



CyP

Revista Cambios y Permanencias
Publicación multi e interdisciplinar
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.11, Núm. 1, pp. 410-427 - ISSN 2027-5528

Literatura y Geografía: escribiendo más allá de los muros de la escuela

Literature and Geography: writing beyond the walls of the school

Juan Pablo Bohórquez Forero

orcid.org/0000-0003-2566-7912

Olga Lucía Hernández Sandoval

orcid.org/0000-0002-8613-0716

Gloria María Gil Vela

orcid.org/0000-0002-6495-7448

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Recibido: 27 de marzo de 2020

Modificado: 07 de mayo de 2020; **Aceptado:** 07 de mayo de 2020

HAREDES
Grupo de Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación



Universidad
Industrial de
Santander

Universidad Industrial de Santander / cambiosypermanencias@uis.edu.co

Literatura y Geografía: escribiendo más allá de los muros de la escuela

Juan Pablo Bohórquez Forero
Universidad Distrital Francisco
José de Caldas

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Candidato a Doctor en Educación en el énfasis Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: kaminarisama13@gmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-2566-7912>

Olga Lucía Hernández Sandoval
Universidad Distrital Francisco
José de Caldas

Licenciada en Lenguas Modernas Español e Inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Pedagogía, Universidad de la Sabana.

Correo electrónico: oludasaye@hotmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-8613-0716>

Gloria María Gil Vela
Universidad Distrital Francisco
José de Caldas

Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander, UDES.

Correo electrónico: coordinacionjsmrurales@gmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6495-7448>

Resumen

En la escuela la literatura y la geografía son asignaturas claramente opuestas; cada una tiene un objeto epistemológico particular, unos métodos y unas formas de ver el mundo. Sin embargo, la apuesta de este trabajo es hallar aquello que *vincula* a estas disciplinas. Se analiza que el principal encuentro entre la literatura y la geografía se da en la *escritura*, pero el asunto no queda zanjado con incluir los lugares dentro de las producciones literarias; por el contrario, se hace necesario concebir esos espacios como experiencia inagotable que se da en el encuentro sujeto-mundo. La perspectiva fenomenológica se convierte entonces en una herramienta fundamental para desprenderse de aquellas lógicas que invisibilizan y simplifican el mundo de los sujetos. El documento finaliza describiendo una experiencia de aula en Tabio, Cundinamarca.

Palabras clave: escuela, literatura, geografía, escritura, fenomenología.

Literature and Geography: writing beyond the walls of the school

Abstract

In school literature and geography are clearly opposite subjects; each one has a particular epistemological object, some methods and ways of seeing the world. However, the bet of this work is to find what links these disciplines. It is analyzed that the main encounter between literature and geography occurs in writing, but the matter is not settled with including places within literary productions; On the contrary, it is necessary to conceive these spaces as an inexhaustible experience that occurs in the subject-world encounter. The phenomenological perspective then becomes a fundamental tool to get rid of those logics that simplify the world of subjects. The document ends by describing a classroom experience in Tabio, Cundinamarca.

Keywords: school, literature, geography, writing, phenomenology.

La época actual sería más bien quizá la época del espacio. Estamos en la época de lo simultáneo, en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y de lo lejano, de lo contiguo, de lo disperso. Estamos en un momento en el que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vía que se despliega a través de los tiempos que como una red que enlaza puntos y que entrecruza su madeja (Foucault, M. 1999, p. 431)

Introducción

La escuela ha establecido límites entre las materias que enseña; dentro de la dinámica escolar se parcelan los contenidos, y el profesor, como sujeto de saber, muestra una visión disciplinar a sus estudiantes, la cual finaliza con cada campanazo horario. Es claro que existen límites epistemológicos entre cada una de las asignaturas, pero también es importante señalar que el *mundo de la vida* funciona para los sujetos como una totalidad (Morin, 1993).

Los esfuerzos que ha hecho la escuela por establecer diálogos entre las diversas asignaturas han terminado afianzando las diferencias, pues dicho trabajo pedagógico cae en la asignación y subdivisión de responsabilidades laborales docentes, posibilitando así la segmentación y primacía de intereses disciplinares particulares. El Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), dispuso que para generar un verdadero diálogo entre los campos del saber es necesario establecer un: “*propósito común: la interpretación de un problema concreto de la realidad contextual*” (MEN, 2014, p. 14). La formulación de un único derrotero entre las asignaturas resulta compleja, en tanto que la escuela históricamente ha levantado un muro que aísla la institución del contexto; por esta razón cada una de las disciplinas que componen el currículo ha abordado problemas prefabricados, simulados y asepticos que resultan extraños y poco aterrizados para el estudiante.

Dado este panorama, la apuesta que motiva la escritura del presente artículo consiste en derrumbar los límites escolares, conocer el contexto y establecer propósitos comunes. Resulta más fácil abrir espacios de diálogo entre las diferentes asignaturas cuando la escuela reconoce la realidad social que la circunda y la permea.

En el caso particular, la literatura y la geografía han estado distanciadas en el campo escolar; cada una posee unos contenidos en el currículo y los esfuerzos didácticos y pedagógicos que realizan los docentes de estas asignaturas se encuentran direccionados a unas competencias específicas. No obstante, dentro de la realidad social la geografía y la

literatura se encuentran y se diluyen; la escritura se convierte en el principal ingrediente que amalgama estas disciplinas, pero no desde una visión simplista en donde se referencian lugares geográficos dentro de las producciones literarias. Por el contrario, el verdadero reto consiste en: “establecer en qué modo la literatura ilumina el espacio que habitamos: qué parte oscura, qué rincón del espacio dado al olvido de todos los tiempos es capaz de rescatar el texto literario” (Llorente, 2012, p. 1).

Para ello, se hace necesario abandonar la perspectiva tradicional de la literatura, en donde su enseñanza se reduce a la memorización de una serie de obras, autores y fechas, para adoptar un carácter *fenomenético* de lo literario, es decir, *acercar, aterrizar, trabajar y recrear* aquellas experiencias más próximas al mundo empírico del estudiante (Guevara, 2015). Adoptar lo más cercano nos demanda como educadores reconocer el espacio social que habita el estudiante; no desde una perspectiva agotable y cartesiana en donde los lugares son lo que son, sino como un encuentro estético en donde la relación e imbricación sujeto-mundo construye un sentido.

En este orden de ideas, la fenomenología juega un papel importante en este trabajo, puesto que nos brinda diversas herramientas para encontrarnos con el afuera de la institución escolar y explorar los significados que tienen estos lugares para los sujetos. No basta como señala Heidegger (1992), quedarnos únicamente con la materia con que se encuentran formadas las cosas (lo cósmico), sino que además es necesario ir más allá: sumergirse en los lugares, indagar sobre sus misterios, escuchar las voces, rastrear las huellas; en definitiva, comprender los espacios sociales desde la fenomenología implicar *recorrer y experimentar* a través de la escritura.

Metodológicamente el artículo se encuentra subdividido en cuatro apartados: el primero, *la escuela: del encerramiento y la enseñanza tradicional de la geografía*, sustenta que el origen moderno de la escuela demandó establecer una barrera entre esta institución y el contexto, reduciendo así la geografía a la simple emulación topográfica de lugares no conocidos por los sujetos; en el segundo apartado, *el sujeto y lugares*, se analiza lo que implicó el giro espacial para la literatura y el valor estético literario que tienen los espacios sociales; en el apartado tres, se sintetiza el vínculo entre *geografía y literatura mediante la escritura fenomenológica*; seguidamente, se describe una experiencia de aula que intenta

aterrizar algunos referentes teóricos esbozados en este trabajo; finalmente, se presentan las conclusiones.

1. La Escuela: del Encerramiento y la Enseñanza Tradicional de la Geografía

La escuela nace bajo necesidad de “civilizar” a los sujetos y modernizar las sociedades (Elías, 1989). Para llevar a cabo este objetivo la institución escolar tuvo que implementar una serie de estrategias que permitiera una adecuada socialización y una efectiva subjetivación.

Una de las tácticas que implementó el Estado fue la de concebir al *sujeto niño* como un objeto de gobierno; bajo esta lógica, se buscó hallar aquellas especificaciones que diferenciaron a los niños del adulto y, de este modo, establecer su emergencia (Ariés, 1987). Dicha diferenciación demandó que el aparato estatal actuara en dos frentes: en primer lugar, decretando la obligatoriedad de la educación a finales del siglo XIX y a comienzos del XX (Álvarez & Varela, 1991); y, en segunda medida, se consolidaron ciertas estrategias de gobierno que buscaban deslegitimar otras formas de socialización que para ese momento histórico eran tradicionales. Sin embargo, dichas medidas no eran suficientes para lograr el debido encauzamiento del *sujeto-niño*; el Estado tuvo que invertir en su encerramiento, en la consolidación de un santuario que aislara al sujeto de su contexto:

En la medida en la que los valores de la institución están fuera del mundo, hace falta que la institución misma esté fuera del mundo, que ella sea un santuario protegido de los desórdenes, los intereses y las pasiones de la sociedad. La escuela es entonces concebida como una Orden Regular, como un convento separado de la sociedad (Dubet, 2007, p. 46).

Este encerramiento posibilitó el adecuado disciplinamiento y control sobre el cuerpo, garantizando así la hechura de un sujeto moderno en las condiciones más propicias y asépticas. Desde esta perspectiva, la institución escolar consideró el “afuera” como un factor contaminante dentro del proceso de socialización. El propósito de la escuela era claro: integrar al sujeto en el proyecto moderno, y para ello tuvo que quitarle el valor a los espacios sociales en que el sujeto se desenvolvía y regular el comportamiento de los individuos mientras se hallaban dentro del escenario escolar. Esta manera en que la institución escolar despreció e ignoró el “afuera” tuvo consecuencias directas frente a la enseñanza de la *geografía*, puesto que si el contexto era irrelevante para la escuela el saber geográfico se reducía a realizar simples abstracciones de lo real, a la exactitud métrica y a la emulación topográfica; en palabras de Montañez: “[a los lugares] se les trató como un punto en el mapa,

sin ninguna significación particular, distante de una relación cotidiana y ausente de problematización” (2000, p. 32). En resumen, la geografía escolar se redujo a la memorización de ciertos conceptos (golfo, isla, país, continente); a la ubicación en planos (norte, sur, oriente); y, por supuesto, a la respectiva pulcritud y cuidado con que el estudiante presentaba su carpeta de mapas:

[...] la enseñanza de la geografía, como se puede apreciar, vive una situación un poco complicada y difícil porque con su apego a la transmisividad de nociones y conceptos, torna difícil el entendimiento de la compleja realidad geográfica del mundo contemporáneo. Vale preguntarse lo siguiente: ¿Cómo explicar situaciones dinámicas y complejas con el dictado y la clase magistral?, ¿Cómo formar al ciudadano del mundo global con una actividad pedagógica desfasada del entorno inmediato? (Santiago, 2010, p. 5).

Sin embargo, hay que resaltar que la consecuencia más grave de esta mirada tradicional fue invisibilizar al sujeto y minimizar su papel a la hora de construir y recrear el espacio social: en la escuela la geografía se enseñó como una disciplina estática y ajena.

2. El Sujeto y los Lugares

Fuera de la carpeta en donde el estudiante consignaba con minuciosidad los mapas para su clase de geografía existían lugares que eran relevantes para este sujeto, pero invisibles y de poca importancia para la escuela. El estudiante tradicionalmente memorizaba el nombre de los departamentos; estudiaba con lujo de detalles los relieves; analizaba con lupa las fotografías de ciertos lugares y reconocía someramente el clima y la economía de su país; pero el “afuera”, el mundo que el sujeto experimentaba todos los días no era tenido en cuenta en la institución escolar. Entre el ejercicio tradicional de elaborar un mapa del espacio social en que habita el sujeto, a salir a dar un paseo a pie, existe una gran distancia. El primero constituye una mera abstracción; lo segundo constituye una *experiencia*, un encuentro, un recorrido. Esta perspectiva poco a poco fue reconocida por las ciencias sociales que vieron la importancia que tenían los espacios para la comprensión del mundo de los sujetos, dando así cabida al “giro espacial”. Al respecto, Mancella y Moreno señalan que esta nueva lógica marcó un hito puesto que: “este giro potencia que espacios comunes y relevantes de las personas germinen como necesarios e interesantes escenarios para su estudio” (Mancella y Moreno, 2016, p. 5).

El giro espacial dio paso a que muchas disciplinas se preguntaran por el papel que tenían los *lugares* desde sus propios marcos epistemológicos, entre ellos, la *literatura*:

El espacio está tomando venganza por las múltiples ocasiones en que fue subordinado. He aquí que está pasando a un primer plano en los intereses investigativos de la poética: resulta que no es ya simplemente uno de los componentes de la realidad presentada, sino que constituye el centro de la semántica de la obra (Slawinski, 1989, p. 266).

Así, la literatura dejó de ver el *espacio* como un mero “trasfondo” y se le dio un papel central; para esto se hizo necesario replantear dos aspectos: el primero, concebir el espacio como obra; y, en segunda instancia, darle un papel importante al espectador.

Para ver el *espacio* como obra la literatura concibió los lugares como inacabados, como inagotables; en esta línea, Bachelard (1995) en su texto *la poética del espacio*, planteó que los lugares, por más pequeños que sean, permiten al sujeto la evocación de múltiples imágenes: cada espacio tiene sus secretos, sus claros y oscuros. Esta nueva visión abrió nuevos caminos a la literatura, ya que al desprenderse de la idea de que los lugares son herméticos o monosémicos se estableció un carácter abierto del espacio, de la obra (Eco, 1992).

De igual importancia, hay que señalar que este proceso conllevó a la literatura a desprenderse de la *literariedad*, es decir, la excesiva atención a la estructura formal para pensar en aquel sujeto que recibe y que, a su vez, construye y resignifica. Walter Benjamin, por ejemplo, va más allá de la descripción de los lugares, llevándolo a perderse en los recodos de la ciudad, una ciudad que habla:

Después de dejar atrás el vestíbulo con sus pesadas puertas, que giraban en forma de fuertes espirales, la vista se fijaba en las baldosas resbaladizas por las aguas sucias procedentes de los fregaderos o de los puestos de pescado, y en las cuales se podía resbalar fácilmente al pisar zanahorias u hojas de lechuga. Detrás de las alambreras, cada una provista de un número, ocupaban sus tronos las pesadas mujeronas [...] vendedoras de toda clase de frutos (Benjamin, 1982, pp. 47-48).

Para Benjamin el *mercado de la plaza de Magdeburgo* no es solo un lugar en donde se comercializan productos. Es, ante todo, un espacio que se recrea, un símbolo que cambia según la hora del día y que se modifica según la visión del espectador. En este sentido, se puede decir que la literatura posibilita ver nuevas dimensiones de espacio social en tanto que renueva la realidad y genera que se refresque la mirada frente a los lugares, además: “permite establecer vínculos que articulan la descripción, imaginación, percepción y reflexión de diversos espacios geográficos” (Cely y Moreno, 2006, p. 258).

Desde esta perspectiva la literatura puede convertirse en una nueva herramienta para captar la realidad llegando a explorar mucho más profundo de lo que se puede llegar por vías y métodos geográficos tradicionales (García, 1998). En resumen, la literatura y la geografía logran un vínculo que enriquece ambas disciplinas, puesto que se logra superar la visión fáctica y cartesiana de lo espacial, por una perspectiva que permite establecer nuevas significaciones de lo real.

3. Fenomenología de la escritura: vínculo entre la geografía y la literatura

En el apartado anterior se estableció el primer acercamiento entre la disciplina geográfica y la literatura: ya no es posible pensar los espacios como neutros (materiales); por el contrario, el espacio es *símbolo* y *experiencia* y, como tal, conlleva al sujeto a resignificarlo continuamente (Núñez, 2016). Ahora bien, el propósito en este numeral es concretar el enlace entre literatura y geografía a través de la escritura; para ello, se tomarán algunos elementos de la fenomenología.

La fenomenología fue postulada por Husserl a finales del siglo XIX y comienzos del XX en el marco de una visión positivista que imperaba en las ciencias humanas. Para Husserl esta perspectiva sesgaba a la ciencia, en tanto que la fe que se tenía en el método científico reducía y simplificaba el mundo de los sujetos (Herrera, 2002).

Dado este panorama Husserl plantea un nuevo camino: *la sensibilidad*. Ya la verdad científica no se encuentra en los laboratorios, sino en la experiencia, en el contacto del sujeto con los fenómenos de la realidad. Estos fenómenos que halla el hombre en el mundo son a la vez materia y sentido, por lo tanto, la interacción sujeto-mundo lleva al descubrimiento de la esencia. Los objetos, o los lugares para hablar del caso particular, no se reducen a sus medidas ni a la exactitud con que se ubican en el espacio (*techné*), son, ante todo, un universo de posibilidades y significaciones para el sujeto que observa.

Pensar en esta lógica implica para la educación acercarnos al *mundo de la vida* del estudiante; es derrumbar las fronteras disciplinarias y físicas para conocer y explorar el contexto. Los espacios geográficos son construcciones llenas de misterio y el encuentro con el sujeto permite que el individuo despliegue toda su capacidad de imaginación, recuerdo, observación y percepción, es decir, su *sensibilidad*.

En esta dinámica comprender la educación desde la fenomenología genera que los profesores asumamos un reto: es necesario superar el solipsismo escolar (Tenti, 2018); los

sujetos no llegan vacíos a la escuela, existen otros modos, otras formas de comprender lo geográfico y literario que van más allá de la explicación racional y teórica de una clase magistral. La experiencia y la sensibilidad es, por lo tanto, un camino mucho más fructífero, en tanto que permite al individuo estar en contacto con los fenómenos del mundo y redescubrir su esencia (la propia y la del objeto).

Es así como la geografía y la literatura estrechan lazos, no desde una visión jerárquica que busca determinar cuál disciplina es más importante, sino más bien desde una condición de igualdad, ya que ambas perspectivas son rutas que le sirven al sujeto para comprender el mundo de la vida, su propio mundo, el mundo que experimenta cotidianamente.

La escritura halla aquí un espacio, puesto que se convierte en el material que amalgama el encuentro sujeto-mundo (lo geográfico) con la sensibilidad (lo literario), de donde surgen la inspiración, las ideas y, en general, las herramientas que posibilitan al estudiante escribir y aprender a escribir desde su contexto inmediato, desde su cotidianidad. De esta manera, un “aspecto importante a considerar lo constituye el hecho que en la vida cotidiana los aprendizajes tienen y adquieren un renovado sentido y significado. Allí se “aprende aprendiendo”, se “aprende haciendo” y se aprende en la vida misma” (Santiago, 2002, p. 5); espacio y cotidianidad constituyen el laboratorio en donde el sujeto se entrega a la compleja tarea de experimentar con la escritura desde la propia realidad, siendo a la vez el constructor de su conocimiento de manera autónoma alejado del simple ejercicio escolar de reproducir las ideas de otros.

4. Aterrizando el vínculo: una experiencia de aula

Este artículo tuvo una pretensión explícita y otra implícita: en primer lugar, se buscó esbozar teóricamente el vínculo entre geografía y literatura mediante la escritura y, en segunda instancia, (y siendo coherentes con la teoría fenomenológica), se quiso aterrizar este trabajo a una experiencia de aula en donde se pusieron en juego muchas de las categorías aquí trabajadas.

Con frecuencia pareciera que el aparato estatal limita la función del educador a la simple *reproducción*, en ese sentido, se establecen unos lineamientos desde la esfera política para moldear (o subjetivar) a unos individuos a imagen y semejanza con lo que se propone en las políticas de turno. Esta perspectiva resulta problemática, en tanto que simplifica y reduce la profesión docente a la mera operativización de unas prácticas. En esta línea, y

justificando un poco el contenido de este último numeral, decidimos como educadores asumir un compromiso: consolidar prácticas de trabajo que partan del *mundo de la vida* de los sujetos, de sus preguntas, de sus inquietudes. Este reto nos demanda como profesionales en educación buscar en lo teórico construcciones que soporten nuestra práctica y que, a su vez, sean pertinentes con el contexto donde laboramos.

Por esta razón este último apartado busca condensar la perspectiva teórica describiendo nuestra experiencia de aula. En ningún momento se pretende dar un decálogo de cómo reproducir este trabajo, sino que, por el contrario, se quiere mostrar el proceso inicial, algunos avances y, por qué no, algunos obstáculos que hallamos en el camino.

Tabio es un municipio que hace parte de la Provincia *Sabana Centro*, en el departamento de Cundinamarca (Colombia), se encuentra a cuarenta y cinco minutos de la capital del país y en la actualidad cuenta con 29042 habitantes según DNP¹. Una parte importante de la economía de Tabio se halla en el turismo que incluye el sector artesanal, cultural y ambiental; con relación a este último elemento, en 1998 Tabio adquirió el título de Primer Municipio Verde de Colombia, debido a la preservación de sus bosques nativos.

Otro de los aspectos del municipio lo constituye su arquitectura colonial que alberga un cúmulo de tradiciones, la riqueza gastronómica, sus aguas termales que la hacen un destino obligado para turistas, las diferentes capillas que ponen de manifiesto la religiosidad y espiritualidad de sus habitantes y, por supuesto, el parque principal que cuenta con vetustos árboles nativos capaces de contar toda una historia, si pudieran. Todo el municipio, en su conjunto, reúne un sinnúmero de auténticos elementos históricos, geográficos y culturales que fácilmente pueden describir a Tabio sin musitar palabra, solo basta con detenerse a observar para que surja toda la sensibilidad en el espectador.

Este bello panorama se constituyó en el punto de partida y elemento central de nuestro trabajo. El proceso inició cuando identificamos una problemática: en ciertas ocasiones pareciera que el paisaje inmediato que el ser humano ronda diariamente fuera invisible, quizá por los afanes que la vida trae consigo, el deplorable estado de observación o tal vez la pérdida del interés por el entorno propio, a tal punto que, el contexto suele tornarse casi imperceptible a la vista e incluso a todos los sentidos, pero lo más complejo, es dejar la

¹ Departamento Nacional de Planeación. TerriData, Sistema de estadísticas territoriales, 2018.

riqueza natural que es y que ofrece la posibilidad de aprendizaje desde todas las áreas del saber. En este sentido, se debe reiterar, que el fin del presente trabajo al interesarse por explorar vínculos entre la geografía y la literatura, encontrando como punto de convergencia la *escritura*.

La búsqueda de dicho punto de encuentro entre las ciencias sociales y las humanidades, surgió gracias a la idea de trabajar de manera un poco más holística en nuestra institución educativa². Lo anterior suscitó construcciones pedagógicas y didácticas de manera cooperativa por nodos, agrupados en tres pensamientos: crítico, creativo y lógico científico, en donde confluyen en el nodo creativo las dos áreas mencionadas anteriormente. En esa búsqueda de ejes comunes, se halló que la *escritura*, al transversalizar todas las áreas del saber, podía convertirse en un puente entre la geografía y la literatura, posibilitando así que el estudiante resignificara su propio espacio geográfico.

En concordancia con lo que plantea Rodríguez, quien manifiesta que una forma pertinente de acercar al estudiante a su contexto sería: “un recorrido por la comunidad, alrededor de la escuela, a fin de fomentar la curiosidad infantil e incentivar su interés por conocer con mayor profundidad los elementos del medio” (2006, párr. 9), el contexto del municipio de Tabio pasó a ser protagonista en el salón de clase a través de fotografías, remembranzas, reflexiones e incluso cortas salidas de campo que llevaron a los estudiantes y docentes a reconocer y valorar su espacio inmediato como detonador para emprender el ejercicio escritural y también como una herramienta de resignificación.

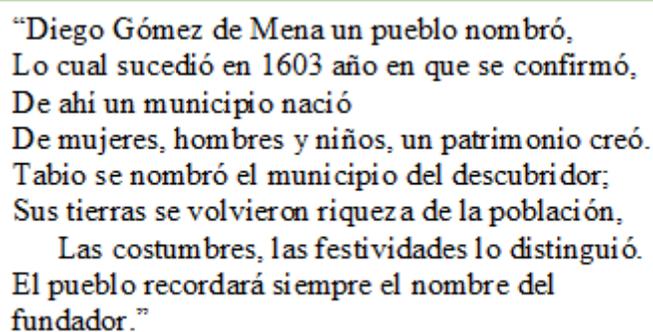
Así, paulatinamente, la escritura fue tomando fuerza como experiencia fenomenológica, dada su versatilidad en los diferentes campos del conocimiento. Esta experiencia en particular, dio paso a la descripción y al reconocimiento del espacio geográfico y sus elementos tal como los perciben los estudiantes, teniendo en cuenta, como es natural, que la realidad es distinta para cada sujeto y, a través de diferentes escritos los estudiantes hicieron visibles sus interpretaciones y pensamientos sobre los espacios que se encontraban en el mundo de la vida.

Inicialmente en este ejercicio de aula se emplearon fotografías del espacio geográfico para hacer un reconocimiento de algunos lugares emblemáticos del municipio de Tabio,

² Institución Educativa Departamental José de San Martín, Sede Rural Lourdes, Tabio, Cundinamarca.

inquiriendo por su nombre y ubicación, características y algunas actividades que allí se pueden realizar. Acto seguido, se preguntó por anécdotas, experiencias y recuerdos relacionados con estos lugares y se invitó a la escritura de un texto libre, en donde se entremezclaran las respuestas dadas. Algo importante es la resignificación que cada sujeto le dio a su espacio inmediato a través de la expresión escrita. De igual manera, el vínculo con los textos clásicos no podía faltar al tomarlos como modelo de construcción textual; un viaje por las sendas del Cid Campeador, condujo a los estudiantes como héroes y caballeros a la conquista de su propio territorio mediante travesías por diferentes lugares del municipio.

Gráfico No. 1: Producción literaria a partir de texto modelo



“Diego Gómez de Mena un pueblo nombró,
Lo cual sucedió en 1603 año en que se confirmó,
De ahí un municipio nació
De mujeres, hombres y niños, un patrimonio creó.
Tabio se nombró el municipio del descubridor;
Sus tierras se volvieron riqueza de la población,
Las costumbres, las festividades lo distinguió.
El pueblo recordará siempre el nombre del
fundador.”

Fuente: Libro Institucional (2020). *Antología Literaria Sede Lourdes*. Inédito.

Por su parte, las construcciones en lengua inglesa evidenciaron cierta prelación por la lírica y algunos casos la narrativa. La primera, surgió de un encuentro con fotografías de la flora tabiuna que los mismos estudiantes llevaron a la clase. Algo curioso fue que quienes no las llevaron, manifestaron que en sus casas no había plantas. Luego se les invitó a *observar* los jardines del colegio, los caminos que acompañan sus rutas diarias, las montañas y todos aquellos lugares en donde, por fortuna mana el verde; incluso algunos estudiantes salieron del aula explorando el contexto escolar en búsqueda de una planta nativa del territorio en mención, encontrándose en muchos casos que ni su nombre conocían, lo que les llevó a la necesidad de su búsqueda.

Gráfico No. 2: Haikú sobre la flora de Tabio



Fuente: Libro Institucional (2020). *Antología Literaria Sede Lourdes*. Inédito.

Lo anterior, llamó la atención frente a la falta de observación, pues siendo declarado Tabio un municipio verde, es apenas natural encontrar un cúmulo de maravillosa vegetación. En este momento, la fotografía pasó a ser un valioso pretexto escritural que posibilitó la construcción de algunos haikús que hicieron factible inicialmente aprendizajes sobre este subgénero lírico, la apuesta por la producción escrita en inglés, la retroalimentación de aspectos gramaticales durante la creación de la primera versión y por supuesto, en la fase de corrección en pares académicos con el docente, pues el ejercicio ha requerido de un trabajo cercano con cada estudiante dado que el fin no es que el maestro realice ajustes a su parecer, sino que le brinde al educando herramientas útiles para la autocorrección y re escritura, ejercicios que han venido ganando terreno en las aulas de nuestra institución educativa.

Las experiencias anteriores, han consentido estrategias didácticas en las aulas, alejadas de la mera transmisión de conocimiento, tal como lo manifiesta Llopis (1996), citado en Rodríguez (2006):

Es necesario llevar nuevas propuestas de la ciencia y la didáctica, proyectos que opten por una enseñanza activa, participativa y no meramente trasmisiva. También se hace énfasis en la necesidad de la búsqueda de una Geografía Nacional a partir de lo local, que permita involucrar al educando con su propio aprendizaje, formar a un individuo crítico y participativo (Llopis en Rodríguez, 1996, párr. 29).

Lo anterior ratifica la importancia de lograr aprendizajes en los estudiantes a partir del contexto inmediato de la comunidad educativa, lo que a su vez les permite participar en su transformación al incentivar el cuidado por el mismo, lo que consiente trabajar “estrechamente relacionados con la comunidad, compenetrarnos con el entorno y utilizar los

recursos del medio para producir una relación pensamiento-idea, creando de esta manera un apego hacia el lugar” (Rodríguez, 2006, párr. 50).

Finalmente, haber convertido el espacio geográfico del estudiante en objeto de estudio a partir la geografía y la literatura fue una experiencia significativa desde el punto de vista pedagógico, didáctico y escritural, pues fue explorar la realidad y la fotografía de la misma como detonadores que permitieron al educando, por un lado, reconocer su territorio, crear mundos posibles y, por otro, comprender que una realidad no es la misma para todos sino que cada sujeto le puede otorgar un significado y un sentido diferente a lo que le rodea. De igual forma, para el docente fue descubrir en *el paisaje*: “un lugar de encuentro de distintas disciplinas donde poder llevar a cabo el tan ansiado acoplamiento multi e interdisciplinar” (Pedraza, 2009, párr. 36) en la escuela, a través de una propuesta que permitió enlazar la literatura y la geografía desde el ámbito escritural.

5. A manera de cierre.

Inicialmente, cabe resaltar la continuidad en el proceso escritural de los estudiantes participantes y protagonistas de la propuesta desde que inició su ejecución el año inmediatamente anterior, que en alguna medida funcionó como ejercicio motivacional hacia el complejo arte de escribir a partir de detonadores, práctica que permitió, por un lado, a los estudiantes un reconocimiento y valoración personal como jóvenes escritores capaces de dejar huella en el tiempo a través de diversidad de producciones textuales, y por otro, a los docentes, un nuevo ciclo de reflexión y trabajo pedagógico.

En este sentido, la observación trascendió el aula y los muros de la escuela para llegar a aquellos parajes que encontrándose justo a la vista parecían invisibles, tanto para los niños como para el maestro. Por su parte, las salidas de campo tanto físicas, como a través de imágenes fotográficas, se limitaron a lo local y operaron como detonadores escriturales permitiendo que el niño resignificara su vereda, la senda que le permite llegar diariamente a la escuela, el paisaje que observa a través de su ventana, todos aquellos espacios que existen a su alrededor, e incluso, sus vivencias que difícilmente son tenidos en cuenta en la escuela a la hora de enseñar.

Algo que ha llamado profundamente la atención, es cuán difícil es lograr que los estudiantes se ubiquen geográficamente. En este sentido, se halló un potente vínculo entre la geografía y la literatura, buscando consolidar aprendizajes de manera transversal e

interdisciplinar para que el estudiante pudiera reconocer aspectos del paisaje de su contexto y los llevara a sus producciones literarias, no como el simple lugar en donde ocurren unos acontecimientos, sino como espacios dotados de diversos significados para cada uno de ellos y que, a su vez, funcionaran como detonadores escriturales a la hora de producir variedad de textos, una de las metas institucionales que se lograron transversalizar aún más el trabajo escolar, ratificando el papel protagónico de la escritura en la escuela que en esta ocasión funcionó como punto de encuentro entre las áreas de ciencias sociales y humanidades, particularmente desde el ámbito geográfico y literario; el primero como movilizador del segundo.

Por otro lado, asumir el contexto de Tabio como objeto de estudio y a la vez detonador escritural, le permitió al estudiante reconocer y resignificar diversidad de espacios con toda su riqueza, que lo llevaron a comprender la compleja relación sujeto- mundo como diversa y a la vez particular desde la perspectiva de cada ser humano.

Finalmente, el docente, encargado del andamiaje educativo también puso en juego la transformación de su labor, al abordar una estrategia pedagógica y didáctica que, a través de la escritura y el estudio de la fenomenología, le llevó a consolidar el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de manera un poco más holística.

Referencias

- Álvarez-Uria, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Bachelard, G. (1995). *La poética del espacio*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid, España: Ediciones Alfaguara.
- Cely, A., y Moreno N. (2006). La literatura: una estrategia para la enseñanza y la comprensión de la geografía en la escuela. *Geoenseñanza*, 11(2), julio- diciembre, 249-260.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona, España: Planeta -Agostini.
- Foucault, M. (1999). *Espacios Diferentes, en Ética, estética y hermenéutica*. Barcelona, España: Paidós.
- García, A. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas en geografía social*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Guevara, C. (2015) De la realidad a la fantasía: apuntes para la poética de la enseñanza de la literatura. En (S. Ed.), *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: DIE. Universidad Francisco José de Caldas.

- Heidegger, M. (1992). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, D. (2002) *La persona y el mundo de su experiencia: contribuciones para una ética fenomenológica*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura, Facultad de Filosofía.
- Lerner D., Stella P., y Torres M. (2009). Formación Docente en lectura y escritura. *Recorridos didácticos*, pp. 53-91.
- Llorente, M. (2012). Literatura y espacio habitado. *Diagonal*, 31. Recuperado de <http://www.revistadiagonal.com/diagonal-31/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentidos y Retos de la Transversalidad*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Montañez, G. (2000). *Pensar la ciudad*. En (S. Ed.), *La Ciudad: hábitat de diversidad y complejidad* (pp. 31-38). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Morín, E. (1993). *Tierra Patria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Norbert, E. (1989). *El Proceso de la Civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez Arévalo, E. E. (2016). La construcción social del espacio: Una lectura desde la narrativa y la Geografía. *Anekumene*, (7), 29-41. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/4203>
- Onrubia J., Colomina, R., y Rochera, M. (1990). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. *Desarrollo psicológico y educación*. (2), 437- 457.

- Pedraza, J. (2009). *El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido*. (S. L.) Recuperado de <http://didacticageografia.age-geografia.es/docs/Publicaciones/IVCongresoIberico/11.pdf>
- Rodríguez, E. (2006). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Paradigma* (Maracay), (37), 73-92.
- Santiago, J. (2005). Enseñar Geografía para Desarrollar el Pensamiento Creativo y Crítico hacia la Explicación del Mundo Global. *Histodidáctica*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf
- Slawinski, J. (1989). *El espacio en la literatura: distinciones elementales y evidencias introductorias*. Desiderio Navarro, trad. T. 2. La Habana, Cuba: Textos y Contextos.
- Tenti Fanfani, E. (2018). Culturas Juveniles y Cultura Escolar. *Revista Colombiana De Educación*. doi: [10.17227/01203916.7772](https://doi.org/10.17227/01203916.7772)
- Vanzella Castellar, S. M., y Moreno Lache, N. (2016). Espacio geográfico, giro espacial y geografías de la vida cotidiana. *Anekumene*, (7), 5-7. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/4124>