

El Lenguaje como Experiencia Formativa en la Constitución del Sujeto Docente

Sandra Mercedes Pardo González

Licenciada en lingüística y literatura con énfasis en investigación lingüística

Magister pedagogía

Santo Tomas de Aquino seccional Tunja

mechispardo23@enslap.edu.co

Docente: Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, Tunja

Grupo de Investigación Meletea

Semillero de Investigación en Pedagogía, Creatividad, Lectura y Escritura PECRELEC

Jerson Alexis Báez Gómez

Licenciado en lenguas modernas

Magister en lingüística

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

baezgomezjersonalexis@enslap.edu.co

Docente: Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, Tunja, Colombia

Grupo de Investigación Meletea

Semillero de Investigación en Pedagogía, Creatividad, Lectura y Escritura PECRELEC

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Resumen

Este artículo explora el papel del lenguaje como experiencia formativa en la constitución del sujeto docente, a partir de la reflexión filosófico-pedagógica y de la sistematización de experiencias desarrolladas en el semillero *Pedagogía y Creatividad en Lectura y Escritura* de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. Se concibe el lenguaje no como instrumento, sino como acontecimiento formativo y ético que configura subjetividades, funda mundos y permite pensar la educación como espacio de sentido, alteridad y transformación. La investigación se sustenta en un enfoque hermenéutico-narrativo que comprende la palabra, la lectura y la escritura como mediaciones para la formación del maestro. En diálogo con autores como Gadamer, Ricoeur, Larrosa, Freire, Dewey, Cassany, Skliar, Bárcena, Mélich, Nussbaum y Biesta,

se defiende la idea de que el lenguaje vivido como experiencia, es el lugar donde se entretienen la comprensión, la identidad y la acción pedagógica.

Palabras clave: alteridad, experiencia, lectura, pedagogía, subjetividad.

Introducción Filosófico-Pedagógica

Hablar del lenguaje como experiencia formativa implica desplazar la mirada utilitarista con la que la educación moderna ha reducido la palabra a un mero vehículo de transmisión de contenidos. En las políticas educativas contemporáneas, particularmente en el contexto latinoamericano, la enseñanza del lenguaje se ha subordinado a lógicas de estandarización y rendimiento, invisibilizando su potencia ética, estética y ontológica. Sin embargo, desde la tradición hermenéutica y la filosofía de la educación, el lenguaje se concibe como la condición misma de la experiencia humana: el lugar donde se manifiesta el sentido, se comprende el sentir del mundo, donde se produce el encuentro con el otro y se constituye el sujeto que educa y se educa.

Gadamer (2002) plantea que la comprensión no es un acto técnico ni un método, sino una forma de ser-en-el-mundo. Comprender es siempre comprenderse y este proceso ocurre en el horizonte del lenguaje. Por ello, el maestro en formación no solo aprende a usar el lenguaje, sino que se deja formar por él, en una dinámi-

ca de apertura hacia el sentido que implica diálogo, escucha y reconocimiento. Esta concepción, que concibe el lenguaje como acontecimiento, permite pensar la formación docente como un proceso que acontece en el espacio entre la palabra propia y la palabra del otro, allí donde se funda el “nosotros” educativo.

Por su parte, Ricoeur (2000) complementa esta mirada al sostener que la identidad humana se configura narrativamente. La vida no se limita a ser vivida, sino que requiere ser contada para adquirir sentido. En la narración se entrelazan memoria, imaginación y proyección, lo que convierte la palabra en mediación fundamental de la subjetividad. Así, la formación del maestro no puede comprenderse fuera del relato que construye sobre su experiencia: cada lectura, cada escritura, cada conversación pedagógica deviene en un ejercicio de autocomprensión. El docente se forma narrándose, y el acto de narrar es simultáneamente un acto de comprensión del mundo.

Larrosa (2003) lleva esta reflexión al ámbito de la educación y propone entender la lectura como experiencia formativa. Leer no es reproducir significados ni adquirir información, sino exponerse a algo que nos acontece, que nos transforma. La lectura, al igual que la educación, no se controla ni se mide: se padece, se vive, se sufre y se goza. Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en un aconteci-

miento ético, pues confronta al sujeto con lo que no sabe, con lo desconocido de sí mismo. En este sentido, el lenguaje forma cuando descoloca, cuando interpela, cuando invita a mirar de otro modo.

Ahora bien, en su pedagogía crítica, Freire (1991) valora la dimensión política de este proceso: “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p.1). En su pensamiento, el lenguaje es praxis liberadora; la palabra auténtica une reflexión y acción, y su ejercicio implica compromiso con la transformación social. Desde esta perspectiva, enseñar a leer y escribir no es enseñar un código, sino habitar un modo de conciencia. La educación se torna acto político cuando el lenguaje se vive como posibilidad de nombrar el mundo y de reinventarlo colectivamente.

Lo anterior, se refuerza desde la postura de Dewey (2008) quien sustenta que toda experiencia educativa debe poseer una cualidad estética, esto es, un equilibrio entre emoción, pensamiento y acción. Así, tanto la lectura y la escritura, en tanto prácticas culturales, son también experiencias estéticas que vinculan sensibilidad y conocimiento. Para el maestro en formación, aprender a leer y escribir es aprender a percibir, a sentir y a construir sentido en relación con su entorno. La experiencia estética del lenguaje es, por tanto, una experiencia ética, en la medida en que impli-

ca apertura, empatía y disposición a comprender al otro.

Autores contemporáneos como Bárcena y Mélich (2000) amplían este horizonte al sostener que la educación debe entenderse como acontecimiento ético. Lo educativo sucede cuando algo o alguien nos afecta, cuando una palabra, un gesto o una historia nos transforma. La educación no puede programarse, pero puede disponerse; es un espacio de hospitalidad ante lo que llega. Desde esta mirada, el lenguaje no solo comunica, sino que hospeda: recibe al otro en su palabra, lo escucha y lo deja ser. Así, el maestro, en tanto sujeto de lenguaje, es también sujeto de acogida.

Esta comprensión del lenguaje como mediación ética se profundiza con la noción de alteridad propuesta por Skliar y Larrosa (2016). Para los autores en mención, la experiencia educativa se define por la posibilidad de ser tocado por la diferencia. Formarse es dejar que el otro, en su palabra, nos desplace. El lenguaje, en tanto espacio de relación, constituye el lugar de la alteridad pedagógica: es allí donde el maestro se descubre otro de sí mismo, en el rostro, en la voz o en el texto del estudiante. Por ello, educar en el lenguaje no es imponer significados, sino propiciar encuentros.

Así mismo, desde la voz de Nussbaum (2010), la formación humanista requiere cultivar la imaginación na-

rrativa, esa capacidad de ponerse en el lugar del otro y reconocer su humanidad. Leer literatura, por ejemplo, no es un pasatiempo sino un ejercicio moral que amplía la sensibilidad y fortalece la democracia. En este sentido, el lenguaje se convierte en un bien público, en una herramienta de justicia. Cuando la escuela promueve la lectura como experiencia estética y ética, está contribuyendo a formar ciudadanos más empáticos y críticos.

Rancière (2009) por su parte, coincide en que el lenguaje posee una dimensión política fundamental. Toda palabra es un acto de igualdad, por-

que quien habla se sitúa como un ser capaz de decir y de ser escuchado. El maestro emancipador, según Rancière, no enseña lo que sabe, sino que provoca en el otro el deseo de pensar por sí mismo. En la educación del lenguaje, esto se traduce en prácticas pedagógicas que reconocen la voz del estudiante como legítima y creadora. En el semillero de investigación *Pedagogía y Creatividad en Lectura y Escritura* de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, dicha premisa se concreta en la autonomía lectora: las estudiantes eligen qué leer, cómo leer y con quién leer, reivindicando el derecho a la palabra.

Figura 1. Integrantes líderes del semillero de investigación Pedagogía y Creatividad en Lectura y Escritura.



Fuente propia.

En aras de cerrar la estructura filosófica que se esboza alrededor de las concepciones ya planteadas y que transversalizan el horizonte misional del proceso formativo desarrollado en la ENS a través del semillero enunciado líneas atrás, Biesta (2013) permite sintetizar el sentido formativo sobre el cual se orienta la reflexión,

a partir de una perspectiva contemporánea clave: educar no es producir sujetos, sino responder a su llamado. La educación acontece entonces, cuando el sujeto es interpelado por algo que lo excede. En este sentido, el lenguaje no es solo medio de instrucción, sino espacio de responsabilidad. El maestro en formación aprende a

educar cuando aprende a escuchar; cuando reconoce que cada palabra pronunciada tiene peso ético.

Figura 2: Elaboración de rincones de lectura.



Fuente propia

Metodología Hermenéutica y Experiencia del Semillero

Pensar la formación del sujeto docente desde la experiencia del lenguaje exige un posicionamiento epistemológico que trascienda los límites de la investigación positivista, centrada en la medición y la evidencia cuantificable. La comprensión de los procesos formativos no puede reducirse a una acumulación de datos ni a la comprobación de hipótesis, pues su naturaleza es interpretativa, simbólica y existencial. La educación, en cuanto práctica humana, acontece en el orden del sentido, y el lenguaje es el territorio donde ese sentido se configura. Desde esta perspectiva, la investigación en educación requiere una epistemología abierta al diálogo, la narración y la experiencia vivida.

El enfoque hermenéutico-narrativo permite atender esa complejidad. Gadamer (2002) plantea que la hermenéutica no es un método de verificación, sino un modo de comprensión que se construye en el diálogo entre intérprete y texto, entre sujeto y mundo. Comprender no es reproducir la intención del autor, sino participar en el juego de los significados, en el que ambos – texto y lector – se transforman mutuamente. De esta concepción se desprende que el acto educativo, al igual que el acto de comprender, es siempre un acontecimiento dialógico. La hermenéutica ofrece, por tanto, un horizonte metodológico para investigar la educación como experiencia de sentido, donde el lenguaje no es objeto de estudio, sino medio de encuentro.

Frente a la comprensión del ejercicio interpretativo como un proceso de mediación simbólica, Ricoeur (2000) clarifica la importancia de la apropiación reflexiva, cuando es posible distanciar al sujeto del texto, bajo la premisa: comprender no es copiar, sino refigurar. Así, el investigador hermenéutico no busca extraer “resultados” de la experiencia, sino abrir preguntas sobre su significado. En la investigación educativa, esta actitud implica reconocer que los sujetos no son portadores de información, sino productores de sentido. Cada relato, cada palabra, cada gesto en el aula constituye un texto que requiere interpretación.

En el caso del semillero de investigación *Pedagogía y Creatividad en Lectura y Escritura* de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, el enfoque hermenéutico se articula con la sistematización de experiencias, entendida no como técnica de registro, sino como proceso reflexivo que transforma la práctica en conocimiento pedagógico. Jara (2012) y Mejía (2008) sostienen que sistematizar es reconstruir críticamente la experiencia para descubrir su lógica interna, sus sentidos y aprendizajes. No se trata de describir lo ocurrido, sino de comprender cómo y por qué ocurrió, desde la voz de los participantes. La sistematización, en tanto práctica hermenéutica, convierte la memoria en fuente de saber pedagógico y permite reconocer al maestro — y a las estudiantes — como sujetos epistémicos.

Martínez Boom (2017) advierte que la investigación pedagógica en América Latina debe partir de la experiencia situada, de los modos locales de hacer escuela. En este sentido, investigar desde la pedagogía no significa aplicar modelos científicos externos, sino narrar, pensar y reconfigurar las prácticas. El semillero de investigación formativa asume esta posición crítica al reivindicar la escritura pedagógica como forma de producción de conocimiento. Las narraciones de las estudiantes, al reflexionar sobre su propio aprendizaje lector y escritor, se constituyen en discursos pedagó-

gicos que interrogan la escuela y proponen modos alternativos de formar.

El proceso metodológico que se aborda dentro del semillero de investigación, también se sustenta en la psicología cultural de Vygotsky (1995), quien concibe el lenguaje como mediación entre pensamiento y experiencia. Para Vygotsky, el conocimiento no se transmite, sino que se construye socialmente a través de signos. Desde esta perspectiva, la interacción dialógica del semillero — entre docentes, estudiantes y familias — permite que el aprendizaje emerja como co-construcción simbólica. El lenguaje, por tanto, no solo describe la experiencia, sino que la constituye: lo que las estudiantes logran decir sobre su práctica transforma su modo de vivirla.

La investigación hermenéutica-narrativa requiere, además, una ética particular. Contreras Domingo (2016) sostiene que investigar desde la educación implica “responder al otro” más que hablar sobre él. En el caso del semillero, las narrativas estudiantiles no se interpretan como datos, sino como testimonios de subjetividad. La palabra del otro exige escucha, no apropiación. Por ello, el proceso metodológico privilegia la conversación, la escritura reflexiva y la lectura compartida, en las que la comprensión se construye colectivamente. La ética de la investigación educativa reside aquí en la responsabilidad de cuidar la palabra: hacerla

un espacio de hospitalidad, no de dominación.

Así pues, la estructura metodológica que se lleva a cabo al interior del semillero de investigación se orienta desde cuatro fases articuladas, que no se suceden linealmente, sino que se entrelazan de manera dialógica. En primer lugar, se desarrolla la fase exploratoria, en la cual las estudiantes identifican inquietudes que surgen de su experiencia cotidiana con la lectura y la escritura tanto en el aula de clase como en el hogar. Preguntas simples como “¿por qué me cuesta disfrutar la lectura?”, “por qué la lectura es vista como un escenario de obligación escolar?” o “¿por qué en mi casa casi nadie lee?” se convierten en puntos de partida para una indagación reflexiva. Esta etapa, más que un diagnóstico, es una apertura al deseo de comprender, pues el saber pedagógico nace del asombro.

Las preguntas suscitadas por las estudiantes son discutidas en espacios compartidos y previamente organizados por el semillero, de tal modo que, en la dialogicidad, se proponen hipótesis, posibles aristas de cuestionamiento alrededor de cada interrogante y miradas que pueden o no coincidir con las necesidades e intereses de las integrantes, pero que son respetadas y valoradas como interpretaciones de la realidad escolar, producto de sus interacciones con compañeras de clase.

Posteriormente, se vivencia la segunda fase del proceso, correspondiente al diseño de estrategias pedagógicas que puedan dar respuesta a dichas inquietudes. Aquí, el semillero de investigación asume la creatividad como método ya que desde la interacción mutua se promueven alternativas y/o proyectos donde la lectura y la escritura se integran con lo artístico, lo corporal y lo tecnológico.

En este apartado, se abre el espectro hacia la lectura autónoma: las estudiantes indagan en el universo literario y de acuerdo con sus intereses particulares, diversas historias, diferentes géneros y posibles mundos fantásticos recopilados en libros, cuentos y novelas que, por periodo académico, se abordan y, desde la relación implícita que cada una de las estudiantes mantiene con el ejercicio lector, proponen alternativas vivenciales que puedan transmitir sus interacciones con la lectura. Fanzines, dramatizaciones, podcasts literarios, videos breves, fichas bibliográficas, cartas al protagonista, picnics literarios, propagandas radiales y diarios de lectura son algunas de las propuestas creadas por las estudiantes. Estas estrategias no se conciben como actividades didácticas tradicionales, sino como modos de explorar la relación entre lenguaje, subjetividad y comunidad.

La tercera fase se centra en la implementación y el diálogo experiencial con el universo lector. Las estrategias

diseñadas se llevan al aula y al ámbito familiar, generando espacios de lectura compartida entre pares y con los padres, madres, abuelos y cuidadores. Esta apertura intergeneracional revela la dimensión comunitaria del aprendizaje y rompe la frontera entre escuela y hogar. Siguiendo a Dewey (2008), la experiencia adquiere valor formativo cuando conecta lo individual con lo social; así, el semillero encarna esa continuidad entre vida y educación.

Figura 3. Registro fotográfico de un video de la estrategia Picnic Literario.



Fuente propia.

Por último, se vivencia la cuarta fase, que se manifiesta en la sistematización narrativa, donde las estudiantes reconstruyen su experiencia mediante mecanismos basados en la oralidad y la escritura. Aquí se produce la transformación epistemológica: la práctica se convierte en texto, y el texto, en pensamiento pedagógico. En lugar de informes o resultados, se elaboran relatos reflexivos que describen lo vivido, lo sentido y lo aprendido. Estos relatos son luego compartidos

y leídos colectivamente, en un proceso de interpretación dialógica que permite la generación de categorías emergentes. Así, el conocimiento se produce no por acumulación de datos, sino por circulación de sentidos.

Figura 4. Socialización de la estrategia Ecolectura: espacios de lectura en lugares no convencionales.



Fuente propia.

Desde una perspectiva epistemológica, este proceso encarna lo que McLaren (2001) denomina “investigación crítica performativa”: aquella que no busca neutralidad, sino transformación. El semillero no pretende observar la realidad educativa, sino intervenir en ella simbólicamente a través de la palabra que moviliza. Cada lectura, cada relato, cada diálogo modifica la relación del sujeto con el lenguaje y con los otros. La investigación se convierte así en un acto formativo, una experiencia de autocomprensión colectiva.

El papel de los docentes asesores del semillero no se enmarca en la transmisión de un método, sino en la me-

diación hermenéutica. Su función consiste en acompañar la interpretación, ofrecer marcos teóricos, provocar preguntas y, sobre todo, reconocer la voz de las estudiantes como fuente legítima de saber. Esta relación pedagógica horizontal materializa el principio de Rancière (2009): todo sujeto es capaz de pensar. El maestro no enseña a interpretar, sino que se interpreta con las estudiantes, en un ejercicio compartido de construcción de sentido.

La metodología hermenéutica adoptada también se inscribe en una ética de la lentitud. Larrosa (2018) señala que la educación requiere tiempo para que algo nos pase, para que la experiencia acontezca. El semillero, al priorizar la lectura pausada, la conversación y la escritura reflexiva, se opone a la aceleración escolar que mide todo en resultados. La investigación aquí no corre, acontece. Y en ese acontecer, la palabra se vuelve formativa.

Este proceso formativo desde la dialogicidad ha permitido reconocer la investigación educativa no como una práctica ajena al aula, sino como una extensión natural del acto de enseñar. Cada sesión del semillero es simultáneamente un laboratorio pedagógico y un espacio de formación docente. En la medida en que las estudiantes hablan y escriben sobre su experiencia, descubren que investigar es también un modo de aprender a ser maestras. En sus relatos aparecen las

huellas de esa transición: el paso de la estudiante que lee por obligación a la docente que lee por vocación, de quien escribe para cumplir a quien escribe para comprender, de quien cumple con un deber escolar a quien explora sus sentidos y manifiesta su ser.

Discusión Filosófica

Pensar el lenguaje como experiencia formativa es comprender que la educación no acontece fuera de la palabra. En ella se origina la posibilidad de encuentro, de comprensión y de transformación. Si el lenguaje es el lugar donde se produce el sentido, la educación es el ejercicio constante de habitar ese lugar, de tejer vínculos simbólicos que nos permiten reconocernos como sujetos en relación. Desde esta perspectiva, la experiencia del semillero de investigación *Pedagogía y Creatividad en Lectura y Escritura de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón* no solo representa una práctica pedagógica innovadora, sino un laboratorio ontológico: un espacio donde la palabra, la lectura y la escritura se convierten en mediaciones de formación del “sí mismo” y del “nosotros” pedagógico.

La reflexión filosófica que emerge de esta experiencia permite comprender que el lenguaje, en su dimensión formativa, no se reduce a la transmisión de información, sino que constituye un modo de estar en el mundo. Gadamer (2002) recordaba que el lenguaje

no es un instrumento que el sujeto utiliza para expresar sus pensamientos, sino el medio en el que habita. Comprender esto implica reconocer que educar no consiste en enseñar a hablar o escribir correctamente, sino en crear condiciones para que la palabra acontezca, para que el sujeto pueda decir, escuchar y ser escuchado. En la escuela, el lenguaje se convierte así en el tejido donde se entrecruzan comprensión, afecto y acción.

Desde el punto de vista ético, la palabra es responsabilidad. Biesta (2013) sugiere que la educación auténtica acontece cuando el sujeto se siente llamado por el otro. En ese llamado, el maestro responde, no como quien transmite un saber, sino como quien acoge una voz. El lenguaje es, por tanto, la materia de esa hospitalidad. El maestro forma cuando escucha, cuando abre un espacio simbólico para que la palabra del estudiante emerja. La ética del lenguaje es, entonces, la ética de la atención. En la experiencia del semillero de investigación, la práctica de leer y escribir juntas, se transformó en una pedagogía del cuidado: cada texto leído era también un modo de cuidar lo que se dice y cómo se escucha.

Ricoeur (2000) señala que el lenguaje tiene la capacidad de configurar la identidad narrativa del sujeto. En la medida en que se narra, se da forma a la experiencia. Las estudiantes del semillero, al escribir sobre su relación con la lectura, no solo producen tex-

tos, sino que construyen su biografía pedagógica. Narrar para ellas es un acto de autocomprensión y, al mismo tiempo, de autoformación. En este sentido, la lectura y la escritura se revelan como ejercicios de subjetivación: al leer, el sujeto se deja afectar por la palabra del otro; al escribir, se reconfigura a sí mismo.

La experiencia del lenguaje, entendida de esta manera, no puede disociarse de la dimensión estética. Dewey (2008) ya había sostenido que toda experiencia significativa posee cualidad estética, en la medida en que produce unidad y continuidad entre emoción y pensamiento. En el semillero, el goce lector se vivencia como punto de articulación entre el conocimiento y la sensibilidad. El placer de leer no se opone al aprendizaje, sino que lo potencia. La belleza de la palabra, su sonoridad, su poder evocador, se convierten en puerta de entrada al pensamiento. Desde la hermenéutica de Gadamer, podría decirse que el juego del lenguaje, cuando se vive con libertad y apertura, revela la verdad de la experiencia: esa que no se impone ni se controla, sino que acontece.

Freire (2015) insiste en que no hay palabra verdadera que no sea praxis. La palabra auténtica une reflexión y acción, y en esa unión radica su poder emancipador. El semillero de investigación *Pedagogía y Creatividad en Lectura y Escritura* encarna este principio: cada lectura y cada escritura fueron

también actos de libertad, intentos por recuperar la palabra propia en un sistema educativo que frecuentemente la silencia. Las estudiantes, al elegir sus lecturas, al crear sus proyectos, al escribir sus relatos, ejercen su derecho a la palabra, su derecho a pensar por sí mismas. En ello reside la dimensión política del lenguaje: hablar es existir, escribir es resistir.

Rancière (2009) amplía esta idea al afirmar que la política comienza cuando se redistribuye lo sensible, cuando aquellos que estaban destinados a callar encuentran voz. La escuela, entendida desde esta óptica, puede ser un espacio de emancipación si se reconoce como lugar de pluralidad de voces. El semillero demuestra que el aula puede transformarse en un ágora donde se cruzan las palabras, donde leer y escribir se convierten en gestos de igualdad. Cada texto que se lee es una forma de interrumpir el orden, de cuestionar jerarquías y de afirmar la potencia de la palabra común.

Desde la perspectiva de Bárcena y Mélich (2000), la educación es un acontecimiento ético precisamente porque implica exposición y vulnerabilidad. La palabra del otro puede herir, conmover o transformar. En esa apertura se juega la posibilidad de la formación. Las estudiantes del semillero, al compartir sus textos y emociones, experimentan esta vulnerabilidad creadora: leer y ser leídas, escribir y ser interpretadas. En

el lenguaje se arriesga el “yo”, pero también se descubre el “nosotros”. El acto pedagógico se revela, así como un intercambio simbólico donde la subjetividad se forma en relación con la alteridad.

Lo anterior, implica también abordar una pedagogía de la escucha (Skliar, 2018). Frente a una escuela saturada de discursos, escuchar se vuelve un gesto político. Escuchar al otro no para responder, sino para comprender, para dejar que su palabra haga resonancia en nosotros. El semillero, en su dinámica de conversación y lectura compartida, es una escuela de escucha. Allí la palabra circula sin dueño, se ofrece y se acoge. Esa disposición a escuchar constituye, en última instancia, la raíz del acto educativo.

En la confluencia de estas perspectivas, el lenguaje aparece como una mediación total: epistemológica, ética, estética y política. Epistemológica, porque permite construir conocimiento desde la interpretación; ética, porque convoca la responsabilidad frente al otro; estética, porque abre a la experiencia sensible del sentido; y política, porque democratiza la voz y el pensamiento. El sujeto docente, al formarse en este horizonte, no aprende únicamente a enseñar, sino a habitar la palabra como espacio de relación y justicia simbólica.

La experiencia del semillero de investigación *Pedagogía y Creatividad en*

Lectura y Escritura de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón permite sostener que el lenguaje vivido como experiencia formativa produce tres efectos fundamentales. En primer lugar, un efecto de autoconocimiento: el sujeto se reconoce en sus palabras y descubre que educar es, antes que nada, un ejercicio de autorreflexión. Las vivencias que son compartidas en escenarios de diálogo y subjetividad permiten la apertura del “yo” hacia el “nosotros”, establecen un lugar y un posicionamiento de las estudiantes que desde sus narrativas descubren su ser interior, entablan conversación con aquello que les duele, les impacta, les emociona, les permite reconocerse.

En segundo lugar, un efecto de vínculo: la palabra compartida crea comunidad, establece puentes entre escuela y familia, entre generaciones, entre mundos culturales. La interacción familiar generada del diálogo que la lectura y la escucha produce, entabla la posibilidad de entrelazar experiencias de vida al interior de los núcleos de familia en los que se desenvuelven las estudiantes y los vínculos que se fortalecen entre cada enseñanza, cuestionamiento, reflexión o inquietud. La convivencia se afecta, se transforma, la experiencia “nos toca” nos permite ser más humanos.

Finalmente, en tercer lugar, se produce un efecto de emancipación: la lectura y la escritura, vividas como actos de libertad, otorgan al sujeto

la posibilidad de decir su mundo y transformarlo. En este sentido, las estudiantes se empoderan, son capaces de tomar decisiones, defenderlas, vivirlas, asumirlas. Navegar los mundos posibles que los libros presentan a quienes los enfrentan, implica tomar postura de los mares que atraviesan. El sentido de libertad que allí se experimenta, permite gozar el universo lector, motiva el querer involucrarse con el mundo de la escritura y, por ende, con la necesidad de compartir su travesía.

Estos efectos no pueden entenderse como resultados medibles, sino como transformaciones cualitativas que reconfiguran el modo de ser maestro. Formarse en el lenguaje es formarse en la sensibilidad, en la escucha, en la palabra justa. En un contexto social donde la comunicación se degrada en velocidad y consumo, recuperar el lenguaje como experiencia es un acto de resistencia cultural. En el maestro, esta resistencia se convierte en ética profesional: educar para que otros puedan decir.

Conclusiones

El recorrido filosófico y pedagógico que sustenta este trabajo permite afirmar que el lenguaje no solo acompaña la educación, sino que la constituye. En la palabra se origina la posibilidad de enseñar y aprender, porque en ella se producen los vínculos de sentido que hacen posible la comprensión mutua. El sujeto docen-

te se forma, entonces, en la medida en que se deja formar por el lenguaje, en ese diálogo permanente entre palabra, mundo y experiencia.

La experiencia del semillero de investigación confirma que la lectura y la escritura, cuando son abordadas desde la libertad y la creatividad, trascienden su dimensión técnica para convertirse en prácticas de formación subjetiva. El goce lector, la participación familiar y la autonomía lectora son expresiones concretas de una pedagogía del lenguaje centrada en la experiencia. Estos procesos, más que estrategias, son caminos de humanización: leer y escribir para comprenderse, para encontrarse, para transformarse.

Desde el punto de vista teórico, la articulación entre hermenéutica, estética y pedagogía permite replantear la investigación educativa como práctica formativa. El saber pedagógico no se produce fuera de la escuela, sino en ella, en la palabra viva de sus actores. La investigación narrativa y la sistematización de experiencias, al rescatar esa palabra, dignifican la práctica docente como fuente de conocimiento. En consecuencia, formar maestros implica formar investigadores de su propia experiencia, lectores críticos del mundo y de sí mismos.

Proyección e Implicaciones para la Formación Docente

En el contexto colombiano y latinoamericano, donde la educación enfrenta el reto de la desigualdad social, la estandarización curricular y la pérdida del sentido humanista, la noción del lenguaje como experiencia formativa adquiere un valor político y pedagógico central. Asumir esta perspectiva implica reorientar los programas de formación docente hacia la comprensión, la ética del diálogo y la creatividad narrativa.

Primero, se requiere que las instituciones formadoras de maestros incorporen espacios de reflexión sobre la palabra, no solo como contenido curricular, sino como práctica vital. Posibilidades como el desarrollo de talleres de lectura compartida, escritura reflexiva y conversación filosófica deben convertirse en escenarios regulares de formación inicial y continua.

Segundo, las políticas educativas deben reconocer el valor epistémico de la sistematización de experiencias y de la investigación narrativa como modos legítimos de producción de conocimiento pedagógico, y; tercero, es urgente promover una cultura escolar que respete los ritmos del lenguaje, que devuelva tiempo al pensamiento y legitimidad a la palabra del estudiante.