



**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. 1462-1478 - ISSN 2027-5528

### **Oralitura y memoria como mecanismo para forjar identidad: Una apuesta pedagógica con estudiantes de primaria**

**Speech and memory as a mechanism to forge identity:**

**A pedagogical bet with elementary school students**

**Lizeth Marcela Díaz Becerra**  
Secretaría de Educación de Bogotá  
orcid.org/0000-0002-0644-4599

**HAREDES**  
Grupo de  
Investigación  
Historia  
Archivística y  
Redes de  
Investigación



Universidad  
Industrial de  
Santander

Universidad Industrial de Santander / [cambiosypermanencias@uis.edu.co](mailto:cambiosypermanencias@uis.edu.co)

# **Oralitura y memoria como mecanismo para forjar identidad: Una apuesta pedagógica con estudiantes de primaria**

Lizeth Marcela Díaz Becerra  
Secretaría de Educación de Bogotá.

Magíster en Pedagogía. Universidad de La Sabana.  
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana.

Docente investigadora de la Red Chisua- Colectivo de Maestras y maestros Investigadores, Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo y Red COMEDHI.

Correo electrónico: [imdiazb@educacionbogota.edu.co](mailto:imdiazb@educacionbogota.edu.co)

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0644-4599>

## **Resumen**

Esta ponencia recoge la experiencia del proceso de investigación – acción educativa centrado en la transformación de las prácticas pedagógicas de lenguaje en Básica Primaria con estudiantes de una Institución Educativa Distrital de Bogotá, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje desarrollados en aula, desde el ejercicio de la palabra como fuente de memoria en la tradición oral e insumo para la práctica de la *Oralitura*, donde la palabra nutre el lenguaje, trasciende a la imagen, a la producción de textos y contextos que reconstruye historias de vida con identidad social.

**Palabras clave:** Oralitura, memoria, transformación pedagógica, investigación acción educativa.

## **Speech and memory as a mechanism to forge identity: A pedagogical bet with elementary school students**

### **Abstract**

This paper collects the research process experience-educative action, focused on the transformation of the pedagogical practices of the elementary school language with students from an educational district institution of Bogotá. Accordingly, it aims to improve the teaching processes (in-classroom teaching processes) from the exercise of the word as a source of memory in the oral tradition and input for the “Oralitura” (speech as known in English) practice where the word nourishes the language, transcends to the image, to the text production and contexts in which the life stories are rebuilt with social identity.

**Keywords:** Oralitura, speech, memory, pedagogical transformation, educative action research.

## **Introducción**

Esta disertación da cuenta de una experiencia de innovación sobre la tradición oral de las comunidades muisca de Bosa, desarrollado con niños y niñas de grado cuarto de primaria, con el fin de generar espacios para el rescate de sus raíces históricas y culturales, en el Colegio María Mercedes Carranza de la localidad 19 (Ciudad Bolívar), ubicado al sur de Bogotá, en límites con Bosa, Usme, Tunjuelito y con el municipio de Soacha. La institución cuenta con servicio educativo desde preescolar hasta media Vocacional en jornadas de mañana y tarde; está en una zona perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2, donde se perciben familias con carencias sociales, económicas, de formación académica, empleados dependientes en labores de construcción, oficios varios y de transporte.

El macrosistema cultural evidencia situaciones de microtráfico, robo, presencia de grupos de jóvenes en pandillas que ponen en riesgo la calidad de vida de los niños y jóvenes de la institución por el alto índice de inseguridad difícil de desconocer. Además, está permeado de manera frecuente por desplazamientos forzosos y circunstancias del fenómeno migratorio venezolano que trae como consecuencia la multiplicación del comercio informal, las ventas ambulantes o informales para sobrevivir sin ningún tipo de contrato que los ampare, lo que origina el trabajo infantil, el trabajo informal y la deserción escolar. Lo descrito anteriormente, como señala Gifre y Guitart (2013), son los ambientes en los que no están implicados directamente los niños, pero de manera indirecta inciden en actividades y personas que sí forman sus microsistemas familiares, barriales y escolares.

El contexto de aula se define en grado cuarto, que actualmente está conformado por 140 niños en la jornada tarde, distribuidos en cuatro salones. El aula 402 de la jornada tarde, donde se centra la implementación, cuenta con un total de 35 estudiantes: 19 niños y 16 niñas, cuyas edades oscilan entre los 9 a 11 años. Este grupo se caracteriza por conservar la esencia de una niñez rodeada de juegos tradicionales, el gusto por la lectura y escucha de clásicos infantiles, la motivación por conocer y aprender de las historias de diferentes regiones de Colombia, el dibujo y las diferentes expresiones artísticas y escritas para expresar sus pensamientos, sentimientos y conocimientos.

Es importante mencionar que la presencia de la comunidad muisca marca una caracterización cultural en la localidad de Ciudad Bolívar, implicando que los procesos educativos se configuren alrededor del patrimonio cultural y diverso de quienes habitan

estos territorios. Es allí, donde esta propuesta surge para generar desde la tradición oral, el reconocimiento a los saberes, las memorias, las historias y las luchas que hacen parte de los mundos de vida de los niños, niñas y comunidades en general.

La tradición oral es un campo dentro del lenguaje que siempre ha tenido importancia al momento de rescatar raíces históricas y culturales, sin embargo, no siempre genera un enfoque identitario en los estudiantes de básica primaria, pues terminan reproduciendo únicamente esas historias en anécdotas, sin necesariamente generar una apropiación y un sentido de pertenencia para sí mismos y su comunidad. Este ejercicio reflexivo ha conducido a la pertinencia de trascender la tradición oral a una práctica de *Oralitura*, en donde además de generar producciones escritas basadas en la riqueza de las raíces de la comunidad, también se fomenta una identidad cultural al tener una aplicabilidad en las historias de vida de los niños, por lo que pueden hacer parte de esa tradición y no solo reproducirla.

Teniendo en cuenta el carácter contextual de la *Oralitura*, se han generado experiencias basadas en entrevistas, testimonios en la comunidad y en el aula, que sirven de punto de partida para consolidar un bagaje histórico y cultural de la tradición oral que constituye su contexto particular para, posteriormente, suscitar producciones escritas que no sólo dan a conocer esas anécdotas y mantienen la circulación de las tradiciones, sino también incluyen al estudiante en la recuperación y consagración de la cultura oral de su entorno, y en últimas, de su identidad social.

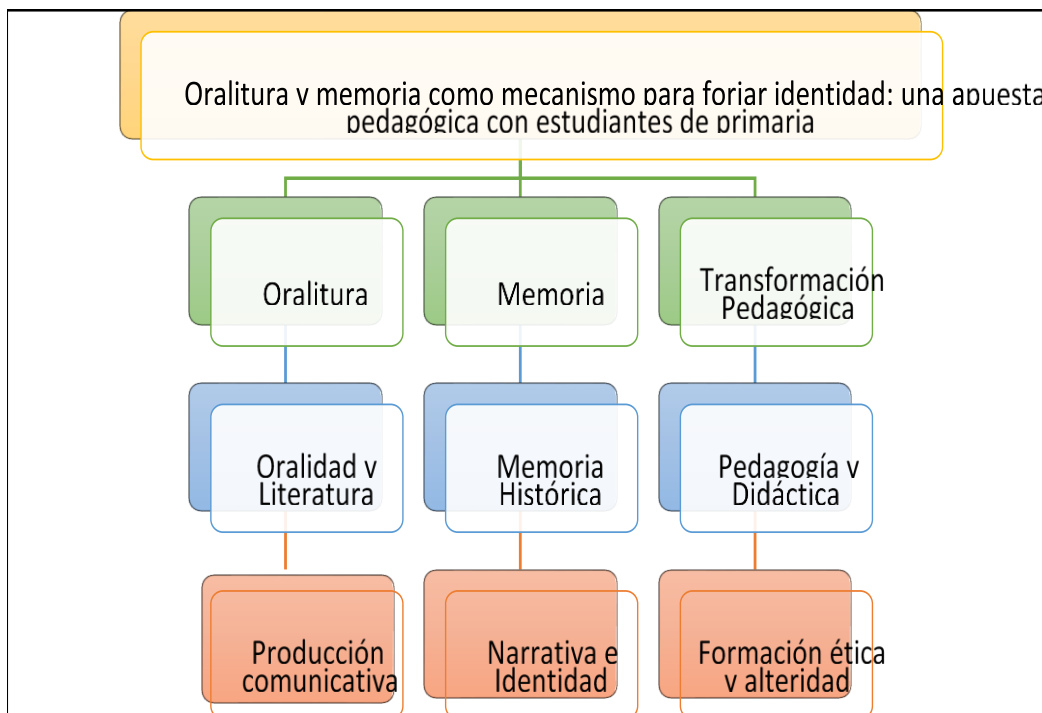
### **Propósitos**

Los propósitos que guían esta experiencia son:

- Reconocer los saberes, las tradiciones y las memorias de las comunidades muiscas que habitan Ciudad Bolívar como parte de la formación histórica y cultural de niños y niñas.
- Recuperar las historias ancestrales de la tradición oral de las comunidades muiscas como fuente de las identidades y los aprendizajes comunicativos de niños y niñas.
- Generar diálogos con el contexto cultural de las comunidades de Ciudad Bolívar para la creación de oralituras infantiles diversas desde el espacio escolar.

### **Desarrollo**

#### **Contexto Teórico**



Fuente: Elaboración propia

La investigación se sustenta a nivel teórico, epistemológico y pedagógico con la relación de tres grandes conjuntos de procesos. En primera instancia con las concepciones de lenguaje de Holliday (2001); la función de la palabra por Ramírez, Sicuamía, Ramírez & Cuineme (2009); la oralidad por Ong (2016), la tradición oral desde los aportes de Archila (2005) y la Oralitura por Angarita (2004). En segunda instancia, la memoria por su papel reivindicativo de las voces del pasado con Halbwachs (2004) y la construcción narrativa de identidad a partir de los planteamientos de Jelin y Kaufman (2006), Moratalla (2010), y Ricoeur (1996). En tercera instancia, los referentes sobre transformación pedagógica por Kemmis y McTaggart (1988), pedagogía social por Garriz (2006), el maestro como intelectual que expone Ramírez-Cabanzo (2018) y la alteridad por Echeverría (2015).

### **Oralitura: lenguajes y producción comunicativa en la cultura**

El lenguaje como semiótica social, en palabras de Halliday, referencia elementos afines como: el dialecto que es la forma como cada persona habla y el registro que indica lo que la persona habla mientras está actuando o haciendo. Por tanto, la lengua es un *constructo*

*social*, cuyo elemento regulador es el código lingüístico, definido como las reglas que el grupo social, cualquiera que sea este, determina en común acuerdo para poder comunicarse.

Generalmente, el código se trasmite oralmente en los primeros años a través de las relaciones familiares, el cual es aprendido por el niño progresivamente hasta que es capaz de producir un texto, que representa el sistema lingüístico y refleja la cultura de su lengua. “Al aprender el lenguaje, el niño también aprende mediante el lenguaje. Interpreta el texto no solo como específicamente pertinente para el contexto de una situación, sino también, como es pertinente en lo general para el contexto de la cultura; lo que le permite hacerlo es el sistema lingüístico” (2001, p.163).

Desde esta mirada, la palabra articulada como poder y acción, se constituye en el elemento fundamental para la construcción de diálogos entre comunidades, pues crea lazos de unidad frente al reconocimiento intercultural de los contextos donde se desarrollan, descubriendo los puntos de encuentro sobre “la identidad, el arraigo y la pertenencia a una ciudad o comunidad, las cuales permiten enlazar la remembranza de experiencias vividas” (Ramírez et al., 2009, p. 196) A través de la palabra, es que se teje la memoria con el pasado de los padres y el presente de los niños que han de constituirse en ciudadanos del futuro.

Walter Ong enfatiza que a través de la *oralidad* hay una transferencia de memoria de un lenguaje sugerente gracias a las figuras retóricas que acompañan los mitos, las leyendas y narraciones autóctonas que permanece en el tiempo, siendo un acto de comunicación, que luego se convertirá en un acto de expresión plurisignificativo que integra el pasado y presente de quien produce un nuevo texto. “La palabra oral permite que esas imágenes se difundan, se acrecienten y se vinculen con otras personas que producen e intercambian sus vivencias mediante sus relatos” (1984, p. 40).

Por lo tanto, al vincular en el aula la tradición oral para rescatar las raíces históricas y culturales propias de la localidad y del contexto mediato de la institución, en palabras de Archila, los niños van a “oír las voces silenciadas, indagarán por dimensiones ocultas del pasado como la vida cotidiana y, en últimas, romperán con la historia tradicional elitista. La fuente para llegar a una mejor comprensión del pasado” (2005, p. 299). Sin duda, este conocimiento será la base para formar sujetos críticos que leerán su realidad desde una perspectiva más íntegra y generarán nuevas relaciones y dinámicas con su entorno social y nacional.

Esta cartografía, nos lleva a la *oralitura*, como medio de la visibilización de los procesos individuales y sociales en el aula, en donde los niños interpretan su contexto enriquecido con un cúmulo de información, que se significa a través de expresiones creativas y comunicativas “a partir de una lógica mágica, mítica, ficcional, parte de la naturaleza misma de las cosas y a partir de ahí, crea posibilidades a la interpretación de la realidad, construyendo así el tejido simbólico y creativo de la literatura” (Angarita, 2004, p. 49).

### **Memorias e Identidades**

La visión sociológica de Halbwachs define la memoria como la cohesión social del entorno a través de los recuerdos. Es en este sentido que “existiría una memoria colectiva y los marcos sociales de la memoria, y es en la medida en que nuestro pensamiento individual se reubica en estos marcos y participa en esta memoria que sería capaz de recordar (2004, p. 9).

Es decir, con el proyecto de *oralitura*, los estudiantes se piensan no como sujetos aislados sino como sujetos sociales que recuerdan, manifiestan y reconstruyen nuevas realidades a través de los recuerdos y la rememoración, siendo esta última, la que clasifica y ordena los pensamientos dentro de los marcos sociales de la memoria definidos por las relaciones con la familia, la religión, los grupos sociales, los lenguajes, el tiempo y el espacio. Por ende, los recuerdos pueden modificarse de acuerdo a las circunstancias y generar nuevas narrativas.

Los intercambios en las *narrativas* de los estudiantes con los insumos de la memoria, desde la perspectiva de Jelin y Kaufman (2006), permiten el fortalecimiento del tejido social ya que representan un pasado común que resignifica la posibilidad de un futuro distinto a partir del diálogo y la interacción con diferentes actores sociales. Además, Ricoeur en Moratalla (2010) destaca que las narrativas despliegan las capacidades de los niños ya que, al poder contar, poder decir, poder ser imputable, y poder ser promesa, se genera una identidad que desarrolla una filosofía de reconocimiento al hablar de intersubjetividad, de historicidad y de cambio a través de la mirada crítica a la sociedad actual.

Es de suma importancia desde la práctica pedagógica incentivar la mirada crítica de los estudiantes a las relaciones de poder que se dan en su entorno, medio y mundo para que dignifiquen su cuerpo y sean reconocidos.



## **Transformación pedagógica y alteridad**

Con este panorama, las prácticas pedagógicas se constituyen en focos de reflexión de la investigación, como lo menciona Kemmis y McTaggart, es “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones educativas para mejorar sus propias prácticas y su comprensión sobre las mismas” (1988, p. 24).

Entonces adquiere validez la pedagogía social desde la intencionalidad de “La Oralitura y memoria como mecanismo para forjar identidad” que traza un proceso que puede llevar a los estudiantes a lograr un aprendizaje eficaz, significativo y crítico desde la tradición oral, basada en contextos reales de escucha, diálogo, reconocimiento del otro y de las comunidades, reescritura y resignificación de sí mismo y de quienes le rodean. “Se pretende convencer a los estudiantes de lo sano que es disentir, de lo conveniente que es preguntarse cuestiones y ponerse a indagar sobre ellas. Se pretende ayudar a formar el espíritu inquisitivo y la apreciación de valores” (Garritz, 2006, p. 146).

Esta reflexión resalta el sentido de reconocer al otro a pesar de las diferencias y de reconocerlo como complemento de nuestro existir. De esta forma se superan brechas y conflictos que históricamente se han perpetuado como pretexto para legitimar intimidaciones y discriminaciones: “Un uso recurrente del multiperspectivismo desarrolla un pluralismo postura deliberativa que puede ayudar a desacuerdo y conflicto sin recurrir a dogmatismo, fe ciega en el liderazgo o violencia” (Bermúdez, 2015. p. 111). Además, allí, el maestro cumple un papel fundamental de mediador en la construcción de memorias e identidades culturales entre las comunidades, pues como lo resalta Ramírez-Cabanzo:

El maestro como intelectual de la pedagogía debe poner en diálogo su condición de intelectual, desde algunas trayectorias, para pensarse como mediador, traductor y trabajador de la cultura que se plantea intencionalidades formativas con miras a orientar, en el sentido crítico el devenir ciudadano de aquellos niños, niñas y jóvenes, adultos y comunidades (2018, p. 14)

Las decisiones didácticas en esta investigación, “plantean que la respuesta a la pregunta por el ‘quién’, que refiere a la identidad, implica contar la historia de una vida; y en ello es condición sine qua non la presencia de un otro (Echeverría, 2015, p. 146). La alteridad en la educación debe ser vista como un proceso de construcción de una identidad narrativa como responsabilidad por el otro y hospitalidad al otro.

## **Metodología**

En ese orden de ideas, se lleva a cabo un proceso de investigación acción educativa en donde las decisiones didácticas llevan a replantear las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta aspectos de motivación generada en la integración del contexto para forjar ambientes de aprendizaje diferentes (Camilloni y Nespereira, (S. F.)). La interacción con las microcomunidades del entorno centra la atención de los estudiantes.

Desde un enfoque cualitativo, tal como lo explica Hernández, se “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar los propósitos de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación” (2014, p. 7), a través de: la observación, los diarios de campo, las entrevistas, la cartografía social, los talleres de reescritura y producción audiovisual. En estas circunstancias, se nutren las prácticas con estrategias participativas, lo que produce niveles más altos de comprensión y desarrollo del pensamiento crítico según la edad de los estudiantes.

Así pues, el alcance de la investigación es descriptivo y exploratorio, dado que su enfoque lleva a la consolidación de una propuesta que redunde en la mejora del quehacer pedagógico. Por ende, “la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que se consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajos e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos en la comunidad humana” (Elliot, 2005. p. 50)

### **Ruta didáctica**



Fuente: Elaboración propia

### **Reconocimiento de la Comunidad**

La observación participante permitió que los niños y el docente se involucraran dentro de los procesos de la comunidad que intervinieron, es decir, el entorno mediato que rodea la institución, por lo tanto, los datos observados arrojaron información fidedigna sobre las personas, impresiones, relaciones, costumbres, y reacciones de las personas (Campos y Cobarrubias & Lule, 2013).

Cabe señalar que los datos fueron organizados en una cartografía; los niños seleccionaron mapas, modelos o globos para representar uno o varios sistemas de relaciones que se daban en la comunidad Muisca. Explican los mapas y analizan lo representado. “Dado que el mapa es un esquema de la realidad, constituido de signos, símbolos y/o palabras, su construcción debe obedecer a acuerdos y prácticas colectivas, conducentes a la producción de convenciones, las cuales hacen posible la producción de significados compartidos y proyecciones colectivas” (Giraldo, 2014, p. 134).

### **Ritual de la palabra**

Visita de sabedores de la comunidad Muisca que compartieron su palabra con las nuevas generaciones, tejiendo saberes con mitos, leyendas y narraciones. Este espacio permitió a los niños el reconocer diferentes concepciones del mundo y la naturaleza, las cuales, responden a las mismas preguntas que desde nuestras creencias formulamos sobre el origen de la vida. En espacio alterno de la cartografía respondieron a los interrogantes: Antes pensaba...y Ahora pienso, con base en el diálogo de saberes.



Figura No.1. Visita sabedor Wilmer Talero de la comunidad Muisca a los niños de cuarto del Colegio María Mercedes IED.

### **Común-Unión**

Cada estudiante indagó sobre narraciones, leyendas y mitos del lugar de procedencia suyo y de su familia. De forma creativa representó aquellos saberes que consideró significativos para compartir con la comunidad muisca, resaltando las semejanzas o diferencias con la experiencia anterior. Consignaron los aprendizajes en la bitácora del guardián de la memoria (Espacio simbólico).

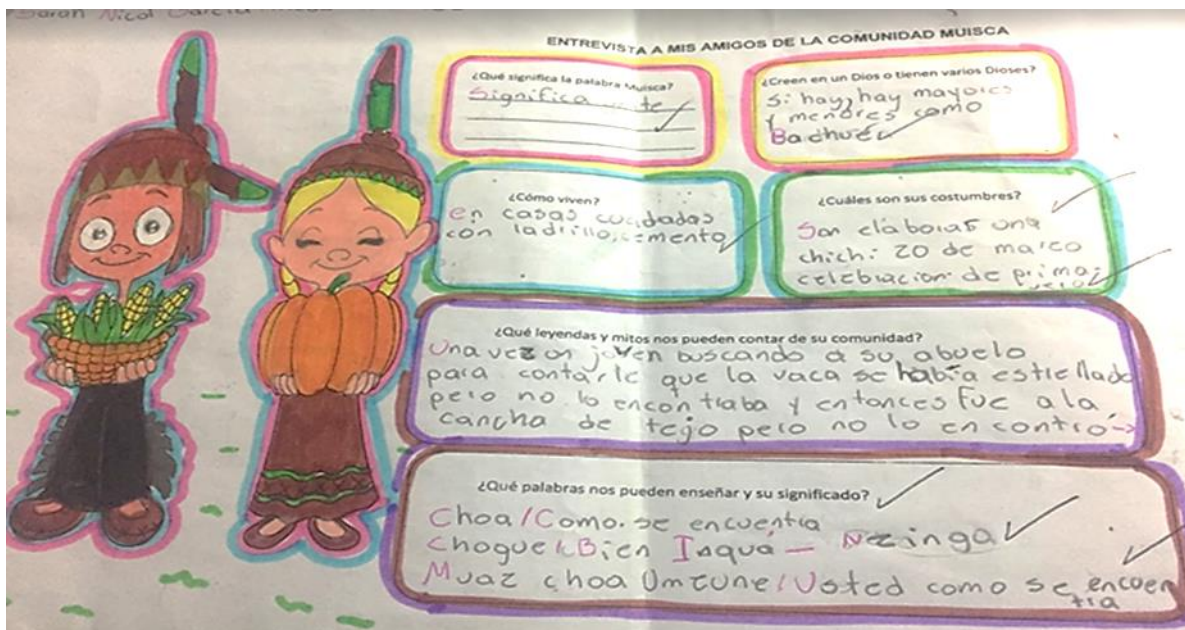


Figura No. 2. Bitácora del guardián de la memoria “entrevista a la comunidad Muisca”.

### Resignificación

Partiendo de los encuentros anteriores, se fabricaron nuevas versiones o variaciones de las narraciones de mitos y leyendas combinando elementos de las comunidades. “La capacidad de volver el presente pasado y viceversa constituye el secreto de las tradiciones orales y la memoria en el mundo” (Angarita, 2004, p. 62). Entrevistas y compartir de diferentes culturas con invitados de las familias de los niños.

### Oralitura

Trabajo mancomunado entre comunidades en donde se realizó un trabajo de producción gráfica y/o escrita de la historia y riqueza oral de las comunidades. En grupos se recreó la visión de mundo de cada autor en una sola versión, resaltando los puntos en común de la memoria y saberes compartidos. Se resumió la actividad en la historia transmitida por diferentes generaciones privilegiando el respeto, la escucha y la tolerancia. Al fin y al cabo, se obtiene “la recordación o la creación de una realidad que parte de referentes reales, por lo tanto, de cualquier forma, es por la recordación, bien sea en el ejercicio de la narración libre, artística o pedagógica” (Angarita, 2004, p. 75).

### Problematización

La oralitura, como proyecto de resignificación de las prácticas pedagógicas en el aula, permitió que los niños visibilizaran sus ideas previas sobre las comunidades indígenas y su relación con nuestra cultura, mostrando las tensiones existentes entre el desarraigo que tenemos por nuestra historia, la falta de conocimiento de las problemáticas sociales que la enmarcan y la poca valoración de los saberes que de allí se originan.

El diálogo de saberes entre las generaciones de adultos y niños de las comunidades, favoreció la construcción de identidad y memoria a través de la cohesión de los intereses del entorno con los recuerdos de los mayores. Este tejido de experiencias, narrativas y conocimiento suscitó una producción textual rica en imágenes, figuras y expresiones que vinculó la comunidad en el aula. El saber fue más cercano desde la mirada de nuestros mitos y costumbres.

De este proyecto surge una gran expectativa, el poder vincular al aula saberes de otras comunidades, a nivel nacional e internacional, por el fenómeno migratorio.

### **Conclusiones**

Se pueden mencionar los siguientes hallazgos y retos con base en el Proyecto:

En los estudiantes, mejoró la disposición para escuchar, aprender y compartir los saberes de su comunidad. El interés por la reconstrucción de sus raíces, el conocer los orígenes de sus familias y quererlos compartir dio apertura a nuevos aprendizajes y relacionamientos en el aula. “Una aptitud paralela para desdoblarse en tiempo del acto de narrar y tiempo de las cosas narradas” (Ricoeur, 1995, p. 380).

Los diferentes actores pueden intervenir en los procesos de reconstrucción social del conocimiento y la memoria de las comunidades, ya sea resignificando y/o transformando sus propias realidades, que es el sentido de la investigación acción educativa. Las decisiones didácticas se revitalizan por la participación activa y búsqueda de saber por parte de los actores en el aula.

Como docente, la experiencia me permitió recuperar el contexto como pretexto de aprendizaje, la integración de voces familiares a la historia de vida de los estudiantes empoderándolos de su ser y hacer en el presente, generando espacios para la construcción de significaciones propias y por ende el pensamiento crítico frente a las realidades que permean el aula.

Como reto me queda nutrir el campo de lo pedagógico desde la circulación de la palabra, las narraciones, acciones y cartografías que pueden contribuir a prácticas pedagógicas sociales que alimenten la innovación e investigación educativa.

## Referencias

- Bermúdez, A. (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de estudios sociales*, (52), 102-118.
- Camilloni, A., y Nespereira, V. (S. F). *La planificación y la programación en la enseñanza. Ámbito de formación general de la Educación General Básica para Adultos*. (S. L.). Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/docapoyo/planificacion\\_programacion.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/docapoyo/planificacion_programacion.pdf)
- Campos y Cobarrubias, G., y Lule Martínez, N. E. (2013). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, VII(13), 45–60.
- Echeverría, J. (2015). *La educación como acontecimiento ético*. Bárcena, España.
- Fernando y MÉLICH, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.*, Buenos Aires, Argentina.
- Garritz, A. (2006). Naturaleza de la ciencia e indagación: cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano. *Revista iberoamericana de educación*, 42(5).
- Gifre, M., y Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(15), 79-92. doi: [10.18172/con.656](https://doi.org/10.18172/con.656)
- Giraldo, D. F. B., y Báquiro, J. C. A. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, 28(64), 127-141.



Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, España. Recuperado de <http://cesycme.co/wp-content/uploads/2015/07/Memoria-ColectivaHalbwachs.-.pdf>

Halliday, M. A. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. EE. UU: Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores S.A.

Jelin, E., y Kaufman, S. (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

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

Miño y Dávila (2014). *Propuesta Educativa*, (43), 145-147.

Moratalla, T. D. (2010). Cuerpo reconocido: el cuerpo en la hermenéutica del reconocimiento de Paul Ricoeur. *Investigaciones Fenomenológicas*, (2). Recuperado de [https://scholar.google.es/citations?user=thbY5\\_AAAAAJ&hl=es&oi=sra](https://scholar.google.es/citations?user=thbY5_AAAAAJ&hl=es&oi=sra)

Neira, M. A. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (32), 293-308. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/8196>

Ong, W. J., y Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. (S. L.): Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://minilink.es/3w35>

Ramírez, D., Sicuamía, G., Ramírez, A., y Cuineme, M. (2009). De la teta a la letra: De la música de la palabra a la magia de la escritura. En: *La Lectura y la Escritura como*

*procesos transversales en la escuela.* (S. L.): Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Recuperado de: <http://minilink.es/3w34>

Ramírez-Cabanzo, A. (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. En *Maestra Escuela* (pp. 13-28). (S. L.). Red Chisua de Investigación. Editorial Panamericana.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.