madre.

decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social” (Correa, 1999, pág. 41).

Sin embargo, cabe señalar que con relación a la búsqueda de explicaciones acerca de por qué se pertenece a un núcleo familiar en el marco de un proceso tanto de entendimiento de su existencia como de socialización primaria no existe una razón certera, tal como lo afirman Berger & Luckmann:

La sociedad ofrece al candidato a la socialización un lote ya hecho de otros significativos, que tiene que aceptar un lugar sin ninguna posibilidad de decir la suya [...] O sea, que cada cual se tiene que espabilar con los padres que le han tocado. Esta desventaja injusta, inherente al hecho de ser una criatura, tiene una consecuencia obvia: y es que, ni que el niño no sea un mero sujeto pasivo del proceso de socialización; de hecho, son los adultos los que dictan las reglas de juego. El niño tiene que jugar con entusiasmo o a disgusto; pero es el único juego posible. Corolario fundamental: cómo que el niño no interviene en la elección de sus significativos, automáticamente se identifica. Y, por el mismo motivo, inevitablemente interiorizará su realidad concreta (1998, pág.45).

Según los autores, el individuo no escoge su grupo social inmediato, sino que se ve obligado a adaptarse al que tiene, en primera instancia desde su nacimiento, incidiendo esto en conductas y comportamientos que se verán reflejados en la siguiente etapa de socialización pues la familia media entre el sujeto y su contexto con tendencia imitativa por parte del niño o niña, quien a través del ejemplo, en la mayoría de los casos aprehende pautas y formas de actuar frente a una determinada situación.

Socialización secundaria: entorno social

AMOR 77
Y después de hacer todo lo que hacen se bañan,
se entalcan, se perfuman, se visten
y así progresivamente van volviendo a ser lo que no son.
Un tal Lucas, 1979 (Cortázar, 1964, pág. 20)

Con relación a la socialización secundaria (escuela, amigos, religión y medios de comunicación, entre otros) es preciso mencionar que es aquí donde la educación supone un papel importante ya que interviene a lo largo de la vida de los individuos independientemente de cual sea la modalidad académica o no que rodee el desarrollo de un sujeto particular. En palabras de Simkin:

La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales”

dependientes de la estructura social y la división del trabajo (Berger y Luckmann, 1968). En estos submundos circulan pautas de acción generalizadas (roles) –con conocimientos tácitos, rituales, mitos legitimadores, semánticas propias, etc.– que, en muchos casos, suponen una contradicción parcializada con respecto al mundo objetivo de la socialización primaria. Tales contradicciones pueden hacer entrar en crisis la obligatoriedad y la exclusividad del mundo objetivo internalizado en la socialización primaria (2012, pág.8).

De acuerdo con lo anterior, los roles de la socialización secundaria suponen relaciones más formales, ya que en este proceso influyen fuertemente las expectativas que se tengan de las personas y los grupos que las rodean, teniendo en cuenta que uno de sus principales propósitos es que el sujeto forme parte de algún grupo social como parte de su adaptación a la comunidad y para ello “[...] es necesario que la persona aprenda tanto los significados como las costumbres del grupo al que pertenece aceptando su modelo cultural. Todo ello le orientará sobre los modos de observar e interpretar los acontecimientos del mundo que le rodea” (Berger & Luckmann, 1998, pág. 57).

Así, se puede concluir que el estado y la familia tienen un papel importante como entes mediadores entre el sujeto y su proceso de socialización secundaria; no obstante, en este contexto, a diferencia de la socialización primaria, aunque acotado, el sujeto tiene un poco más de margen de maniobra para decidir a qué personas o grupos se adscribe. En este caso se generan las relaciones de amistad, afectivas, laborales dependiendo de los gustos, preferencias y afinidades.

Es de anotar que existen agentes que influyen de manera directa en el proceso de socialización secundaria, tales como la escuela, y los medios informativos. Con relación al primero, Moreland y Levine (1989) coinciden en que es en la escuela donde se tiene el primer contacto en “[...] la consecución de un compromiso satisfactorio entre el individuo y un grupo a partir de la evaluación positiva, por ambas partes, de las alternativas disponibles” (pág. 8). En el caso específico de la escuela, en ella el niño, niña o joven miembro del grupo, comienza los procesos de acomodación y asimilación, con los que realizará su adaptación a las normas grupales. En este sentido Yobero (2008) afirma:

Una vez que el individuo es aceptado como un miembro de pleno derecho, tienen lugar los procesos de mantenimiento y compromiso por parte de todos los componentes del grupo, que a

menudo colaboran en la búsqueda de un lugar dentro del grupo para el nuevo miembro. También puede ocurrir [...] que las “negociaciones” realizadas durante el proceso de socialización no consigan que el individuo se adapte al grupo, convirtiéndose entonces en un miembro marginal dentro del mismo. En este caso, puede ocurrir que el grupo acerque al sujeto a un proceso de resocialización o bien que refuerce su marginación (pág. 9).

De esta manera, la escuela representa un espacio concreto de socialización que de manera positiva o negativa influye en la subjetividad de cada individuo. En cuanto a los medios masivos de información es necesario aludir a que estos han modificado la manera de construir el saber, los sentidos, el modo de aprender y la forma de conocer del ser humano. En las décadas recientes, estos medios han ganado una creciente influencia como formadores culturales, en tanto desde allí emanan sentidos y significaciones sobre las ideas, hábitos y costumbres. Además, el mundo de la imagen ha impactado en la vida de las personas, tanto así hoy la internet es el medio por excelencia de los jóvenes, quienes se mueven en el mundo de las tecnologías, las usan, las viven y se identifican con ellas.

Finalmente, es importante recalcar que la socialización secundaria es una prolongación de la primera fase de socialización, en donde se complementa un proceso a través del fortalecimiento de los hábitos y conocimientos adquiridos en la familia, que se ponen en juego en un nivel de exterioridad más allá del vínculo familiar y considerando los diferentes agentes que intervienen en la sociedad.

Socialización terciaria (transformación)

MISTERIOS DEL TIEMPO
Cuando el viajero miró hacia atrás
y vio que el camino estaba intacto,
se dio cuenta de que sus huellas no lo seguían,
sino que lo precedían.
(Alejandro Jodorowski en *Zavala, 2003, pág. 198*)

Esta última etapa se encuentra condicionada por los procesos de cambio y las mutaciones que se generan en la vida social de los individuos a partir de la interiorización de las normas y pautas de comportamiento, teniendo en cuenta qué, cómo, cuándo y porqué se actúa de una forma determinada frente a una situación; aquí la experiencia juega un papel fundamental en aras de comprender el mundo, representarlo y ser en él. Este ámbito de socialización se relaciona con el proceso de relativización, pues todo lo aprendido e interiorizado con anterioridad en un

determinado contexto social debe ser asumido o interiorizado a través de las normas y valores de otra cultura o sociedad.

La socialización terciaria se refiere a procesos de integración de las personas en sociedades o sistemas de referencia totalmente distintos a los previamente vividos. En esta etapa, los medios de comunicación, así como las ideologías, la religión y otros productos simbólicos de la cultura son muy relevantes como agentes socializadores. En un mundo globalizado en donde los individuos, grupos y naciones se hacen cada vez más interdependientes, es posible que se produzca un proceso de adaptación y aceptación de nuevos valores y normas sociales.

Desde la subjetividad

*AMOR
Amo lo que soy.
Amo este ser en el que me he convertido.
Amo el lugar donde estoy
porque nada es tan lindo como la vida misma.
(Castro, 2019)*

Los seres humanos desde su nacimiento inician un proceso de configuración subjetiva ligado a los aspectos biológicos, sociales y afectivos que hacen que con el paso del tiempo pueda desenvolverse en su contexto, a esto se le denomina *subjetividad*, que es la forma como se entiende, interioriza y transforma cada suceso en la vida y van configurando de esta manera un *sí mismo*; es así como se genera un proceso de construcción de sentidos, teniendo en cuenta que tanto los sentidos como las configuraciones subjetivas no son acciones simplemente racionales, sino también producciones simbólicas, emocionales y afectivas que surgen en el transcurso de la experiencia humana.

Cabe señalar la definición de González Rey (2002) de subjetividad como aquella “[...] unidad de los procesos simbólicos y emocionales donde la emergencia de uno de ellos evoca al otro sin convertirse en su causa, formando verdaderas cadenas con formas muy diversas de expresión según el contexto en que la persona está implicada” (pág. 34). Por eso es que, por ejemplo, los sujetos reaccionan de diferentes maneras a una misma situación además de seleccionar aquella parte del hecho, la que le genera impacto, desde su propia trayectoria y a la que sistematizarán de una manera u otra como una experiencia.

En palabras de González–Rey (2011) “[...] el ser humano, en aplicación del libre desarrollo de la personalidad, teje la mayor cantidad de acciones cotidianas, expresa su ser social y reproduce los valores culturales de una comunidad, de una sociedad y de sus formas de organización y convivencia”(pág. 35) y de esta manera es que, para nuestro caso, las estudiantes construyen experiencias propias de ser social tales como jugar, buscar amigos, plantear preguntas sobre su entorno inmediato y mediato, cuestionar su realidad o la de su entorno, soñar con lo que quieren ser en un futuro, pensar por sí mismas, entre otros, lo que configura experiencias que permitirán comprender una situación a través de la elaboración de percepciones, sentimientos y procesos de interacción.

Así pues, es a partir de la relación entre lo individual y lo colectivo de lo humano como construye la subjetividad; de hecho, es mediante la construcción de sentidos que se configura a lo largo de la vida la subjetividad de una persona. Es decir, la subjetividad es un proceso de construcción de sentidos que se configura en lo relacional.

Justamente Rocher (1990) propone unos tipos de relación que resultaron oportunos para el desarrollo del proyecto de aula, a saber: las *afectivas*, de *protección* y las referidas a la *interiorización de normas, costumbres, valores y pautas*.

Las relaciones afectivas

Las *relaciones afectivas* están presentes en cada persona convirtiéndose en expresiones de la subjetividad, que además de darse con sus semejantes, también se construyen con otros seres vivos, como como los animales y las plantas o con ciertos elementos simbólicos (fotos, recuerdos, emblemas, territorios). A manera de ejemplo, el apego generado hacia un elemento que representa afectividad puede ser central en la construcción de sentidos; para Fonagy et al. (2012):

A partir de experiencias repetidas con sus figuras de apego, los sujetos desarrollan expectativas en cuanto a la naturaleza de las interacciones. Así, las relaciones tempranas de apego poseen amplia influencia en la capacidad para regular el estrés, en la regulación de la atención y en la función de construcción de sentidos de los sujetos (pág. 68).

Por ende, son el proceso por cuyo medio el individuo “[...] aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (Rocher, 1990, pág. 23).

Por último, es preciso resaltar que es imposible pensar un proceso complejo como el de construcción de sentidos al margen de las relaciones afectivas que son las que le dan significación. Por un lado, aquellas idealizadas o deseadas; por otro, aquellas que se tienen y sostienen en la actualidad. Es decir, los vínculos con maestros, compañeros y aún los padres o cuidadores actuales y por supuesto, aquellos sobre las que se funda afectividad con un concepto, un animal, un objeto o un lugar.

Las relaciones de protección

Las *relaciones de protección* parten de la necesidad del cuidado, en el caso de las estudiantes del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra, comienzan inicialmente en el seno de la familia y, dadas algunas circunstancias, se puede ampliar a otros familiares a quienes se les designa el rol de cuidadores como abuelos, tíos y, en casos más extremos, se dan con instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF⁴ o para el caso de esta investigación, el INZOCADES que se constituyen como garantes del cuidado y protección de las jóvenes en su etapa de niñez y juventud, lo que lleva establecer conductas de cuidado y autocuidado con proyección a la adultez.

Las relaciones de protección están enmarcadas en la afectividad, el cuidado, el apego y el amparo del otro. Para Bowlby (1980) “[...] todo aquel que permite al sujeto conseguir o mantener proximidad con otra persona diferenciada y generalmente considerada más fuerte y/o sabia, propio del ser humano, que motiva la búsqueda de proximidad entre el niño pequeño y sus padres o cuidadores” (p.50). La intercomunicación que se da entre el cuidador y un sujeto da cuenta de la calidad de la relación, lo que tendría que ver con lo que Bowlby (1980) identificó

⁴ El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, es la entidad del estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos, llegando a más de 8 millones de colombianos con sus programas, estrategias y servicios de atención con 33 sedes regionales y 213 centros zonales en todo el país. (Portal ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 1968)

como *modelos operantes subjetivos*, que son las expectativas que posee el sujeto acerca de sí mismo y de los demás, y que le hacen posible anticipar, interpretar y responder a una situación determinada, ya que integran experiencias presentes y pasadas en esquemas de construcción de sentidos.

Interiorización de normas, costumbres, valores y pautas

Por último, dentro del proceso de construcción de sentidos desde el ámbito subjetivo se encuentra la *Interiorización de normas, costumbres, valores y pautas*, las cuales se relacionan con la convivencia en un grupo social determinado. En este sentido, Bandura (1982) en su *Teoría del Aprendizaje Social* afirma que los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación de modelos: al observar a los demás, nos hacemos una idea de cómo comportarnos, pues esa información nos sirve como guía de acción.

Aquí la familia juega un papel inicial determinante, que luego transita a lo comunitario, en donde se entra en un proceso de adquisición inicial de normas, costumbres, valores y pautas. Dado que las relaciones sociales se basan en la interacción, es mediante ellas que se construyen las pautas de comportamiento social y cultural que afectan al individuo. Este, a su vez, en su proceso de construcción de sentidos, incorpora algunos de estos elementos y entra en conflicto con otros, afectando a su vez la vida social y cultural de otros. Es a esta dinámica de interafectación que González Rey (2011) denomina *subjetividad social*, que se construye de manera intersubjetiva.

Las experiencias de vida

*SU VIDA
Usted existe porque tiene experiencias.
(Gammarra & Sanabria, 2018, pág. 1)*

A lo largo de la vida de las personas suelen presentarse acontecimientos que marcan la existencia desde los ámbitos subjetivos, intersubjetivos y sociales, hechos que pueden ser trascendentales o no, en la medida que afectan o cambian la forma de entender y relacionarse consigo mismo, con los otros y con el entorno. Es así como las experiencias de vida contadas a

través de microrrelatos permiten reconocer, como lo señala de Villers.G (1989, en Pineau & Jobert, 1989) al menos dos vertientes de la historia. Una de ellas hace referencia a los hechos objetivos que se han sucedido y en los cuales el individuo ha estado inmerso. Y una segunda, corresponde a la vivencia personal, es decir a la historia interior, al mundo de sensaciones, emociones y representaciones. En la segunda opción se genera el reconocimiento de la capacidad del individuo de autorreflexión, susceptible de mostrarse de acuerdo a los códigos simbólicos de su entorno social.

Dado lo anterior se puede asegurar que el entendimiento de la existencia parte de la identificación del sujeto con el otro y esto lo hace mediante un proceso intersubjetivo de construcción de sentidos que, con el paso del tiempo y las experiencias vividas, se hace único e inigualable. Como lo señalan Niewiadomski y De Villers (2002) "[...] las historias de vida reagrupan un conjunto de prácticas comprometidas en la búsqueda y reconstrucción de sentido a partir de hechos temporales personales y/o colectivos. En un plano teórico, la vivencia es vista como fuente de saber fenomenológico" (pág. 12).

Así, tenemos que la experiencia no se reduce a los acontecimientos o sucesos por los que atraviesa un individuo en un lapso de tiempo, sino que se refiere a lo que éstos significan e importan para cada uno. Para Dewey (2004), la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente. Se trata de una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente, esto indica que tienen un carácter transaccional, un aspecto activo y otro pasivo que a veces suelen combinarse. El lado activo muestra la experiencia como ensayar un sentido que se manifiesta mediante el "experimento" y en el lado pasivo, los sucesos ligados al sufrir y padecer.

Para Dewey: "cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias [...]. Hacemos algo a la cosa y luego ella nos hace algo" (2004, pág.32). Este sufrir o padecer evidencia que la experiencia se abre a los afectos y a las emociones. La perspectiva afectiva no sucede en sí misma, sino que se genera mediante las interacciones con otros. Cabe también anotar que Dewey no niega el aspecto cognitivo, ya que explica que la experiencia a su vez está ligada con el conocimiento que se acumula o se

suma a algo. De esta manera, como lo señala Roth (2014), las experiencias se construyen en el interjuego continuo entre lo práctico, lo intelectual y lo afectivo.

Algo semejante propone Jorge Larrosa (2006) cuando afirma que la experiencia es *Lo que me pasa*, reconociendo en ella los principios de subjetividad, reflexividad y transformación. Es decir:

La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia y la vive desde su realidad, por esto, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en la medida en que no se reduce a "lo que pasa" a los sucesos y a los acontecimientos, sino "lo que nos pasa" a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman realidades y vivencias (p.30).

A fin de organizar los tipos de experiencias en lo que hace al proyecto de aula ETC, así como al proceso investigativo del que se da cuenta en este trabajo de investigación, organizamos las experiencias en dos grupos: trascendentales y básicas.

Experiencias trascendentales

HERIDAS
Una de las trampas de la infancia
es que no hace falta comprender algo para sentirlo.
Para cuando la razón es capaz de entender lo sucedido,
las heridas en el corazón ya son demasiado profundas.
(Ruiz, 2001, pág. 23)

Mèlich (2002) enfatiza que las experiencias ocurren siempre ligadas a un contexto, que se circunscribe a un espacio y a un tiempo, lo que representa un principio de finitud. De este modo, las experiencias se tienen y se viven en un contexto que preexiste y que rebasa al sujeto. En cuanto al tiempo, para este autor en toda experiencia hay un recuerdo del pasado y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única. Pero en toda experiencia de finitud hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación, transformación y construcción de sentidos.

Para esta investigación, las *experiencias trascendentales* son aquellas que mueven el interior de los sujetos, que propician una transformación cuando un acontecimiento impacta en ellos. La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto sostiene con algo que no es él, una

relación con algo que tuvo lugar en él y que posterior a ese encuentro ya no será el mismo; de igual manera es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su relación con los otros. Hechos como los accidentes, la pérdida de un ser querido, una lesión corporal que genere incapacidad para realizar algún deporte o actividad o una cicatriz visible, pero también ganar la lotería, ingresar a un trabajo o enamorarse por primera vez, son consideradas experiencias trascendentales, pues marcan la existencia del sujeto e impulsan cambios conductuales y relacionales consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Asumir de manera positiva o negativa cada experiencia es un hecho individual que se debe a la interiorización que se haga de cada suceso y la forma en que realice el proceso de transformación; si bien es cierto que no se sigue siendo el mismo después de un impacto, también las alternativas de procesamiento están en el contexto.

Experiencias básicas o pasajeras

*Fue una cortada superficial
pero dolió
Me (Castro, 2019)*

Las *experiencias básicas o pasajeras* se entienden como aquellas situaciones o vivencias por las que atraviesan los sujetos que no generan recuerdo, impacto o transformación en su vida, estas están mediadas por el momento y la inmediatez y significan solo en el instante en que suceden, están relacionadas con las emociones, las impresiones y los sentimientos materializados a través de reacciones como el llanto, la risa, la ira, los nervios, celos entre otras.

No toda experiencia llega a ser trascendental (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para el sujeto, dado que en algunos casos puede considerarse que los sujetos poseen memoria selectiva y recuerdan únicamente aquello que quieren, independiente de que el impacto sea positivo o negativo. La experiencia se refiere al registro, conservación y recuperación de lo que percibimos y aprendemos. De alguna manera, es la pervivencia del pasado en el presente, que de no ocurrir de este modo, se consideran pasajero. Es decir que si lo

sucedido no deja huella a través de la memoria, no puede considerarse ni siquiera una experiencia.

Es así como en este trabajo reivindicamos la subcategoría de *experiencias básicas o pasajeras*, partiendo de una reflexión de Walter Benjamin (1973):

Nos hemos vuelto pobres, una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica. No obstante estar sofocados por una riqueza de información nos encontramos pobres de experiencias, cotidianamente se nos vienen encima cúmulos de acontecimientos, pero pocas experiencias podemos hacer con ellos, su fugacidad impide tener una continuidad necesaria para hacer una experiencia (p. 58).

Justamente, esta cita, que critica cómo en la modernidad, la mayor parte de la cotidianidad se trivializa, nos hizo pensar en que era posible asumir experiencias de la vida cotidiana de las jóvenes, como un ámbito de potenciación de las narrativas, a fin de ejercitar la capacidad de asombro, crítica y observación creativa de la cotidianidad. Siguiendo a Scott & Isaacowitz (2002), lo que es relevante o digno de aprendizaje mediante la experiencia, va cambiando con el tiempo para cada persona. Algunos hechos cotidianos, efectivamente nos afectarán por un periodo breve y luego tenderá a volver al nivel usual del individuo (Suh, Diener, Oishi & Triandis, 1998). Dicho en otras palabras, el hecho impacta circunstancialmente la vida de los sujetos pero con el paso del tiempo dicho acontecimiento se olvida. En palabras de Bauman:

La tendencia a olvidar y la vertiginosa velocidad del olvido son, para desventura nuestra, marcas aparentemente indelebles de la cultura moderna líquida. Por culpa de esa adversidad, tendemos a ir dando tumbos, tropezando con una explosión de ira popular tras otra, reaccionando nerviosa y mecánicamente a cada una por separado, según se presentan [...] (Bauman, 2003, pág. 46).

En este orden de ideas, las experiencias básicas o pasajeras, como pretextos para la creación de microrrelatos están supeditadas a la necesidad, interés y deseo de hacerlas impactantes. Si bien como acontecimientos pueden estar caracterizadas por la falta de solidez, calidez y por una tendencia a ser cada vez más fugaces, superficiales, etéreas y con menor recuerdo en la vida de cada sujeto, también constituyen una posibilidad de memoria de la vida cotidiana.

Perspectiva metodológica

En este apartado se dará a conocer el diseño metodológico utilizado en la realización de esta investigación teniendo en cuenta dos fases, consideradas en un sentido amplio: primero, el diseño del plan de aula titulado “ETC: Escribir Tanto Cansa” para la creación de los microrrelatos de las estudiantes (acción de da cuenta del primer objetivo específico de la investigación); y segundo, al sistematización de experiencias que busca para responder a la pregunta sobre la construcción de sentidos de vida que materializaron las estudiantes en la escritura de sus microrrelatos.

Creación del plan de aula “ETC: Escribir Tanto Cansa”

Posterior a la construcción del objeto de estudio, así como de la pregunta de investigación, como maestras-investigadoras procedimos a estructurar el proyecto de aula⁵ que titulamos “*ETC: Escribir Tanto Cansa*” consistente, en términos operativos, en un proceso pedagógico basado en talleres sobre microrrelatos que, además de acogerse a los requerimientos institucionales, nos permitieran incursionar desde la lectura y escritura de contenidos de este subgénero, en la comprensión de los procesos de construcción de sentidos que hacen las estudiantes sobre sus experiencias de vida.

En cuanto al taller, entendido como técnica interactiva, tanto de formación como de investigación, es importante señalar que el contexto del INZOCADES, se trataba de una actividad innovadora, por lo que era preciso planearla con detalle e integrada a la dinámica institucional cotidiana, en aras de esperar un resultado satisfactorio. El taller, para Sandoval (2002) es:

Una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación... Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción. Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también de análisis (pág. 313).

⁵ Con este proyecto de aula se da cuenta del primer objetivo de la investigación, que es “Generar espacios colectivos en el aula que permitan compartir experiencias de vida a partir de microrrelatos mediante un proyecto de aula”, como se indica en el capítulo 1 de este texto.

Los talleres atendieron a una serie de pasos que iban encaminados a plantear una estrategia distinta a la clase magistral, a fin de propiciar el despliegue creativo y la interacción entre las estudiantes. En la siguiente tabla muestra la estructura general de los talleres_

Tabla 1. Estructura de los talleres del plan de aula ETC.

Estructura de los talleres	Sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar y despertar el interés de las estudiantes • Conocer sus saberes previos sobre el contenido a tratar, para ello se realizaron una serie de actividades como: lectura libre de microrrelatos, salida a zonas verdes de la Institución, lluvia de ideas, visita a la biblioteca, representaciones teatrales de microrrelatos, reflexiones, activadores o videos cortos, intercambio de escritos, entre otros. • Incentivar de manera lúdica a las estudiantes.
	Conceptualización	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de una serie de actividades tales como: lectura individual de documentos, diálogo, cuadro comparativo, mapa conceptual, explicación del docente, lectura y resolución de preguntas y la respectiva retroalimentación.
	Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en escena de su creatividad, imaginación, dotes artísticos, habilidades escriturales, comunicativas, sociales entre otras. Para esta etapa se diseñaron varias actividades dinámicas en las que se pueden mencionar las siguientes: trabajo en equipo, creación de escenarios, solución de preguntas, armar un rompecabezas, representar a través de una secuencia de imágenes un tipo de microrrelato, redactar un microrrelato teniendo en cuenta los pasos del proceso escritural y sus vivencias, sueños, deseos, anhelos, entre otros.
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Esta etapa buscó identificar la apropiación y aprehensión de lo visto por parte de la estudiante, se ha de tener en cuenta el proceso de aprendizaje y no únicamente el resultado. La evaluación ha de ser continua y formativa con el fin de detectar y dar solución a las necesidades de dialogo. Se planteó la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con el propósito de que todos sean partícipes y reflexionen sobre lo que acontece.

Una vez diseñada la estructura general, se abrió paso a la creación del proyecto de aula, ETC (Escribir Tanto Cansa)⁶, que se compuso de cuatro talleres. Así, cada taller contiene una identificación, un objetivo y unas etapas de sensibilización, conceptualización, aplicación y

⁶ Las razones de este nombre se explicaron en el Capítulo 1, en el planteamiento del problema.

evaluación que gradualmente iban dotando a las estudiantes de estrategias para un adecuado y óptimo desarrollo de la competencia lecto-escritural a través de la creación de sentidos partiendo de sus experiencias de vida. A continuación, se detallan las actividades realizadas en cada taller:

Tabla 2. Talleres de interpretación y producción.

<p>Taller N° 1: Minificción - Microrrelato</p>	<p>Taller N° 2: Microrrelato</p>	<p>Taller N° 3: Praxis Creadora (Minificciones, Microrrelatos, Montaje página Web)</p>	<p>Taller N° 4: Aplicación prueba comprensión de lectura, producción textual</p>
<p>La estudiante lee de forma voluntaria los textos que más le llamen la atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican la tipología y las características de los textos presentados en la galería, argumentando la respuesta. • Socialización: cada estudiante expone sus argumentos y los comparte con sus compañeras. • Finalmente se realizan las respectivas conclusiones entre las participantes. • La estudiante define de manera individual y sin usar los textos abordados, los siguientes conceptos: <i>Brevidad, Intertextualidad, Carácter Proteico, Parodia, Ironía, Elipsis, Final epifánico, Inicio in media res, Minificción</i> • Analizar en los siguientes microrrelatos; cuales de los anteriores elementos se pueden evidenciar. Explique su respuesta. • Se realiza la lectura “La tela de Penélope o quién engaña a quién” de Augusto Monterroso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pedirá a cada estudiante que adopte una forma diferente de ser en el mundo, diferente a la que viven, con su nombre y características. Ejemplo: Ser un balón, asumiendo las cualidades y comportamientos de este objeto. • En el segundo momento en grupos de cinco, a estudiantes se les pide que creen una historia y la representen integrando a cada personaje. • Por grupos se asigna un tema que se debe consultar con características y ejemplificaciones: <ul style="list-style-type: none"> a) Grupo 1: Poemas en prosa, b) Grupo:1 Alegorías, c) Grupo: 1: Parábolas; d) Grupo: 1: Fábulas; e) Grupo: 2: Apólogos; f) Grupo: 2: Chistes; g) Grupo: 2: Relatos; h) Grupo: 2: Crónicas; i) Grupo: 3: Tantanes; j) Grupo 3: Frases célebres; k) Grupo: 3: La noticia; l) Grupo: 3: Bestiarios • Durante la clase se aplica la técnica de la rejilla, en donde una estudiante de cada grupo pasa por otros subgrupos, explicando lo consultado. • Las docentes, a través de una mesa redonda, explican el concepto de microrrelato desde lo expuesto por Javier Perucho, y teniendo en cuenta los conocimientos propuestos en el ejercicio anterior. • Teniendo en cuenta las consultas realizadas: se le pide a las estudiantes que escriban un microrrelato (primer acercamiento), tomando como referencia el modelo que más le haya llamado la atención. • Las docentes llevan un compendio de microrrelatos narrados, para que las estudiantes los escuchen. • Realizan una comparación entre el microrrelato que escribieron y uno de los escuchados. Tener en cuenta si son similares en cuanto a: temática, extensión, características. Etc. • Realiza un comparativo de diferencias y semejanzas entre minificción y microrrelato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante toma un suceso de su vida que le parezca insólito o agradable y crea un microrrelato. • Se les entrega el documento “Compilación de ideas creativas para la producción de textos literarios” del profesor Libardo Vargas Celemín. Para que a partir de ahí se escoja la temática a usar para la creación de un microrrelato. • Creación de una minificción que puede ser un microrrelato • Una vez terminada la escritura de los microrrelatos, las docentes los intercambian, en aras de que sean conocidos por sus compañeras. (previo consentimiento de las autoras). • Se pide a las estudiantes que elaboren una minificción a través de imágenes. • Socialización de las evidencias obtenidas en la realización del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se entrega a cada estudiante el documento de antología “Los cinco cuentos cortos más bellos del mundo” de Gabriel García Márquez. A las que deberán realizar el respectivo análisis interpretativo (¿Cuál es la intención del texto?) • El análisis debe estar sustentado en argumentos de validez, en donde se explora acerca de los procesos de construcción de sentidos en cada una de las estudiantes. • Hallar las intertextualidades evidenciadas en cada texto. • Se realiza un proceso de autoevaluación, en el que cada estudiante, a través de un texto, expondrá el gusto o no tanto por la temática como de la metodología empleada en cada uno de los talleres. • Socialización de los microrrelatos, identificando las experiencias de vida transcendentales y básicas y como e asumen esas desde cada individuo, se indaga acerca de cómo es la reacción de cada estudiante frente a una situación determinada y como se asume para continuar con la existencia.

Sistematizando los sentidos

*Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,
y pensar lo que nadie más ha pensado
(Szent, 1985, pág. 3)*

Por la naturaleza misma del tema y problema de investigación, como maestras-investigadoras optamos por un método cualitativo que nos permitiera dar cuenta de la pregunta que orientó el proceso. Las definiciones de la investigación de tipo cualitativo son diferentes; sin embargo, para este caso se retoma lo expuesto por Rueda (1999) pues se busca una aproximación interpretativa de la realidad que parte de algunos principios: i) Cambio en sensibilidad investigadora, que implica articularse y ponerse a tono con las siguientes dimensiones, ii) una sensibilidad histórica, referidas al estar atentas a los procesos sociales como hechos temporales y poseedores de historia, iii) una sensibilidad cultural, que supone que cada proceso social está enmarcado y obedece a un entorno cultural particular, iv) una sensibilidad sociopolítica, ya que toda práctica social se enmarca en un contexto político concreto, v) una sensibilidad contextual, que se preocupa por el entorno en que se está produciendo el hecho social a estudiar, vi) investigación guiada teóricamente, pues categorías como las desarrolladas en el primer apartado de este capítulo, sin duda nos proporcionaron un conjunto de herramientas que ayudan a conceptualizar los procesos y el objeto de estudio y, finalmente, vii) participación de los implicados, que merece una reflexión algo más amplia.

Además, este ejercicio en particular se enmarca metodológicamente en la sistematización de experiencias, entendida esta como una modalidad de investigación (Puerta & Maria, 1996) que indaga por los sentidos de la vida cotidiana y desde allí busca la generación de conocimiento. Para Jara (2015)

La sistematización de experiencias es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (pág. 30).

De esta manera, la sistematización de experiencias, da cuenta del proceso derivado de un plan de aula que se buscó generar una transformación de las prácticas pedagógicas y a su vez un

análisis de la construcción de sentidos que realizan las estudiantes desde la perspectiva de sus experiencias a lo largo de sus vidas. Lo anterior generó la necesidad de documentar la experiencia, con el fin de, además de comprender nuestro propio proceso como maestras-investigadoras, buscaba dejar una memoria para incentivar cambios en las prácticas pedagógicas del internado.

Esta modalidad de investigación, entendida como la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia, mediante la cual se interpreta lo que sucedió para comprenderlo, busca producir conocimientos consistentes y sustentados para comunicarlos y confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente para, de esta manera, contribuir a la construcción de conocimientos generados desde y para la práctica (Barnechea García M, Morgan Tirado ML, 2010).

Dado lo anterior, es posible aseverar que la sistematización de experiencias permite la caracterización de los sujetos involucrados en una investigación, determinar los factores contextuales que afectan su existencia y la relevancia o no de las experiencias de vida en la construcción de sentidos y generar así estrategias de exteriorización que trasciendan los muros del aula y sean significativas para otros procesos semejantes. Según Puerta (2004):

La sistematización, como disciplina de conocimiento, nos enseña a ligar el trabajo de reflexión a la vida; a usar la vida misma, la experiencia, lo cotidiano como materia prima del trabajo intelectual, del pensamiento creativo. Es desarrollar el hábito de pensar en la acción, de reflexión sobre los actos, de interpretar los hechos (pág. 33).

En este orden de ideas, la sistematización es entendida como un proceso que trasciende el ámbito académico y profesional y lo lleva más allá, dado que está directamente ligada con lo que ocurre en la cotidianidad y que consiste en conocerse a sí mismo y al otro, conceptualizando y teorizando alrededor de lo ocurre en la vida. Tal como lo expresa Puerta (1996) “[...] es un acto de conocimiento, práctica de investigación, modo de conocer. La literatura enfatiza su carácter político. Metodología que puede servir a prácticas populares y profesionales, para clarificarlas conceptual y metodológicamente” (pág. 50).

Es muy importante hacer énfasis en que lo que se sistematiza, es *la manera en la que se producen sentidos mediante los microrrelatos*, más que el proyecto de aula, que si bien hace parte de esta sistematización, está en un segundo plano en términos de aquello que se observa y representa aquí. Para las miradas más ortodoxas de la sistematización, probablemente este trabajo no se encuentre inscrito en tal modalidad investigativa, pero para nosotras lo es, en la medida en que nuestro objeto de investigación son justamente, los sentidos, que en este caso se materializan en los microrrelatos producidos por las niñas (eso nos podría situar más en análisis del discurso); pero por otra parte, el proyecto de aula (aquí volvemos a los territorios de la sistematización) da cuenta de un enfoque crítico-social, que supone acciones transformadoras de una realidad, en la que circulan y se producen sentidos que dan vida a la práctica pedagógica. Si se quiere, podemos decir que, para las miradas más canónicas, estamos *inspiradas* en la sistematización, aunque nosotras creemos que este es nuestro lugar metodológico.

Pasando al análisis que referimos, se establecieron dos grandes categorías de las que se ha tratado en este capítulo. En primer lugar, *Construir sentidos* se relaciona con las diferentes formas de entender, asumir y asimilar cada una de las experiencias que se atraviesan a lo largo de la existencia de un sujeto; así, los procesos vividos en cuanto a socialización y desarrollo individual hacen parte de esta construcción; así, es importante comprender que al construir sentidos sobre experiencias de vida, existe una transformación de las subjetividades si se tiene en cuenta la socialización de dichas experiencias. Es por eso, que dentro de la categoría *Construcción de sentidos* consideramos importante los procesos de socialización, teniendo en cuenta la forma en que estos influyen en la formación y crecimiento de cada individuo. Para ello, nos basamos en los conceptos de Milazzo (1999), con respecto a la socialización primaria, secundaria y terciaria. De igual manera, en esta categoría se tienen en cuenta los procesos individuales de cada sujeto en lo que respecta a relaciones afectivas, relaciones de protección, e interiorización de normas, costumbres, valores y pautas.

En segundo lugar, tomamos la categoría *Experiencias de vida* ya que estas constituyen el tejido de relaciones entre las subjetividades y el contexto en que se desarrollan; así, se construyen unidades de análisis que tienen en cuenta las *Experiencias trascendentales* y las *Experiencias básicas*.

La siguiente tabla muestra las categorías mencionadas y las unidades de significado que se tomaron en cuenta para la realización de la sistematización.

Tabla 3. Categorías de análisis.

CATEGORÍAS	CRITERIOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS	SOCIALIZACIÓN	I. Socialización primaria (núcleo familiar). II. Socialización secundaria: Entorno social: (escuela, amigos, religión y medios de comunicación). III. Socialización terciaria (transformación).
	SUBJETIVIDAD	I. Relaciones afectivas II. Relaciones de protección III. Interiorización de normas, costumbres, valores y pautas.
EXPERIENCIAS DE VIDA	N/A	I. Experiencias trascendentales (traumáticas: muerte o pérdida de familiares cercanos, accidentes, lesiones corporales, entre otras). II. Experiencias básicas

A partir de las categorías, se desarrolló un instrumento para analizar los microrelatos, pues como afirma Colas: “La investigación cualitativa se mueve en un volumen de datos muy grande, por lo que se hace necesario categorizarlos para facilitar su análisis y poder responder a los objetivos que pueden ser cambiantes a medida que se va obteniendo la información” (2008, pág 67). Así, cada microrelato se analizó a partir de esta matriz:

Ilustración 1. Matriz de Análisis Categorical de Microrrelatos

EL MICRORRELATO EN EL AULA: UN ANÁLISIS EDUCOMUNICATIVO EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE EXPERIENCIAS DE VIDA							
Construcción de sentidos						Experiencias de vida	
Socialización			Desarrollo individual			Trascendentales	Básicas
Primaria	Secundaria	Terciaria	Relaciones afectivas otras (subjetividad)	Relaciones de protección	Interiorización de normas, costumbres valores y pautas (observación de modelos)		
"Soy víctima huérfana de un alcohorado al volante. "Solitaria	"Cada viernes después de clase. "Algunos se preguntarán ¿cómo es posible que mi familia sea sólo ese perro pulguento?"		"...quería llegar a casa a verlo, a abrazarlo y a decirle cuanto lo quería. "ese perro pulguento.		"un alcohorado al volante.	"quería llegar a casa a verlo, a abrazarlo y a decirle cuanto lo quería. "¿cómo es posible que mi familia sea sólo ese perro pulguento?" "Yo les respondo: soy víctima huérfana de un alcohorado al volante.	
	"tengo pijoos "son los seres menos peligrosos que me acompañan cada fin de semana		"Son los seres menos peligrosos que me acompañan cada fin de semana			"¿Qué tengo pijoos? Si son los seres menos peligrosos que me acompañan cada fin de semana.	
"¿Eres tú papá?"		"Entendí que era él colgado en una cuerda desde el segundo piso. "Fue ahí cuando entendí fía clase de física.	"¿Eres tú, papá?"	"Después de preguntar tres veces sin respuesta alguna. "Entendí que era él colgado en una cuerda desde el segundo piso.	"Al llegar a casa cada viernes. "Entendí que era él colgado en una cuerda desde el segundo piso.	"Entendí que era él colgado desde el segundo piso.	"Fue ahí cuando entendí la clase de física.
"Ella era mi ángel	"El amor llegó a mi vida en mi fiesta de quince años entre vestidos y flores.	"Ella era mi ángel	"El amor llegó a mi vida. "En mi fiesta de quince años entre vestidos y flores	"ella era mi ángel.		"El amor llegó a mi vida en mi fiesta de quince años entre vestidos y flores	

Es importante señalar que, para los efectos de esta investigación, el *corpus de estudio* lo constituyen once microrelatos elaborados por el mismo número de estudiantes, aun cuando en el ejercicio realizado durante cerca de cuatro años surgieron muchos más y participaron más jóvenes. La razón por la que se escogieron estos once es el resultado de un consenso con las estudiantes que pasaron por el proceso y colectivamente, se escogieron lo que así se comparten, por considerar que reflejaban de

cierta manera las experiencias de la mayoría de las jóvenes del INZOCADES. De nuestra parte, consideramos adecuado optar por estos once microrrelatos, dado que la sola construcción de uno de ellos y aproximarse a las interacciones, procesos creativos y reflexivos derivados de cada microrrelato resultaba una tarea bastante compleja, si se aumentaba la cobertura de relatos y jóvenes en lo que hace a esta investigación.

Volviendo a la parte metodológica y de sistematización, al tener la información recopilada, se partió de un análisis en cada una de las categorías (en vertical) con el fin de clarificar el mensaje de cada uno de los microrrelatos, teniendo en cuenta la clasificación de las expresiones que delimitaban cada una de las variables, se seleccionaron los fragmentos más relevantes en cada uno, dando lugar a una estructura horizontal de una serie de componentes cada vez más minuciosos que permitió el análisis del contenido de cada texto (microrrelato). El resultado de este ejercicio se comparte en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Hallazgos

En este capítulo se da cuenta de los hallazgos de la investigación a fin de *comprender cómo construyen sentidos sobre sus experiencias de vida las estudiantes de grado noveno del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra a través de la producción de microrrelatos en el aula.*

Para tal efecto, en un primer momento, previo a la socialización de las reflexiones derivadas de los microrrelatos, decidimos crear un apartado para darle rostro⁷ a nuestras “sujetas de investigación”, es decir, a las niñas de grado noveno del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra que abrieron su mundo subjetivo y desplegaron sus capacidades creativas para expresar sus sentidos de la vida, además de ayudarnos con esta investigación; posteriormente, dando cuenta del segundo objetivo específico que nos trazamos en este caminar, damos cuenta de la construcción de sentidos mediante microrrelatos en estas jóvenes desde la socialización, sus subjetividades y las experiencias de vida, partiendo de las categorías asumidas en la apuesta teórico conceptual expuesta en el capítulo anterior.

Las jóvenes a las que *Escribir Tanto Cansa*

*Ciertas imágenes de la infancia
se quedan grabadas en el álbum de la mente como fotografías,
como escenarios a los que, no importa el tiempo que pase,
uno siempre vuelve y recuerda.
(Ruiz, 2001)*

⁷ Las autoras expresan su agradecimiento e los profesores Rigoberto Solano Salinas y Adriana Castro Camelo (nuestra directora de tesis), quienes en varios de sus trabajos insisten en la importancia de reconocer y humanizar a quienes nos abren su mundo íntimo en una investigación, pues si bien son “las sujetas de la investigación”, también son niñas, jóvenes de carne y hueso que enfrentan su vida de la manera que mejor pueden, como las maestras-investigadoras o los lectores y lectoras de este trabajo. En síntesis, este es un trabajo académico, pero no por ello se aleja de las sensibilidades más elementales de la condición humana, que va primero.

Las estudiantes del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra que participaron en este proceso, como se ha dicho anteriormente, tienen una serie de características particulares, que enunciamos de manera muy general, por respeto a ellas y sus vidas: en la actualidad, cinco de ellas se encuentran en procesos de restablecimiento de derechos por maltrato o vulneración física y psicológica; dos de ellas son huérfanas y no cuentan con familia extensa registrada; las otras cuatro jóvenes, están en proceso psicológicos y terapias de rehabilitación y adaptación escolar y social.

Ante este panorama, es importante destacar que el INZOCADES, para muchas de ellas es una alternativa muy importante que las protege de entornos familiares y sociales complejos y, principalmente, violentos. Precisamente, ante este tipo de situaciones lo que busca el internado es albergar a este tipo de jóvenes que requieren ayuda y acompañamiento, tanto académico como psicológico, por lo que creemos que los proyectos de aula que les ayuden a darle y compartir sentidos a la vida, puede ser el principio de un ajuste a los currículos y el PEI de la institución.

A continuación, se describe en términos muy generales a cada una de las participantes en esta investigación y enseguida se comparte uno de sus microrrelatos, del que son autoras. Cabe aclarar que, teniendo en cuenta que las estudiantes de INZOCADES son menores de edad que están al cuidado y bajo la responsabilidad de la institución, se procura proteger su identidad y, por lo tanto, se utilizarán los nombres de personajes femeninos de obras literarias que de alguna manera se relacionan con las experiencias narradas en los microrrelatos o con la caracterización subjetiva que cada joven adoptó de manera autónoma, por sentirse identificadas con el personaje literario.

Remedios la Bella

La autora se asignó a sí misma este nombre ya que se identifica con el personaje femenino de *Cien años de Soledad* (García Márquez , 1967), que se caracterizó por estar

sola y aislada de su familia y demás miembros de la comunidad, poseedora de una personalidad ambigua en la medida en que a pesar de ser muy hermosa y encantadora también podía tornarse misteriosa y provocadora de múltiples tragedias a su alrededor. Esta estudiante perdió su familia a causa de un accidente automovilístico, debido al estado de embriaguez del padre en el momento de conducir el auto. Desde entonces, Remedios siendo una niña de 12 años se encuentra internada en INZOCADES hasta que culmine sus estudios de bachillerato.

Solitaria

Cada viernes después de clase quería llegar a casa a verlo, a abrazarlo y a decirle cuanto lo quería.

Algunos se preguntarán ¿cómo es posible que mi familia sea sólo ese perro pulguento?

Yo les respondo: soy víctima huérfana de un alicorado al volante.

(Remedios la Bella, 2018)

Grete Samsa

Esta joven asumió el nombre de un personaje de *La Metamorfosis* de Franz Kafka (1915), que es la hermana del protagonista y quien además de ser solitaria, termina por acostumbrarse a estar rodeada de los insectos y convivir con ellos, puesto que su hermano se convierte en una cucaracha. La historia de Grete se relaciona con el abandono que sufre debido al descuido de sus padres, cuando era muy pequeña. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) la toma bajo su custodia, encontrándose en un estado de descuido físico y psicológico en un barrio peligroso de Bogotá, jugando con los piojos de su cabeza, a los cuales llamaba “Sus amigos menos peligrosos”. Unos años después, INZOCADES la interna para brindarle educación y manutención hasta que culmine sus estudios.

¿Qué tengo piojos?

Si, son los seres menos peligrosos que me acompañan cada fin de semana.

Autora: Grete Samsa

Amaranta Buendía

Corresponde a otro personaje de Cien años de Soledad (1965), quien decide alejarse de los hombres y mantenerse al margen de cualquier relación afectiva. La historia de *Amaranta* (la estudiante) es aún imprecisa, pues ella no quiso expresarse demasiado acerca de su situación, por lo cual solo se identificó con este personaje sin dar detalles del por qué, aunque por las conversaciones y entrevistas, se sabe que ella sufrió un fuerte impacto psicológico al encontrar a su padre después de suicidarse, decidiendo llevar el luto mucho tiempo, al igual que el personaje de la obra, representándolo con una cinta negra bajo el saco de su uniforme, convirtiéndose esto en una osadía, pues debía ocultarlo todos los días de sus maestras y profesoras a la hora de revisión de presentación personal (cabe aclarar que la institución prohíbe tajantemente el uso cualquier accesorio que no corresponda al uniforme).

El péndulo

Al llegar a casa un viernes en la tarde, en la sala, el espectáculo de movimiento pendular era evidente. ¿Eres tú papá? Después de preguntar tres veces sin respuesta alguna, entendí que era él colgado en una cuerda desde el segundo piso. Fue ahí cuando entendí la clase de física.

Autora: Amaranta Buendía

Safo de Lesbos

Este es el personaje con el cual se identifica la autora del cuarto microrrelato, el cual corresponde a la famosa escritora griega (593 a.C) y que fue quien dio origen al término “lesbianismo”, marcando así una tendencia literaria y social con respecto a las diferentes

orientaciones sexuales. *Safo de Lesbos* descubre en su pubertad que está enamorada de una compañera del colegio y debe enfrentar esta situación. No obstante, para ella no es fácil enfrentar sus emociones y sentimientos, tampoco expresarlos a su amiga quien nunca se entera de lo que sentía *Safo* y los múltiples conflictos que esto le genera al pertenecer a una comunidad educativa, católica de corte tradicional y que visualiza la homosexualidad como un pecado y una aberración

Ángel

El amor llegó a mi vida en mi fiesta de quince años entre vestidos y flores, ella era mi ángel

Autora: Safo de Lesbos

Rebeca Buendía

Esta estudiante se identifica con el personaje de *Cien años de Soledad*, (1965), una niña huérfana que llega a Macondo y debe sufrir muchas experiencias difíciles para, finalmente enfrentar a su propia familia. Rebeca se denomina a sí misma de esta manera debido al acoso sexual que presentaba en la convivencia con su padre y la incredulidad de su madre cuando le comenta la situación, razón por la cual decide huir de casa y declararse huérfana a partir de ese momento, ingresando a INZOCADES con la ayuda de su tía materna, quien le aconseja esta institución como la mejor alternativa para estar en sitio seguro, alejada de sus padres y sin tener que preocuparse por su manutención.

Amor paternal

Sólo cuando tuve suficiente conciencia, supe que las caricias de mi padre carecían de inocencia.

Autora: Rebeca Buendía

María Helena Cristancho

Es un personaje de la novela *La Rebelión de las Ratas* del escritor Fernando Soto Aparicio (1962). María Helena es una adolescente de 14 años que llega en calidad de desplazada a un pueblo llamado Timbalí, que se asemeja con la autora del microrrelato, pues esta llega a Madrid como desplazada y víctima del conflicto armado de colombiano desde Tame (Arauca). Aún con la posibilidad de alejarse de su cultura, gente y costumbres, sus padres deciden contactarse con INZOCADES y remitirla, temiendo que le suceda a María Helena lo que a las hijas algunos vecinos en Tame: jóvenes que han sido violadas, golpeadas, obligadas a abortar y/o reclutadas de manera forzosa por los grupos armados ilegales de la región.

La desplazada

¿Quién dijo que el fútbol solamente era un juego? Es la pasión que me ha alejado de un infierno. (Soy desplazada de Tame - Arauca. Vine a la ciudad solo a jugar).

Autora: María Helena Cristancho

Anne Shirley

Ana la de Tejas Verdes (en inglés *Anne of Green Gables*), es un obra escrita por la canadiense Lucy Maud Montgomery (1908), que narra la vida de una joven huérfana llamada *Anne Shirley* de 15 años, quien empieza a vivir y experimentar los cambios físicos y psicológicos propios de su edad, asesorada por el diario de su mamá, a quien perdió a muy corta edad y por ello tiene que pasar diferentes situaciones de vulnerabilidad, aferrándose única y exclusivamente a un viejo cuaderno de notas de la mamá, que hacía las veces de testamento y de diario, comprobando así que la escritura trasciende las barreras del tiempo y el espacio y comunica desde la subjetividad y los múltiples sentidos. Dada su situación de vulnerabilidad (la de *Shirley* estudiante), sus primos lejanos decidieron exponer su caso ante INZOCADES y gestionar la beca de ingreso y estadía. Cabe mencionar que Anne Shirley con la única pertenencia que llevo

al instituto fue el diario de su mamá, que ella entiende como su manual de supervivencia y convivencia.

Regla No. 1

¡Para mí, mi madre es mi heroína! Leer las recomendaciones que me dejó en su diario tantos años después de su muerte; me ha enseñado a no ser ignorante con mi nueva vida (Menstruación).

Autora: Anne Shirley

María

Esta joven se identifica con la protagonista de la novela del mismo nombre escrita por Jorge Isaccs (1922), quien es una niña huérfana desde muy temprana edad y que es dejada a cargo de una familia a quien no conocía y quien se encarga de sus cuidados. Al llegar a este nuevo entorno quienes la “acogen” tienen la sospecha que está embarazada y deciden llevarla al internado, aduciendo que no tenía familia extensiva, por lo cual se le otorga la beca hasta que finalice sus estudios.

Regla No. 2

La menstruación es la tortura de todas las niñas, Ojalá nunca nos falte, pues nos cambia la vida.

Autora: María

Pilar Ternera

Esta estudiante se identifica con un personaje de de Cien años de Soledad (1967) que se caracteriza por ser un tanto promiscua, utilizar sus atributos para sacar provecho de los hombres y en algún momento no tiene reparo alguno en aceptar trabajo en un prostíbulo del pueblo, por lo que es rechazada socialmente. De manera similar a la

autora del microrrelato, esta joven ha sido trabajadora sexual, aunque por razones diferentes, pues inicialmente fue obligada por sus padres, quienes están en situación de adicción a sustancias psicoactivas. Después, por el mismo abandono, la necesidad y el hambre hicieron que buscara en la prostitución una salida; sin embargo, uno de sus clientes que trabajó como vigilante en INZOCADES la llevo y relacionó con el departamento de psicología quien dio el aval para ingreso.

Mis noches

Para muchos, la noche es sólo el fin del turno del día, para mí es el comienzo del trabajo, lo que no sé es cuántos serán hoy.

Autora: Pilar Ternera

María del Carmen

La autora se identifica con la protagonista de *¡Viva la música!* de Andrés Caicedo (1997) el autor colombiano, reconocido por mostrar la realidad juvenil de la ciudad de Cali. *María del Carmen* es caracterizada por ser una bella joven de familia acaudalada que consume drogas alucinógenas, primero como hobby, y luego para escapar de su realidad. Con relación a la escritora en mención, también es una adolescente que se inicia en el mundo de las drogas como una experiencia de la que esperaba no tener consecuencias, pero que con el tiempo se convirtió en un refugio para escapar de su realidad terminando como una habitante más de la zona del *Bronx*,⁸ en la ciudad de Bogotá. Ella había sido estudiante de INZOCADES y se había evadido de la institución, pero gracias a la búsqueda incansable de una de sus profesoras retorna al instituto como una manera de reivindicarse en su vida.

⁸ El Bronx o la Ele fue un sector adyacente a la plaza de Los Mártires, en Bogotá. Perteneció al barrio Voto Nacional de la localidad del mismo nombre, en el centro de la ciudad. Se encuentra entre las calles 9 y 10 y las carreras 15 y 15 A. Durante años tuvo un carácter residencial y de comercio mayorista. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX sufrió un fuerte proceso de deterioro. Tras el desmonte de la vecina calle de El Cartucho, El Bronx pasó a ser el principal centro de expendio y consumo de drogas. (Cabral, 2019).

Súper woman

Tuve poderes inigualables, volar para mí era una opción, decirle al mundo lo que quería era fácil y lo más importante era olvidar todo, pero cuando su efecto pasaba, era otra víctima más.

Autora: María del Carmen

Esmeralda Loyden

La undécima estudiante acoge el nombre de Esmeralda, una esta mujer que cuenta con un apego emocional y material por las representaciones simbólicas como objetos, ángeles y peluches en la obra *De noche vienes* de Elena Poniatowska (1979). La escritora del microrrelato se caracteriza por mostrarse indefensa y reprimida a raíz de haber vivenciado situaciones de soledad y dolor, pues sus padres un día salieron de viaje y no regresaron. Tiempo después ella se entera por la dueña de la pensión donde vivían que fueron detenidos en el aeropuerto El Dorado de la ciudad de Bogotá por tráfico de estupefacientes y decide apegarse al único objeto que le genera confianza, compañía y seguridad; su oso de peluche. Posteriormente, es llevada por el ICBF y la Policía de Infancia y Adolescencia a INZOCADES, dada su condición de abandono.

Solo él

Sólo en él podía confiar, sabía que no me traicionaría, todo se lo pude decir. Desahogarme en su pecho me hacía fuerte para comenzar en la mañana, y él estaba ahí en la noche en el mismo sitio donde lo dejo cada mañana recostado en mi almohada.

Autora: Esmeralda Loyden

¿Cómo se construyen sentidos sobre la vida desde los microrrelatos?

Mediante la socialización

Tal como lo expresan Castro & Melo (2016), el hogar es el primer ámbito donde se forma la subjetividad, ya que es a partir de este espacio donde se da un lugar central al

papel de la comunicación a través de las interacciones verbales, no verbales y mediáticas entre la familia, el sujeto y la cotidianidad. A continuación, algunas reflexiones derivadas de los hallazgos, teniendo en cuenta los tres tipos de socialización en los que las jóvenes del INZOCADES.

Familias en crisis y soledad como discursos reiterativos en la socialización primaria

En cuanto a esta clase de socialización, situaciones como la soledad y los problemas familiares fueron las constantes evidenciadas; de nuevo la familia ocupa un lugar importante en los vacíos o en la plenitud de las relaciones sociales que configuran las subjetividades.

El microrrelato de Remedios la Bella: “Algunos se preguntarán ¿Cómo es posible que mi familia sea sólo ese perro pulguiento?”, corresponde a lo que Nilsson (2006) denomina *soledad física*; es decir, aquella que se presenta cuando hay ruptura física con otros; muerte de los padres, ya sea causada -“[...] ¿Eres tú papá? Después de preguntar tres veces sin respuesta alguna, entendí que era él colgado en una cuerda desde el segundo piso [...]” o accidental, por aislamiento, desapego por vulneración de la intimidad tanto física como psicológica:

A partir de esas pérdidas se viven experiencias que harán parte de una transformación en las subjetividades y, por lo tanto, la familia se resignifica, no necesariamente como un grupo solidario, sino como una ausencia que abre otras posibilidades afectivas, aún en una experiencia de la soledad. Algo semejante ocurre con el microrrelato de Grete: “Si, son los seres menos peligrosos que me acompañan cada fin de semana”, en donde se alude a la familia, por contraste, ya no como ausencia, sino como una presencia que intimida y produce nuevos afectos, en este caso con los piojos.

Una familia ausente o peligrosa, ahonda la soledad: “Sólo en él podía confiar (oso de peluche), sabía que no me traicionaría, todo se lo pude decir [...] , pero a su vez sirve también para reinventarse, asumiendo situaciones que han desencadenado un cambio en las formas de vida, bien sea para: i) re-significarla: “¡Para mí, mi madre es mi heroína! Leer las recomendaciones que me dejó en su diario tantos años después de su muerte; me ha enseñado a no ser ignorante con mi nueva vida” : ii) agudizar la soledad, como en el texto en el que *Pilar Ternera* narra cómo su vida de trabajadora sexual cotidianiza los turnos con sus clientes, o iii) los distanciamientos de la familia y cambios, se asumen como una esperanza, como cuando María Helena encuentra en el fútbol una actividad deportiva que la “ha alejado de un infierno” , que es su tierra natal, Tame, o *María del Carmen*, quien estimaba que las drogas le permitían decirle al mundo lo que quería, porque “[...] lo más importante era olvidar todo” .

Así, se asume la soledad como un elemento constructor de sentidos en la medida en que ésta afecta y marca las experiencias de vida (bien sea de manera positiva o negativa). En los anteriores microrrelatos se refleja la soledad física en la medida en que se trabaja con una población de adolescentes en un sistema escolar de modalidad internado, sienten pues así el distanciamiento por parte de su familia y de alguna manera el abandono, pese a que se encuentran en una institución que les garantiza la protección, el cuidado y la formación académica.

La soledad es considerada como una experiencia que todos los seres humanos deben atravesar en algún momento de su vida, tal como lo menciona Weiss (2008) “[...] los sentimientos de soledad son considerados como una deficiencia en los sistemas de interacción interpersonal” (pág. 47). No obstante, sin generalizar, esta situación está ligada directamente con el sujeto y su forma de relacionarse consigo mismo y con los demás. De ahí que la soledad en algunas ocasiones esté mediada por experiencias trascendentales que afectan a los sujetos independientemente de su género, edad, estatus social, para este caso se da por la pérdida de los padres, lo que en palabras Carpenito

(2003) es el “Riesgo de soledad”, como un estado en el cual la persona está en peligro de experimentar malestar asociado al deseo o a la necesidad de tener contacto con los demás.

Según Muñoz, la familia es “[...] el contexto más deseable de crianza y educación de niños, niñas y adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo” (2006, pág. 148), así, los procesos de socialización dependen en gran medida de los lazos que se tejen en la familia; de esta manera, si estos lazos presentan un vacío, así mismo este vacío se hace evidente en la socialización de los sujetos.

Así pues, la socialización primaria; es decir, aquella donde la familia es el eje de la construcción de relaciones que harán parte de las experiencias de vida, se ve afectada en la mayoría de las estudiantes de INZOCADES por los sentimientos de soledad ocasionados por la pérdida física o emocional de algún miembro del núcleo familiar y que transforma su entorno, y por tanto, sus experiencias de vida; la familia entonces se convierte en un objeto de sentido y significación de maneras muy diferentes en donde se la rechaza, se le anhela, dejando en general una auto-percepción de soledad en las jóvenes.

La transición (?) a la socialización secundaria

Como se indicó en el capítulo anterior, la socialización secundaria se enmarca dentro de las relaciones que se establecen mediante la interacción con pares, generalmente surge después de la primera infancia, suele coincidir en el caso de las estudiantes del INZOCADES, con el ingreso a la escuela con la relación, así como con las comunidades del entorno social más cercano, como la vecindad, el pueblo o el barrio y, como es razonable, trasciende a lo largo de sus vidas. Es importante destacar que este

ámbito de socialización está ligado al desapego del grupo familiar inicial y al establecimiento de otras relaciones con amigos, docentes, animales, símbolos, representaciones y demás. Así, la presencia o la ausencia de una red social de apoyo forman parte de este tipo de socialización.

Así pues, en los microrrelatos “Solitaria” , y “¿Que tengo piojos?” , las autoras se refieren a un perro pulguiento y a los piojos como únicos amigos que sustituyen el amor, el afecto y la cercanía de los sujetos con sus padres y familiares cercanos, esos seres son los que giran en torno a las relaciones de poder, protección y cuidado; por lo que se asume un rol diferente por parte la joven, que se siente o está en situación de soledad y que pasa de ser cuidada, por ejemplo, a cuidadora de sí misma.

En cuanto a las relaciones afectivas con sus pares, es necesario mencionar que la empatía generada por las personas del mismo género es habitual en la edad adolescente y en las jóvenes las relaciones amorosas tienen un compromiso afectivo intenso (Ospina, 2013), como el relato de *Safo de Lesbos*, para quien su compañera del instituto es *el amor que llegó a su vida*, y es comparada con un ángel, como figura de perfección y amor hacia la humanidad, *su* humanidad.

En este ámbito de socialización, al menos en los microrrelatos revisador, emerge el cuerpo como mediador de las relaciones con los otros y otras, pues siguiendo a Foucault:

El cuerpo y su movimiento, los diferentes atuendos, el lenguaje no verbal y la forma de relacionarse con los otros incide en cómo se habita el mundo como sujeto de género expresando así los gustos y preferencias sexuales y afectivas que parten de lo íntimo a lo social en la medida en que se exteriorizan los sentimientos por los demás sujetos del mismo género (Foucault, 1996, pág.48).

Los de las jóvenes son cuerpos que desean, pero también cuerpos que son deseados, y es en el ámbito de socialización secundaria, en donde se descubren las reglas del juego social, que van desde los conflictos internos por el deseo hacia alguien del mismo sexo

(que narra *Safo de Lesbos*, en los márgenes de su microrrelato) o por el descubrimiento del abuso sexual como práctica en la que se está involucrada, como nos plantea *Amaranta Buendía* en su microrrelato “Amor paternal”, haciéndola consciente del hecho, así como de su condición de víctima.

Lo anterior se presta a múltiples inquietudes sobre la sexualidad, debido a la confusión de sentimientos y la soledad, que solo con el paso del tiempo y las experiencias mismas les permiten a las jóvenes comprenderse a sí mismas y a sus deseos.

Otro aspecto que emerge con fuerza es la violencia social, bien que proviene de la criminalidad común o, como en el microrrelato de *María Helena Cristancho*, del conflicto armado, en donde el territorio del que proviene pasa a ser “un infierno” del que para vivir es mejor alejarse, así sea mediante el desarraigo social y cultural, que afecta la forma de entender el mundo desde las diferentes experiencias de vida (Giraldo, 2001).

En esta situación se pierde el territorio como espacio sociocultural de producción de sentidos. Así, la relación con el otro, se entiende desde la des-territorialización como la “[...] merma paulatina del espacio de desarrollo social ya que el lugar de origen puede constituirse en el punto de partida para re-pensar la socialización de los sujetos” (Passerini, 2003, pág. 45) toda vez que establece relaciones, forja conocimientos, formas de cultura y diversidad de pensamientos y sentires, atravesándose dos experiencias que marcan la vida de esta joven: una, el anhelo por el retorno y, de otra, el repudio hacia el lugar que de alguna manera siempre recuerda las experiencias trascendentales de huida, violencia, dolor, tristeza y soledad entre otros sentimientos: “(Soy desplazada de Tame - Arauca. Vine a la ciudad solo a jugar)”.

De otra parte, esta categoría de socialización secundaria incluye los diferentes contextos en los que se desenvuelven los sujetos en los ámbitos sociales a lo largo de sus vidas; el colegio, los amigos, el trabajo, y otros entornos, con sus circunstancias positivas y negativas que constituyen las experiencias de vida. En el microrrelato de *Pilar Ternera*, el entorno laboral de la prostitución que narra da cuenta de la explotación, en contraste con la vida diaria de los obreros; en últimas es la descripción de un mundo que vuelve mercancías a las personas: “Para muchos, la noche es sólo el fin del turno del día, para mí es el comienzo del trabajo, lo que no sé es cuántos serán hoy”.

Por último, cabe mencionar que para las jóvenes del internado exteriorizar los sentimientos no es fácil, sobre todo cuando el núcleo familiar, que corresponde a la socialización primaria ya presenta una serie de complejidades. Así, en ambientes como la escuela, los amigos y otros escenarios de socialización secundaria toman fuerza en el afianzamiento de la subjetividad y la intersubjetividad (Castro & Melo, 2016). En el análisis de los microrrelatos de las estudiantes, se hace notorio el vínculo entre los dos primeros ámbitos de (primaria-secundaria) en donde el vacío o los conflictos con la familia, determinan buena parte de la manera de relacionarse en otros escenarios; en síntesis, es como si hicieran la transición de la primera socialización a la segunda determinadas por los factores que intervinieron en la primera. Dos ejemplos ilustrativos de lo anterior son el de *Pilar Ternera*, quien pasa de ser prostituida por sus padres para asumir posteriormente esta actividad de manera autónoma, a fin lograr ingresos para sobrevivir; y el otro es el de *Esmeralda*, quien vuelca una parte central de su afectividad en el instituto hacia su oso de peluche: “Desahogarme en su pecho me hacía fuerte para comenzar en la mañana, y él estaba ahí en la noche en el mismo sitio donde lo dejo cada mañana recostado en mi almohada”.

La transformación: socialización terciaria

Como afirmara Krishnamurti en su momento: “Luchar con un problema es para la mayoría de nosotros una indicación de existencia. No podemos comprender la vida sin inconvenientes; y cuanto más ocupados vivimos con un problema, más despiertos creemos que estamos” (1995, pág.59). La socialización terciaria, como hemos indicado anteriormente, se refiere a la transformación con relación a la aceptación de los hechos de la vida para asumirlos, bien sea de manera positiva o negativa. Este dilema, en el que los sujetos actuamos respecto a las dificultades que se presentan da cuenta necesariamente de la capacidad de resiliencia que se posee para sobreponerse de las situaciones adversas que ocurren en la vida.

Aunque se tratará más ampliamente en el siguiente capítulo, uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación tiene que ver con el papel que pueden jugar los microrrelatos como pre-texto para adentrarse en procesos de socialización terciaria, en la medida que: i) el ejercicio sitúa a las jóvenes como autoras y creadoras de un relato sobre sus propias vidas, lo que necesariamente les lleva a una reflexión sobre sí mismas y sus experiencias, aquí la escritura del microrrelato se convierte en un dispositivo no meramente expresivo, sino de sistematización de la experiencia en clave de brevedad, humor e ironía; y ii) el compartir los microrrelatos con otras jóvenes, les acerca desde un acto que es a la vez empático, estético y ético, generando una ampliación de la comprensión de sus realidades.

Para ampliar el primer punto de la anterior reflexión, abordaremos algunos ejemplos.

En el microrrelato “El Péndulo”, *Amaranta* vincula las dificultades de aprendizaje de una materia como *Física* con el suicidio de su padre mientras se balancea, recreando un momento muy traumático de sus existencia, mediante el humor, la paradoja y una metáfora muy sensible: “[...] el espectáculo de movimiento pendular era evidente [...] Fue ahí cuando entendí la clase de física”. Como puede suponerse, el suicidio de un miembro del núcleo familiar inicial, como el padre o la madre, es difícil de superar

debido a que el dolor se vuelve aún más intenso porque se trata de entender por qué se atentó contra la vida y si, de alguna manera, se es responsable de esa situación o se fija la pregunta el motivo: *¿Por qué acabó con su vida?* No obstante, el acto estético y creativo, puede ser el comienzo de una liberación, pues se nombra para recordar y asumir una situación traumática para, si se quiere, exorcizarla y comenzar a sanar...

Otro tanto ocurre con el microrrelato de *María Helena Cristancho* “La desplazada”, que mediante este trabajo, por una parte, re-significa el juego, y se vuelve una actividad de resiliencia por el gusto y la afición que se tiene por el fútbol, que trasciende la idea de pasatiempo y actividad de ocio para convertirse en un *salvavidas* con respecto a un pasado territorial lleno de violencia. Así el fútbol potencia la pasión por la vida y la hace sentir momentos de tranquilidad y paz en medio de un contexto de muerte y violencia: “¿Quién dijo que el fútbol solamente era un juego? Es la pasión que me ha alejado de un infierno”.

El microrrelato “Solitaria” de *Remedios la Bella* termina, por ejemplo con una frase contundente para responder a las críticas por su afecto, supuestamente exagerado, a un perro desaliñado: “Yo les respondo: soy víctima huérfana de un alicorado al volante”, constituye prácticamente una declaración sintética de su orfandad, derivada de un acto irresponsable de su propio padre, a la vez que es una enunciación que la empodera desde su acto amoroso hacia lo que ella desee, en este caso, un animal, pues lo ha perdido todo, y en esa perspectiva, valora lo que resulta insignificante para otros.

María del Carmen, en un texto complementario al microrrelato de “Súper woman”, en donde indicaba que había descubierto que era “[...] otra víctima más” de la drogadicción escribía: “No todo es malo, si bien dejar las drogas no fue fácil, estar aquí me ha hecho ver que la vida es más que un viaje”. Así, las experiencias que fueron negativas en algún momento, pueden re-significarse como aprendizajes en el momento

en que se construyen como narrativas, es decir como nuevos sentidos sobre la experiencia.

En este ámbito de socialización, es interesante destacar el caso de *Anne Shirley*, autora de “Regla No. 1”, quien mediante los microrrelatos comienza a potenciar una relación con su madre fallecida y con el mundo que la rodea mediante la intertextualidad derivada de su creación literaria, pues produce un texto que referencia el diario que le dejó su mamá para aprender sobre la vida “¡Para mí, mi madre es mi heroína! [...] tantos años después de su muerte; me ha enseñado a no ser ignorante con mi nueva vida”. Aquí se evidencia la influencia positiva por parte de la madre en la formación y acompañamiento de la adolescente, así no se haga de manera presencial, sino a través de la escritura, siendo la figura materna el eje en torno al cual gira la construcción de identidad femenina y reconocimiento como sujeto, aceptando y asumiendo los cambios biológicos y psicológicos que se atraviesan en la transición de la juventud.

Finalmente, es importante reconocer cómo la socialización terciaria se evidencia en las transformaciones de perspectiva y acción que asumen las estudiantes con relación a aceptar y asumir cada experiencia en su vida y las múltiples formas de conocer y entablar relaciones alrededor de las mismas.

Desde la subjetividad

Este ámbito tiene que ver con las relaciones de protección, interiorización de normas costumbres y pautas, la capacidad de entender que hay acontecimientos que no dependen de cada sujeto, sino que suceden y han de asumirse. En esta categoría predominan las relaciones afectivas y son opciones de procesar las experiencias que moldean las formas de sentir, amar y expresar las experiencias.

Se construyen sentidos en la medida en que se logra comprender que las relaciones subjetivas son cambiantes en cuanto a su estructura, su duración y estabilidad, cuando se hace referencia a relaciones afectivas, éstas vinculan diferentes posibilidades que van más allá del núcleo familiar inicial y que pueden trascender a lo largo de la vida de un sujeto. De ahí que haya sujetos que prefieran establecer relaciones simbólicas que les permitan tener la seguridad de no ser engañados vulnerados o lastimados; estas relaciones están mediadas por objetos que contienen una carga emocional y afectiva convirtiéndose en una compañía ideal para quienes deciden optar por la soledad social.

El ser humano por ser un sujeto social, necesariamente debe acogerse a un conjunto de normas éticas, morales y convivenciales diseñadas para mantener el equilibrio entre la subjetividad e intersubjetividad en un determinado grupo social. Es así como la construcción de sentidos también gira en torno a comprender y asumir el rol de sujetos sociales que tienen comportamientos que generan consecuencias individuales y grupales.

Los lazos afectivos

Como se indicaba en el capítulo dos, son las relaciones que se entablan con seres humanos, objetos, representaciones y símbolos. Es desde los lazos afectivos desde donde la joven “[...] aprende e interioriza, en el trascurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (Rocher, 1990, pág. 72).

En primer lugar, es interesante observar cómo en los microrrelatos de las estudiantes del INZOCADES se crean lazos afectivos con seres y objetos distintos a los humanos de manera reiterada: *el deporte*: “¿Quién dijo que el fútbol solamente era un juego?” (Cristancho, 2015), *las mascotas*, “¿cómo es posible que mi familia sea sólo ese perro pulguiento?” (Remedios la Bella, 2015), *los peluches*: “Sólo en él podía confiar, sabía

que no me traicionaría, todo se lo pude decir” (Loyden, 2015); *textos, como un diario*: “Leer las recomendaciones que me dejó en su diario tantos años después de su muerte; me ha enseñado a no ser ignorante con mi nueva vida” (Shirley, 2015), son muestras de esas formas de relacionarse, así como de asumir la realidad y las experiencias de la vida⁹.

En segundo, la representación del enamoramiento inicial del sujeto, en el texto “Ángel” de *Safo de Lesbos*, da cuenta de la construcción de la subjetividad en su dimensión erótica, pues expresa gustos físicos y emocionales generados por otra. De este deseo y dependiendo de cómo agencie ese vínculo afectivo se desprenderán una serie de interpretaciones de sí y acciones, tanto en la vida íntima, como en sociedad. En este texto también se hacen patentes las implicaciones simbólicas, al referir la celebración de los quince años, que en Colombia es una tradición antigua, cuyo origen se remonta a un ritual de paso en el que la niña pasaba a ser considerada como una mujer ante el medio social, disponible para el matrimonio y, por ende, para la reproducción; en consecuencia, la significación de un evento semejante, se re-significa, pues no deja de llamar la atención que el escenario del enamoramiento para este microrrelato, sea una fiesta de quince años.

En tercer lugar, hay un tipo de relación afectiva que emerge en los hallazgos y es la que construyen las jóvenes con ellas mismas. Por ejemplo, en el texto “Súper Woman”, de *María del Carmen*, la misma autora reconoce que llega a las drogas porque “[...] lo más importante era olvidar todo”, como un mecanismo de autoprotección, a la vez que alude al poder de la joven - “Tuve poderes inigualables”, que en la actualidad incluye a su capacidad para re-inventarse. Así mismo ocurre con *Rebeca Buendía*, quien se libera de

⁹ Cuando es un objeto el mediador de una relación otra, es complejo dimensionar la capacidad que para este caso tiene la escritura, pues se convierte en el vehículo que transporta al pasado y al futuro para conocer a alguien, pues en esas líneas se encuentran plasmadas las recomendaciones para asumir una situación de la vida que pese a ser natural es desconocida en cierto momento para la joven. Tal como lo menciona Borges (1983) “[...] de los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria” (pág. 45).

la atadura familiar, enmarcada en el abuso sexual, en sus palabras: “Sólo cuando tuve suficiente conciencia”.

En síntesis, en la relación establecida con objetos, mascotas, y seres humanos entre otros, las jóvenes establecen lazos afectivos pues “[...] en esta peculiar relación se pueden desarrollar sentimientos de empatía y respeto. Se impulsa el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad”. (Ferreós, 2011, pág. 17), así como la construcción de sentidos frente a que se es un sujeto que decide sobre sus relaciones.

¿Relaciones de protección o relaciones para protegerse?

El análisis de los microrrelatos da cuenta de que las relaciones de protección son mínimas en la experiencia de las jóvenes, que dan cuenta, paradójicamente, de una especie de desprotección estructural que se expresa en desilusión, dolor, abandono, apego, y soledad.

El microrrelato de *Rebeca Buendía*: “Supe que las caricias de mi padre carecían de inocencia” , dan cuenta de una profunda desilusión hacia el rol del cuidador que pasa a ser un agresor sexual. A este respecto Quiros (2006) explica que “[...] la mayoría de los abusos sexuales intrafamiliares son cometidos en el marco de un proceso relacional complejo, el cual se desarrolla en el tiempo”. (pág. 17), siendo así alguno de los miembros del núcleo familiar inicial y extensivo quien asume el rol de victimario. En el proceso creativo las maestras investigadoras consideraban con la estudiante cómo este microrrelato ofrecía una posibilidad para otras víctimas de ser conscientes de lo que les podía estar pasando; en ese sentido, el texto opera como una línea de ayuda a otras jóvenes como *Rebeca*.

Probablemente por su condición de vulnerabilidad, estas jóvenes difícilmente dan cuenta en sus microrrelatos de sentidos referidos a la protección que viene del mundo adulto o incluso de las instituciones que las han tratado o dado refugio. En los relatos de *Safo de Lesbos* y *Esmeralda Loyden*, aquello que representa protección, está referido, para la primera, a otra joven (estudiante) quien gracias al amor cobra la forma de un ángel¹⁰; mientras que para la otra, es un oso de peluche. En los de *Grete Samsa* y *Remedios la Bella*, son los piojos y un perro, respectivamente.

Este ámbito de reflexión nos hizo recordar a Freud (1895) cuando plantea cómo los seres humanos estamos constantemente en una tensión entre las pulsiones de *Eros* (El Amor, la Vida), y las de *Tánatos* (La Muerte). Pareciera que muchas de las jóvenes del INZOCADES, tienen que enfrentarse a estas tensiones, pues ante la desprotección o las amenazas a su integridad física y moral, han tomado decisiones, o han sido agredidas de cierta manera, por lo que se aferran a lo que pueden desde su imaginación, o desde los afectos, la vida, que se les presenta de diversas maneras: el deseo por una amiga, un juguete de felpa, o hasta un parásito.

Finalmente, queda por considerar el hecho de que las jóvenes autoras de los microrrelatos, ante la flaqueza o inexistencia de opciones de protección, evidencian una capacidad de agencia para protegerse: el fútbol como una pasión que protege, reivindicar el diario de la madre que desde la muerte aconseja y orienta (CITA); comprender que la vida implica cuestionarse a sí misma para “[...] no ser ignorante con mi nueva vida” o desahogarse llorando con en el pecho de un oso de peluche y encontrar la fuerza “[...] para comenzar en la mañana”, son formas, prácticas, reflexiones y caminos para auto-protegerse.

¹⁰ De acuerdo Durkheim (1999): “Las religiones representan sistemas coordinados de creencias y prácticas específicas que definen lo sagrado - esto es, prescriben un orden sobre ciertos fenómenos o elementos cuya existencia tiene lugar en un más allá, fuera de la vida ordinaria y que representados en objetos, personas o situaciones llenan y hacen parte de la subjetividad y construcción de sentidos entorno a las creencias “(pág.83). En este caso la referencia a un ángel, alude a una protección con orígenes divinos, que además encarna la belleza.

La confianza en otros, pero sobre todo la autoconfianza, también es considerada una relación de protección. En suma, las relaciones de protección en las estudiantes de INZOCADES están dadas no por la búsqueda de una figura que las haga sentirse protegidas, sino como una capacidad para asumir sus circunstancias de maneras creativas y mediante el fortalecimiento de su subjetividad a través de actos de subjetivación que las transforman en mujeres con capacidad de agenciamiento.

Construcción de sentidos en la interiorización o no de las normas, costumbres, valores y pautas.

La interiorización de normas se refiere a asumir las, costumbres, tradiciones y valores; como resulta evidente, este es un proceso de aprendizaje intersubjetivo que se da, justamente en relación con otros y otras mediante las experiencias de las jóvenes del INZOCADES.

En general, los microrrelatos trabajados en este proyecto de aula, dan cuenta de un mundo con reglas inflexibles, rudo con las personas que necesitan protección (como puede apreciarse en el apartado anterior) como estas jóvenes; de allí que la alusión a la forma de interiorizar las normas sea, en su mayoría, desde lo disciplinario, desde lo punitivo: queda claro que quien no acata las normas, asume las consecuencias, que en algunos casos, son letales.

Cuando Remedios la Bella, se narra a sí misma como una “[...] víctima de un alicorado al volante”, está asumiendo que su padre es un victimario, en la medida que infringió la Ley) que afirma que “[...] los conductores deben circular de manera responsable por las vías, rigiéndose a la ley debido a que ésta protege a los peatones, usuarios y la vida misma del conductor”(Código Nacional de Tránsito, Ley 769 de 2002). Así, la interiorización de la norma se da como efecto de una experiencia de vida relacionada con la pérdida de los seres queridos que formaban parte de su núcleo

familiar, hecho que desencadenó en el afecto y la relación afectiva construida entre ella y su perro.

Otro tanto ocurre con los microrrelatos de *Grete Samsa* y *María Helena Cristancho*. Es preciso considerar que las normas, costumbres, tradiciones y valores, no son categorías exclusivamente positivas: las calles, los barrios tienen sus propios códigos, reglas de juego.

Es por ello que *Grete* se refiere a los piojos como “[...] los seres menos peligrosos que me acompañan cada fin de semana”, dando a entender que el entorno del que viene opera bajo unas normas propias del mundo del crimen, que ella representa mediante el símil con los piojos, especie parásita y molesta, indeseable para los seres humanos. En consecuencia, preferir los piojos a los seres humanos de este entorno da cuenta de los riesgos de ese entorno. Otro tanto ocurre con *María Helena Cristancho*, quien cataloga como “infierno” a su natal Tame (Arauca), un lugar en el que la guerra ha generado unas “normas” propias de sus dinámicas, en donde se cobran y siguen cobrando víctimas a diario, que van desde menores reclutados por Grupos Armados Ilegales [en adelante GAI], hasta delitos como de violaciones, robos, secuestros y asesinatos. Ante esos órdenes de muerte que atentan contra la vida, el desplazamiento se ha convertido ante todo en una acción de desarraigo, sobrevivencia, resistencia y adaptación.

En segundo lugar, hay dos microrrelatos que dan cuenta, justamente, de la ruptura con lo que se creía era una manera *normal*, bien de manifestar afecto o de ganarse la vida. “Sólo cuando tuve suficiente conciencia supe que las caricias de mi padre carecían de inocencia”, el abuso sexual reiterado en la persona de *Rebeca Buendía*, no era comprendido por ella como tal, hasta que comprende, desde otro marco normativo, que su padre le hacía daño. En este ámbito de análisis, este microrrelato nos hizo reflexionar que el que los abusos sexuales a menores de edad venga por lo general de victimarios que hacen parte del ámbito de socialización primaria complejiza mucho, tanto el

comprender lo que pasa, así como la denuncia, pues usualmente, estas prácticas se plantean como manifestaciones de afecto lícitas entre, por ejemplo, familiares, en muchos casos, una figura cercana, de autoridad o cuidador. Así mismo ocurre con *Pilar Ternera*, quien afirmaba que cuando comenzó a ejercer la prostitución, primero fue obligada por su familia; luego lo hizo para sobrevivir, para finalmente, entender una vez ingresa al internado que hay otras maneras de tener condiciones básicas de manutención, cuidado y protección

Finalmente, en el microrrelato de Anne Shirley: “¡Para mí, mi madre es mi heroína! Leer las recomendaciones que me dejó en su diario tantos años después de su muerte; me ha enseñado a no ser ignorante con mi nueva vida”, se da cuenta de cómo a través de un diario, de un cuaderno de notas, se interiorizan una serie de normas y prácticas para que esta joven enfrente su vida cotidiana.

De esta manera, se puede concluir que la construcción de sentidos en cuanto a la interiorización de normas está mediada por la experiencia de carácter individual, así como por el entorno que permite descifrar esas *reglas de juego* que, en muchos casos, no son explícitas, sino que se aprenden mediante la interacción con otros y otras.

Las experiencias de vida

Para González Rey (2008) la experiencia se refiere a “[...] los procesos simbólicos y emocionales donde la emergencia de uno de ellos evoca al otro sin convertirse en su causa, formando verdaderas cadenas con formas muy diversas de expresión según el contexto en que la persona está implicada” (pág. 45). Si las experiencias son el cúmulo de sucesos que marcan la vida de las personas, los microrrelatos producidos en marco del proyecto de aula *ETC* evidencian, en su mayoría, experiencias desafortunadas de las autoras, pues realmente son pocas las situaciones mediadas por experiencias agradables o placenteras.

Siguiendo a Castro y Melo (2016), quienes consideran que preguntarse por la construcción de sentidos en procesos pedagógicos es acercarse a “[...] comprender la forma en que [los niños y las niñas] construyen su mundo y enfrentan sus experiencias desde que se reconocen a sí mismos hasta formar parte del entorno social” (pág. 26), creemos que propiciar en las estudiantes el que se asuman como autoras de microrrelatos, es una forma de empoderarlas como sujetos políticos de sus experiencias de vida. Justamente ese empoderamiento parte de reconocer las condiciones de vida de cada sujeto, ya que este es un proceso dado a lo largo de la vida y está expuesto a cambios sociales de acuerdo con el entorno en el que se desenvuelve.

Los microrrelatos seleccionados dan cuenta del rompimiento del núcleo familiar para vivir con otro modelo (el instituto): compuesto por pares, figuras de autoridad no relacionadas con el núcleo familiar inicial, agentes externos, entre otros. De igual manera, sucesos como la agresión sexual, el abuso de sustancias psicoactivas, decisiones sobre la vida sexual, el desplazamiento forzado, entre otros, hacen parte de esas experiencias que para las estudiantes implican construir sentidos constantemente.

Para el caso particular de las estudiantes de INZOCADES, como se indicaba en un apartado anterior, son más las experiencias de vida que podrían catalogarse como *trascendentales* respecto a las *básicas*; no obstante, lo que aparentemente es cotidiano para algunas de ellas, puede ser extraordinario para otro lector o lectora: “Para muchos, la noche es sólo el fin del turno del día, para mí es el comienzo del trabajo, lo que no sé es cuántos serán hoy”.

Así, el principal hallazgo en este sentido es que, desde la producción de los microrrelatos de las jóvenes del INZOCADES, la división entre lo que es *básico* o *trascendental* se difumina pues, narrativamente se cotidianiza o simplifica lo que es doloroso, dramático y complejo o se complejiza lo aparentemente simple.

Cuando *Amaranta Buendía* concluye que “Fue ahí cuando entendí la clase de física”, asocia un concepto académico cotidiano, como el movimiento pendular, al vaivén del cuerpo de su padre muerto. Al afirmar “¿Quién dijo que el fútbol solamente era un juego?”, *María Helena Cristancho*, justamente está dando cuenta de los peligros que ha sorteado en su lugar de origen, por ello la importancia suprema de lo que para otros es sólo un juego, pero para ella es una salvación del “infierno”.

También en los microrrelatos “Regla No. 1” y “Regla No. 2” se relacionan los cambios físicos, emocionales y psicológicos que presentan las mujeres en la pubertad, siendo estos aspectos naturales en la vida de cada una, que si bien es cierto necesitan de orientación por los cambios emocionales, no son considerados necesariamente como *trascendentales*; no obstante, para el contexto de estas jóvenes lo es, en la medida que la llegada de su periodo, representa para una nueva etapa de la vida, mientras que para la otra es una liberación de la posibilidad de un embarazo.

De otra parte, en línea con lo que se mencionaba al comienzo de este apartado, en los microrrelatos de las jóvenes del INZOCADES también se muestran como cotidianas experiencias dolorosas, e incluso traumáticas.

En “Solo él”, *Esmeralda Loyden* da cuenta de una profunda soledad, al punto de no tener confidentes a quien compartirle sus sentimientos: “Sólo en él podía confiar, sabía que no me traicionaría, todo se lo pude decir. Desahogarme en su pecho me hacía fuerte para comenzar en la mañana, y él estaba ahí en la noche en el mismo sitio donde lo dejo cada mañana recostado en mi almohada” en un oso de peluche, en un objeto, la joven materializa la confianza que no encuentra en otros seres humanos.

En el microrrelato de *Remedios la Bella*, a quien la dramática muerte de su familia en el accidente automovilístico, la deja en una orfandad que la lleva a recrear su afecto en un animal, en su “perro pulguiento” ; asumir la pérdida de un ser querido no es fácil para ningún sujeto y perder la familia a causa de otro al que también se le tiene afecto y

que conforma el núcleo familiar inicial es aún más complicado, teniendo en cuenta que se aleja de la persona amada, pero se debe continuar con el animal, que representa el amor hacia la vida.

Si bien es cierto que los acontecimientos que generan experiencias no pueden controlarse, también es cierto que la forma en que se asumen y se superan hace parte de un proceso de formación directamente relacionado como la resiliencia, cuando las experiencias son negativas o traumáticas.

Aquí la resiliencia es entendida como la capacidad para sobreponerse a los eventos traumáticos de la vida y sacar provecho de los aspectos positivos para crecimiento personal o para no repetir las experiencias. En ese sentido es importante mencionar cómo en los microrrelatos de las jóvenes el humor, el sarcasmo, la ironía se convierten en herramientas para producir resiliencia desde lo simbólico y lo creativo:

Fue ahí cuando entendí la clase de física”;

[...] y él estaba ahí en la noche en el mismo sitio donde lo dejo cada mañana recostado en mi almohada ;

[...] para mí es el comienzo del trabajo, lo que no sé es cuántos serán hoy;

Si, son los seres menos peligrosos que me acompañan cada fin de semana;

Teniendo en cuenta que las experiencias no son solo los acontecimientos que suceden en la vida de un sujeto, sino el cúmulo de significaciones que se tejen alrededor de estos, podría afirmarse que cualquier hecho en la vida puede interpretarse o experimentarse de manera trascendental. Las anteriores son frases que componen cuatro de los once microrrelatos de las jóvenes. Todas contienen un importante trabajo de resignificación de hechos dolorosos.

Siguiendo a Niewiadomski (2002) cuando afirma que la superación de los duelos se da mediante “[...] un conjunto de prácticas comprometidas en la búsqueda y

reconstrucción de sentidos a partir de hechos temporales personales y/o colectivos” (pág. 69), es evidente que el sólo hecho de narrar fragmentos de su vida tan traumáticos de por sí implica un proceso de resiliencia, más aún lo es agregando humor e ironía. Para Mélich (2002) en toda experiencia hay un recuerdo del pasado y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única. Pero en toda experiencia de finitud hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación, transformación y construcción de sentidos.

Tal como lo expresa González-Rey (2011) “[...] el ser humano, en aplicación del libre desarrollo de la personalidad, teje la mayor cantidad de acciones cotidianas, expresa su ser social y reproduce los valores culturales de una comunidad, de una sociedad y de sus formas de organización y convivencia” (pág. 35); por ello y no obstante, *el poder pedagógico y resiliente de los microrrelatos*, es importante señalar que no se trata solamente de re-significar lo doloroso sin cuestionar el medio social en el que se producen las experiencias, siempre ligadas a un contexto, que se circunscribe a un espacio y a un tiempo (Mélich, 2002).

A esto hay que agregar que, desde una mirada pedagógica, Dewey considera que “[...] la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente”. (2002 pág.145); en consecuencia, encontramos que los microrrelatos de las estudiantes del instituto, además de la subjetividad de cada una, también ofrecen trazos de cierto tipo de sociedad y de cómo esa sociedad trata a las mujeres jóvenes, pues las experiencias narradas se tienen y se viven en un contexto que preexiste y que rebasa al sujeto... otro asunto es como lo trabajan desde la experiencia y la narrativa.

CAPITULO 4: Conclusiones-recomendaciones

Después del arduo recorrido buscando respuestas a diversos interrogantes sobre cómo se construyen sentidos alrededor de las experiencias de vida, es propio mencionar que indudablemente construir sentidos va más allá de lo que se pueda plasmar en un documento, que se relaciona directamente con la forma de ver y habitar el mundo, con las diversas formas de interactuar con los demás, con las experiencias que hacen que cada sujeto –desde su singularidad- logre hacer parte del entramado conocido como la vida.

Al comenzar este proyecto, teníamos un grupo de estudiantes que se mostraban calladas, inconformes, con situaciones de vida difíciles y a las que desconocíamos por completo, porque no se atrevían a expresarlas. Así, decidimos darle un giro a la clase de *Lengua Castellana* y emprender un proyecto que, aunque arriesgado (para el contexto educativo ortodoxo en el que nos encontrábamos), nos permitiría conocer las experiencias de vida de aquellas estudiantes tristes y desinteresadas por la clase.

De esta manera, apostamos nuestros conocimientos en Comunicación Educación desde “lo cultural” (Muñoz González, Mora, Gómez Serna, Solano Salinas, & Walsh, 2016) para realizar microrrelatos con ellas, microrrelatos que nos permitieran acercarnos a sus realidades y conocer sus sentimientos, tristezas, alegrías y formas de vida, entre otros. Lo que ignorábamos es que este “micro proyecto” nos llevaría a acercarnos a diferentes subjetividades, que encontraríamos diversos diálogos de saberes a través de la lecto- escritura y que se transformarían realidades a partir de ese ejercicio; no solo las de ellas, también las nuestras.

Las conclusiones de esta investigación se agrupan en cuatro títulos que responden a la pregunta de investigación sobre cómo construyen sentidos las estudiantes de INZOCADES alrededor de sus experiencias de vida y plantean algunas reflexiones derivadas de este caminar juntas.

El aprendizaje a través de las experiencias de vida y las intersubjetividades

Cada suceso en la vida de un individuo deja una marca irrepetible y se asume de manera diferente dependiendo de las circunstancias en las que se desarrolla. Esto es conocido como experiencia y esta es la base de la significación en los procesos de construcción de sentidos. Expresar una situación dolorosa desde la ironía requiere una capacidad de observación de lo subjetivo, de auto-observarse; es decir, se debe tomar distancia del hecho para poder narrarlo en pocas líneas e impregnarle toda la carga simbólica, afectiva y de resiliencia necesaria para continuar pese al dolor, esta es la forma como las estudiantes de INZOCADES construyen sentidos alrededor de sus experiencias.

Y si bien es cierto, los seres humanos están expuestos a largo de sus vidas a diferentes situaciones que le generan alegría o dolor, quienes construyen sentidos desde

el sufrimiento tienen diferentes formas de asumir esas situaciones; para el caso de las autoras de los microrrelatos, la forma de enfrentar esas situaciones fue aferrándose a sus realidades inmediatas (diarios, muñecos, animales, recuerdos, drogas, entre otros); no obstante, durante la socialización de sus escritos fueron aflorando diversas emociones y sentimientos que permitieron expresar sus dolencias, lo que para muchas resultó una nueva experiencia: el lenguaje escrito como encuentro entre pares, como terapia, como goce estético, como otra práctica pedagógica un poco más horizontal, como creatividad.

Cabe mencionar que la experiencia es considerada constructora de subjetividades, pues expresa y comunica lo que se siente con relación a lo que se ha vivido y la forma en que se asume y constituye la subjetividad social (González Rey, 2002), mostrando de alguna manera la apropiación de la socialización terciaria que está relacionada con las transformaciones de las subjetividades. Esta dinámica permitió generar espacios de participación colectiva donde las estudiantes, sin tener los soportes teóricos y conceptuales construían sentidos mediante la exteriorización de sus experiencias de vida.

Lo anterior, es lo que Bruner (1993) denomina intersubjetividad, en donde “[...] el entorno se convierte en el espacio de encuentro con el otro para construir significados de acuerdo a las interacciones que el ser social tenga en él” (pág. 77). De esta manera, se puede decir que el conocimiento de las experiencias del otro permite que se construyan sentidos en cuanto a las experiencias individuales y/o sociales y su interactividad como sujetos que crecen dentro de una cultura.

En síntesis, lo importante no es *el microrrelato en sí mismo*, es *cómo se generan procesos de comunicación-educación desde la trama cultural de las estudiantes*. En este caso, funcionó el microrrelato, muy probablemente, porque significaba una producción breve, con humor e ironía y como ha podido apreciarse, las historias de las estudiantes no son fáciles, muchas de ellas las han condenado al mutismo, a la incapacidad de decir con palabras lo que sienten... Pero lo más relevante son los procesos intersubjetivos que

generó este despliegue creativo en las estudiantes: muchas se encontraron en otros términos, como autoras, como pares, se adentraron en los dolores y las experiencias de las compañeras y de sus maestras.

Antes que pedagogías otras, comenzamos por otras pedagogías

El proyecto de aula, que asumió el microrrelato como herramienta didáctico-pedagógica propició que los procesos comunicacionales de un grupo de mujeres jóvenes mejorasen significativamente en la medida en que se exteriorizaron experiencias que permitieron conocerse a sí mismas y a las demás a través de la producción y lectura de los microrrelatos, siendo éstos diferentes vehículos que les permitieron recorrer las subjetividades por la vía de las experiencias hechas narrativa.

Si bien el campo Comunicación-Educación, entendida desde su tercera generación (Amador Báquiro & Muñoz González, 2018), propone o avizora una radicalización hacia las *pedagogías otras*, entendidas como un proceso que “envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstruir el ser” (Walsh, 2013, pág. 11), creemos que como maestras-investigadoras, aún no hemos llegado aún allá, pues creemos que los cambios en las prácticas pedagógicas inician en los procesos de subjetivación de los maestros y esas transformaciones son graduales.

En el contexto institucional del Instituto Zoraida Cadavid de Sierra, des-localizarnos como maestras que proponen despliegues creativos a las jóvenes sobre sus historias de vida, pensarnos desde talleres, generar espacios íntimos en donde se mezclaba lo académico con lo personal, efectivamente, constituyó una innovación pedagógica que con el mismo proceso nos ha comenzado a transformar como maestras investigadoras. Seguramente con *ETC* no alcanzamos a *desaprender y re-inventar las epistemes y ontologías* en las que hemos sido formadas, tanto las estudiantes como nosotras (ese es

un proyecto de más largo aliento); no obstante, creemos que el resultado de este proceso si responde a *otras pedagogías*:

[...] las “Otras Pedagogías”, son las que parten de las necesidades educativas de los sujetos y colectivos que se educan, por ello, surgen de los contextos, de las luchas, de las resistencias y de la participación. Son pedagogías dinámicas y en construcción que emergen de las prácticas y se configuran como respuestas pedagógicas alternativas a las pedagogías convencionales (Villagómez, 2014, pág. 23).

Creemos que lo que se desplegó con *ETC* es un camino de doble vía: por una parte, se logró implementar alternativas didácticas y pedagógicas que cumplieran con lo exigido por la institución, a la vez que se generaron dinámicas de aprendizaje que trascendieron el plan de estudios y contribuyeron a generar otras formas de entender, sentir, pensar, ser y asumir las distintas experiencias mediante un proceso creativo. Como afirman Muñoz *et al*:

La educación se asume, desde esta perspectiva, como un proceso que supera la transmisión de información y se convierte en un diálogo mediatizado por el mundo (Freire, 1971) que les permite la construcción de sentido frente a dicho mundo y otros mundos posibles (Muñoz González, Mora, Gómez Serna, Solano Salinas, & Walsh, 2016, pág. 71)

Precisamente, consideramos que para que se de ese diálogo mediatizado con el mundo, al que se refería Freire precisaba del involucramiento de quienes participan en el aprendizaje de manera dinámica, conociendo sus necesidades, alegrías, formas de vida y creación de conocimiento; por lo cual podemos decir que con la realización de los microrrelatos en el aula, no sólo se logró que las estudiantes de INZOCADES se comunicaran, se leyeran, se escucharan entre sí, alrededor de sus experiencias de vida, sino que nosotras, en nuestro rol de docentes comprendiéramos que existen diversas realidades y formas de asumir las experiencias que desconocíamos por completo, porque éramos ajenas a ellas.

Por lo anterior, cabe resaltar que como investigadoras también logramos construir sentidos en torno a nuestra práctica docente, dado que las experiencias de cada una de

nuestras estudiantes inciden en la manera en que comenzamos a comprender, tanto el mismo campo de Comunicación-Educación, así como nuestra práctica docente, ambos como procesos inacabados que están permeados indiscutiblemente por la cultura, tal como lo asegura Mendoza “Uno gasta la vida de tanto usarla” (2019) y es necesario *morirse un poco a lo que se ha sido* y reinventarse con otras categorías que permitan asumir cada experiencia y entenderla no solo como un suceso desafortunado o no, sino como un trampolín para no repetirse de mala manera y generar un punto de fuga que nos permita ser sujetas capaces de asumir una nueva vida cuantas veces sea necesario.

La Comunicación- Educación en la Cultura está inmersa en el entorno social, en la medida en que los sujetos comparten y expresan lo que sienten a partir de su manera de pensar y actuar, por ende, es preciso mencionar que las estudiantes que intervinieron en esta investigación se convierten en pioneras al gestar nuevas formas de tejido social, trayendo a colación su contexto (escolarización modalidad internado), sus experiencias de vida y sus relaciones sociales.

Cabe resaltar aquí lo que expone González-Rey (2011) sobre las representaciones sociales en cuanto a una producción capaz de integrar sentidos y configuraciones subjetivas

[...] que se desarrollan dentro de la multiplicidad de discursos, consecuencias y efectos colaterales de un orden social con diferentes niveles simultáneos de organización y con procesos en desarrollo que no siempre van en la dirección de las formas hegemónicas de institucionalización social (pág. 235).

Es así como de alguna manera se comienzan a generar pequeñas grietas en la estructura formal, tradicional y conductista imperante desde el inicio de la presente investigación en INZOCADES. Como reflexión final a este respecto, cabe anotar que además de encontrar una aplicación del campo y uno de los subcampos de La Comunicación - Educación en la Cultura en los contextos cercanos como son el aula, en donde se

desempeña nuestra labor docente, también se lograron avances significativos a la forma en que se enseña la literatura, la forma de re-vitalizar currículo y afectar ciertas prácticas del *currículo oculto* para entablar otro tipo de relaciones entre docentes y estudiantes, relaciones horizontales en donde se dialoga construyendo sentidos entorno a la existencia.

Los sentidos se construyen, reconstruyen y re significan

Las estudiantes llegaron a INZOCADES con experiencias propias que habían hecho parte de sus subjetividades; en ese momento habían construido sentidos alrededor de esas experiencias, que podrían catalogarse como construcciones positivas o negativas, muchas de ellas ocultas en sus seres y, por eso mismo, no eran capaces de expresarlas. No obstante, mediante la producción de sus microrrelatos, las estudiantes no solo se reconocieron a sí mismas como sujetas con experiencias de vida, sino a otras con sus propias historias y juntas han construido sentidos desde la posibilidad de tener diversas miradas, que por una parte, interrogan, a la vez que se acompañan en sus distintos procesos.

De ahí que los sentidos sobre experiencias de vida construidos en un principio, se deconstruyan a través del análisis, la socialización y el aprendizaje intersubjetivo. Es a partir de esas intersubjetividades que los sentidos que se han construido y deconstruido, se re significan para tener una mirada diferente de las experiencias, sin dejar a un lado la construcción permanente de nuevos sentidos alrededor de otras experiencias de vida que continuarán siendo esenciales para vivir.

Un ejemplo de lo anterior se da cuando colectivamente, en uno los talleres, conversábamos sobre la soledad como una constante de la primera construcción de sentidos alrededor de una pérdida física o emocional; no obstante, al socializar las experiencias de cada una y como entendía el sentimiento de soledad, la trama

intersubjetiva que experimentaron las jóvenes les hizo repensar a algunas la manera en que habían construido sentidos al respecto en un principio, pues en el diálogo aparecieron varias significaciones de lo que es la soledad (refugio, tristeza, salidas, entre otros). Es allí donde se resignifica ese sentimiento, construyendo nuevos sentidos. Los sentidos también están sujetos a cambios en su forma de construirse o reconstruirse.

Lo anterior no significa que siempre se siga esa regla, algunas subjetividades pueden permanecer en la construcción de sentidos inicial, cambiar para deconstruir los sentidos y quedar allí, pero al deconstruirlos se está viviendo un proceso de nuevas construcciones; por lo tanto, se está re-significando de otra manera. Así, construir sentidos sobre experiencias de vida se convierte en una mutación directa de las experiencias de acuerdo a las situaciones o circunstancias que están dadas y siempre en relación con otros y otras.

Construir sentidos sobre las experiencias de vida

Durante la realización del proyecto se evidenciaron diferentes prácticas de exteriorización de las experiencias de vida y la forma de relación entre las estudiantes y las docentes; así, las prácticas comunicativas pasaron del mutismo y la timidez a diálogos cercanos, sensibles y asertivos, lo que potenció sobre todo, un visible incremento en la capacidad de resiliencia de las jóvenes. También se pudo evidenciar que las prácticas sociales se renovaron, mostrándose un mayor grado de solidaridad, tolerancia y respeto mayor al que se tenía cuando se inició con *Escribir Tanto Cansa*.

Una vez realizados los talleres, que a la vez fueron una oportunidad de conocimiento, esparcimiento y colaboración mutua, se evidenció la transformación de los procesos de socialización secundaria y terciaria, que en un principio parecían ser la misma, debido al encierro de las emociones y la falta de diálogo entre pares y

compañeras; dentro de este proceso, las estudiantes reconocieron la importancia de dejar fluir las situaciones de la vida por trascendentales o básicas que parecieran; de igual manera, reconocerse como sujeto dentro de un grupo fue un acontecimiento que marcó las nuevas experiencias que estaban viviendo:

“A veces, hay que morirse para volver a nacer”. María

Al hablar de reconocerse como sujeto, se habla de su construcción misma, esa que nace en el momento en que las estudiantes se reconocen a sí mismas como personas sociales con derechos y deberes, como afirman Castro y Melo (2015) “como un ser capaz de reconocer su sentido de la dignidad dentro de un contexto que le permite construir sus propios sentidos” (pág. 29) alrededor de sus experiencias. También se evidenció la resignificación de las experiencias de vida como parte de su propia construcción subjetiva:

“Finalmente, todas estas heridas nos harán más fuertes, porque cada vez que lo recordemos, recordaremos también lo fuertes que hemos sido”. Remedios La bella

Frente a la afirmación anterior cabe resaltar la importancia de la intersubjetividad en la construcción del sujeto al igual que los conceptos de interioridad y exterioridad que se desarrollan alrededor de la forma en que se relacionan entre ellos, además de los sentidos y significaciones circundantes en esa relación intersubjetiva para constituir su subjetividad. Así, es conveniente mencionar que, con relación a las estudiantes, sus lógicas de entender las situaciones que han atravesado a lo largo de sus vidas cambiaron, y el proceso de escritura lectura y conversación con el otro, fue liberador y valioso, pues en la actualidad pueden hablar de sus experiencias abiertamente, sin temor a la censura.

En cuanto a la práctica pedagógica, es preciso mencionar que las realidades y las formas de entender los comportamientos de las estudiantes dentro y fuera del aula cambiaron significativamente: hoy no son unas alumnas más, son sujetos que construyen

sentidos en relación a sus nuevas experiencias mediadas por el afecto, la socialización, la construcción de intersubjetividades y las otras formas de relacionarse con sus docentes y pares.

Referencias

- Alvarez de saya. (2003). *Proyecto de Aula*. Cochabamba: Kipus.
- Amado, E. (2003). Volver a leer. *Literatura Infantil y juvenil* (pág. 17). Buenos aires: Paidós.
- Amador Báquiro, J. C., & Muñoz González, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la resignificación del campo. *Nómadas*, 49.
- Arranza Rodríguez, O. (2013). *Educar para la buena utilización del tiempo libre*. Venezuela: UPTAEB.
- Arteaga Edgar, A. M. (2008). El Minicuento. *El Minicuento como estrategia didáctica para la producción literaria*. Bogota, Universidad Nacional, Colombia.
- Artega, M. A. (2008). *El Minicuento como estrategia didáctica para la producción literaria*. Bogota, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Asamblea General de la Nación. (2000). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre Los Derechos del Niño Relativo*. Bogotá: Naciones Unidas.

- Balan, J. (1974). Las historias de vida en Ciencias Sociales. *Memorias del Seminario Internacional* (pág. 20). Bogota: Universidad Externado.
- Barney, C. &. (2002). El vinculo con el padre en la identidad de la hija . *El sol*, 56.
- Bauman, Z. (2003). *Esto no es un diario*. Barcelona España: Paidós.
- Benjamin, W. (1973). *Discursos Interrumpidos I*. Madrid España: Tauros.
- Bera Torrecilla, S., & Montaner Bueno, A. (2016). El uso del microrrelato para la promoción de la lectoescritura. Una propuesta didáctica para el segundo curso de Bachillerato. *Universidad de Alicante*, 14.
- Berger & Luckmann, P. L. (1998). *La Construcción Social de la Realidad*. Massachusetts Estados Unidos: Universidad de Boston.
- Berger, P. L. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires Argentina: Amorroutu Editores.
- Bioy Casares, A. (1959). *cuentos Guirnalda con amores*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Blackman, S. (1996). Has drug culture become an inevitable part of youth culture? A critical assessment of drug education. *Educational Review*, 48, 131-242.
- Borges, J. (1883). *Instrumento Asombroso*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Bowlby, J. (1980). Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *La perdida Afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1986). *Vinculos Afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Brasca, R. (2002). *Dos veces Bueno 3*. Buenos Aires, Argentina: Desde la Gente.
- Carpenito, L. (2003). *Riesgo de soledad*. Porto Alegre: Artmed.
- Castro & Melo. (2016). *Los Derechos de los Niños y las Niñas: Construcción de Sentidos a Través de Narraciones Digitales*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Castro, M. A. (22 de Junio de 2019). Amor. *Amor*. Bogotá, Colombia.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de Aula. El Aula como sistema de investigación y construcción de conocimiento*. Bogotá: Magisterio.

- Colomer, T. (2003). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*.
Barcelona España: Universidad Autónoma.
- Constantino, B. (1994). *La enfermedad de Leer*. Barcelona: Fontalba.
- Cortázar, J. (1964). *Final del Juego*. México: Los presentes .
- Cortázar, J. (1964). *Final del Juego*. México: Los presentes.
- Croce, B. (1912). *Estética como ciencia de la expresividad y lingüística general*.
Madrid: Librería de Francisco Beltrán.
- Dewey, J. (2002). *Experiencia y pensamiento*. Madrid España: Biblioteca Nueva.
- Durkheim, E. (1999). *Las Reglas del Metodo Sociológico*. México: Coyoacan.
- Eraso, J. B. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en popayan: estudio cualitativo. *Revista de Pediatría Edición 41* , 23-40.
- Escapa, A. (2006). *El Microrrelato: Origen, características y evolución*. Madrid España: Ontecnia.
- Fajardo. (s.f.).
- Ferreiro, E. (1995). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*.
Buenos Aires Argentina: Siglo XXI.
- Ferreós, M. (2011). *El Vinculo Afectivo con los animales*. Barcelona España:
Universidad Politécnica Cataluña.
- Fonagy, P. &. (2012). *Affect Regulation, Mentalización and the development of the self*.
New York: Other Press.
- Foucault, M. (1996). *Teoria de Biopoder*. Barcelona:Paidós: Universidad philosophica.
- Freud. (1895). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. Buenos Aires: En Obras completas.
- Funes, J. (1996). Van a una escuela que consideran también suya. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 25* (6), 17-22.
- G, L. (1984). *The Religious Factor: A Sociological*. Nueva York: Doubleday.
- Gama, Y. P. (1994). *La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas*. Universidad Nacional de Colombia.

- Gammarra & Sanabria, G. A. (20 de Agosto de 2018). Su vida. *Su vida*. Madrid, Cundinamarca, Colombia.
- García Márquez , G. (1967). *Cien Años de Soledad*. México: Sudamericana de Buenos Aires.
- Gassier, J. (1894). *Manual del Desarrollo Psicomotor del Niño*. Los Grandes aprendizajes: Masson.
- Gilligan, C. (2002). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino* . México D.F: Fondo de cultura Económica .
- Giraldo, N. G. (Miércoles 08 de Noviembre de 2001). Migración y Cambio Social. *Scripta Nova.Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17.
- González Rey. (2008). Different periods in Vygotsky’s work: their implications for arguments regarding his legacy”. *simposio “Discussing Vygotsky’s legacy: new alternatives in the understanding of his legacy and unfolding of his work”* (págs. 15-16). ISCAR San Diego: USA.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: Una aproximación histórico- cultural* . México D.F: Thomson.
- Gonzalez, B. (2010). *Los Proyectos de Aula*. Caracas Venezuela: Universidad de los Andes.
- González, E. J. (21 de Julio de 2015). La Minificción en la Escuela: Exploración de las Identidades. *La Minificción en la Escuela: Exploración de las Identidades*. Bogota , Colombia.
- González, R. (2011). *Rivista dipsichiatria ,Sentidos subjetivos,lenguaje y sujeto.*, 46, 5-6.
- Graciela, F. C. (2007). *El Pensamiento del Profesor sobre la Planificación en el trabajo por proyectos*. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Iñiguez, L. (1999). “Investigación y Evaluación Cualitativa: Bases teóricas y conceptuales”. *En Atención Primaria*, Vol. 23 Núm. 8.
- Jarrin, B. H. (2014). *Cinco Características de la Posmodernidad en el Relato Breve*. Bogotá Colombia: Universidad Nacional.

- Kafka, F. (1915). *La Metamorfosis*. Alemania: Kurt Wolff Verlag.
- Krishnamurti, J. (1995). *Los Problemas de la Vida*. Londres: Kairós SA.
- Lagmanovich, D. (2008). *El Microrrelato. Análisis, Conformación*. Alemania: Universidad Alemania.
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia de la lectura. Estudios literarios sobre literatura y formación*. Barcelona España : Universidad de Barcelona .
- Ley No. 765 de 2002. (25 de mayo de 2000). Por medio de la cual se aprueba el "Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de los niños en la pornografía". *Diario oficial de la republica*. Bogotá, Colombia: Asamblea Nacional Constituyente.
- Liu, D. (2016). Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos. *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos*. Madrid España : Universidad Complutense .
- Lugo, R. E. (2013). ¿Conocen los bonsai? :enseñanza de la literatura, jóvenes y microficciones. *El toldo de Astier*, 12-25.
- Martucelli, D. (2006). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona : Herder.
- Mendoza. (4 de Marzo de 2019). Uno gasta la vida de tanto usarla. (M. Becerra, Entrevistador)
- Milazzo.L. (1999). *La Socialización*. Caracas Venezuela : Universidad José María Vargas.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte . (2000). *La lectura en Pisa 2000 -2006*. España: OCDE.
- Ministerio, T. (2002). *El Código Nacional de Transito*. Bogotá: Secretaria de Transporte .
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.

- Muñoz González, G. (Ed.). (2017). *Re-visitar la Comunicación Popular. Ensayos para comprenderla como escenario estratégico de resistencia social y re-existencia política*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Muñoz González, G., Mora, A. I., Gómez Serna, E. A., Solano Salinas, R., & Walsh, C. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2016.
- Muñoz, S. A. (2006). *La Familia como Contexto de Desarrollo Infantil*. España: Universidad de Huelva.
- Nana, R. (1996). *Elementos par una teoria del Minicuento*. Tunja Boyaca : Colibrí.
- Nava, M. (2010). Conducta suicida en jóvenes. *Contribuciones a las Ciencias*, 23.
- Niewiadomski, C. V. (2002). *En C.Niewiadomski & G.de Villers (Dir.),Souci et soinn de*. París: Harmattan.
- Nilsson. (2006). *Imagery rescripting of early memories in social anxiety disorder*.
- Oliveira, S. I. (2010). *La comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento y el perfil de su profesional*. Bogotá, Colombia: Universidad Central-DIUC y Siglo del Hombre.
- Omil, A. (1998). *No interesan tanto su longitud como su identidad*. Argentina: Nova.
- Ospina, L. (2013). *Reconociendo diversidades*. pereira: Universidad Catolica de pereira.
- Passerini. (2003). *Memoria y utopía. La primacía de la*. Valencia : Universidad de valencia .
- Paz Mina, A. (2002). *Lenguaje, Identidad Y Cultura*. Colombia: Educación.
- Pedranzani, B. M. (2007). *Pensando las subjetividades de hoy: La escuela y el Curriculum*. Buenos Aires .
- Perucho, J. (20 de Junio de 2018). Difiñición de Microrrelato. (C. S. Gamarra, Entrevistador)
- Piaget, J. (1935). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Plan Nacional de Niñez y Adolescencia . (2009-2019). Plan Nacional para la Niñez y Adolescencia. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

- Puerta, A., & Maria, c. p. (1996). Sistematización de experiencias. *Sistematización de experiencias en trabajo social*, 01-27.
- Quiros, P. (2006). *El secreto Barudy*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Real Academia Española de la Lengua. (3 de agosto de 2018). *www.rae.es*. Obtenido de *www.rae.es*: <https://dle.rae.es/?id=H3QU4GM>
- Remedios la Bella. (2018). *Solitaria*. Madrid (Cundinamarca): ETC.
- Rey, G. (2011). Sentidos Subjetivos, lenguaje y sujeto. *Rivistadi psichiatria*, 46,5-6.
- Rios, C. (2006). Adolescencia, tiempo de crisis y de transiciones. *Psicologia*, 28.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rojo, V. (1998). *Breve manual para reconocer minicuentos*. Azcapotzalco: UAM.
- Roth, W. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 106-126.
- Ruiz, Z. C. (2001). *La sombra del viento*. Barcelona: Teide 1.
- Sadoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Investigación social*. Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, V. (2012). La Construcción comunicacional de la subjetividad e intersubjetividad a través del uso de las tecnomeditaciones en los jóvenes estudiantes de cuarto nivel de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana. *La Construcción comunicacional de la subjetividad e intersubjetividad a través del uso de las tecnomeditaciones en los jóvenes estudiantes de cuarto nivel de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana*. Quito, Ecuador: Universidad Politecnica Salesiana.
- Scott, B. y. (2002). *Does Subjective Well-Being increase with age? Perspectives in Psychology*. London: Primavera.
- Silva, A. F. (2014). La Construcción de Conocimientos y sus sentidos en entornos digitales. *La Construcción de Conocimientos y sus sentidos en entornos digitales*. MonteVideo , Uruguay : Universidad de la Republica .
- Simkin, H. &. (2012). *El proceso de socialización apuntes para su exploración en el campo psicosocial*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

- Simkin, H., & Becerra, G. (noviembre, 2013,). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología vol. XXIV, núm. 47,*, 119-142.
- Starico de accomo, T. &. (1999). *Enseñanza y aprendizaje por proyectos*. Buenos Aires: Magisterio de la Plata.
- Szent, G. (1985). *Introducción a la Investigación* . Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Taylor, S. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teberosky, A. (2016). *Psicología aplicada a la Educación*. Barcelona: Instituto Municipal de Investigación de Psicología aplicada a la educación.
- Vargas, R. (2000). Cultivos Ilícitos y porcesos de paz en Colombia. *TNI*, 23.
- Villagómez, M. (2014). Buen Vivir y Educación para la práctica. *Alteridad*, 25.
- Villers, I. (1989). *Ré c i t d e v i e e t d i s c o u r s*. París: L'Ha r m a t t a n.
- Vizer, E. (2006). Mediaciones Sociales. *UCM*, 70.
- Vygotsky, L. S. (1934). *pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Weiss, L. (2008). *The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press;.
- Yubero, S. (2008). Capituklo 24 Socialización y aprendizaje social. En C. y. Psicología Social, *Psicología Social, Cultura y Educación* (pág. 25). Madrid , España: OCNOS.
- Zavala. (2003). *Minificción mexicana,*. México: UNAM.
- Zavala, L. (1993). Humor, ironía y lectura, las fronteras de la escritura literaria. *UNED.Signa*, 180.
- Zavala, L. (2006). *La minificción bajo el microscopio*. México: UNAM.
- Zuluaga, B. (Julio de 2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 123-128.