

**Ficción y autoimagen.**  
**Una aproximación al “sí mismo” a partir de la lectura de textos narrativos**

**Marlene Arteaga Quintero**

[arteagamarlene@hotmail.com](mailto:arteagamarlene@hotmail.com)

*Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez,  
UPEL, Venezuela*

**Christian Hernández Rodríguez**

[christianandreshernandez@gmail.com](mailto:christianandreshernandez@gmail.com)

*Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia*

**Recibido:** 8/01/2018 **Aceptado:** 26/02/2018

**Resumen**

En los distintos ámbitos educativos, los sujetos suelen tener oportunidades para confrontar su identidad con sus semejantes, los *otros* u objetos del entorno. El objetivo de este trabajo es indagar sobre la visión de un grupo de estudiantes de Educación Superior acerca de su propia imagen desde la lectura de las obras de ficción, estudiadas durante su tránsito de formación. La intención es detectar si su subjetivación concurre con la configuración del “ideal de humano”, que encuentra dentro de los textos literarios asignados. La investigación, de naturaleza cualitativa, se ubica en el espacio de problematización de la antropología histórico-pedagógica, especialmente en los conceptos de “el cuerpo” y “el otro”. Mediante los relatos de vida, con el instrumento de una entrevista narrativa, se recogieron los testimonios, que se muestran como *comunicación* (no como *examinación*) para observar si cada uno ve en la literatura parte de su imagen o se han sentido invisibilizados en esos textos. El desarrollo de la diégesis, propia de los niveles ficcionales y la primera voz de los sujetos arrojó algunas reflexiones sobre la visión del ser al encontrarse a sí mismos, o no sentirse suficientemente descritos como motivo compositivo de una obra literaria.

**Palabras clave:** autoimagen, antropología histórico-pedagógica, narrativas de investigación, subjetivación y ficción.

**FICTION AND SELF-IMAGE. AN APPROACH TO THE "SELF" FROM THE READING  
OF NARRATIVE TEXTS**

**Abstract**

In the different educational environments, the persons often have opportunities to confront their identity with their peers, the *others* or object in the environment. The objective of this work is to investigate the vision of a group of Higher Education students about their own image from the reading of fiction literature, studied during their study period. The intention is to detect if its subjectivation concurs with the configuration of the "ideal of human", which it finds within the literary texts assigned. The investigation, of qualitative nature, is located in the space of problematization of the historical-pedagogical anthropology, especially in the concepts of "the body" and "the other". Through stories of life, with the instrument of a narrative interview, the testimonies were collected, which are shown as communication (not as an examination) to see if each one sees in the literature part of their image or they have felt invisible in those texts. The development of the diegesis, typical of the fictional levels and the first voice of the subjects, led to some reflections on the vision of being when finding oneself, or not feeling sufficiently described as a compositional motif of a literature.

**Key words:** self-image, historical-pedagogical anthropology, research narratives, subjectivation and fiction.

## **Introducción**

Hablar de autoestima, de auto comprensión y autovaloración lleva a entender el concepto de autoimagen que comprende el autodefinirse frente a otros, percibir las virtudes como posibilidades de autorrealización y las carencias como impulsos para el trabajo o la aceptación de las limitaciones, así como saberse valioso y suficiente. Todo ello se expande como un continuo hacerse en el medio social.

En el mundo educativo las interacciones con las realidades contextuales, además de la percepción, asimilación, concepción y evaluación de los contenidos disciplinares y el desarrollo cognoscitivo no son procesos dissociados. Por el contrario, todos movilizan la estancia dentro de la escuela, y condicionan a un ser que se va amalgamando a los otros en situaciones pedagógicas que favorecen una construcción de lo que se entiende como el “sí mismo”.

Se presenta, en esta oportunidad, un avance de una investigación mayor relacionada con la literatura de formación (*bildungroman*) y las imágenes del ideal humano que se configuran en el cruce con lo institucional. En este artículo se divulgan los hallazgos, en una comunidad de estudiantes, sobre la visión de su propia imagen ante el proceso de recepción estética como situación identitaria y de subjetivación.

Es sabido que a lo largo de la formación debe realizarse una serie de lecturas de ficción (textos literarios) que vienen impuestas desde los programas curriculares, o sugeridas por una línea establecida por el canon, y que los estudiantes cotejan –consciente o inconscientemente- con su entorno vital. De ello surgen, entonces, los interrogantes ¿Es posible que los estudiantes se observen a sí mismos en la obra literaria que ha sido impuesta por los planes de estudio? ¿En la reflexión de los estudiantes, el proceso de subjetivación está vinculado con la diégesis de los espacios literarios? ¿Es probable que los estudiantes se sientan invisibilizados en las obras literarias que se les sugiere leer para su evaluación o, por el contrario, encuentran su propia imagen en estas lecturas? ¿Esta subjetivación se puede lograr comenzando con la producción de relatos de vida?

La disertación y las exploraciones presentadas no intentan convertirse en un sistema de preguntas-respuestas sobre el tema, se proponen abrir el debate sobre las experiencias de lecturas literarias en relación con el espejo ficcional y social que los estudiantes descubren en las obras, indicadas por sus docentes o instituciones.

Entre las diversas aproximaciones de la investigación, a los participantes se les solicitó que hicieran un relato de vida (*life story*) mediante una entrevista narrativa. Todos ofrecieron sus discursos

que se observaron mediante una revisión del contenido; de allí se extrajeron algunas percepciones que discuten, desde un enfoque hermenéutico, la noción histórica de los referentes establecida en los retratos ficcionales.

El objetivo, aquí propuesto, es examinar desde la recepción personal su propia imagen en los relatos de ficción y contar, al mismo tiempo, su experiencia en ese proceso de subjetivación.

### **Sobre la conceptualización**

La antropológica histórico-pedagógica brinda una amplitud de premisas para abordar las investigaciones en el campo de la educación en el aula. Runge Peña (2005), en su análisis de los aportes de Bollnow y Langeveld, insiste en el papel central del pensamiento antropológico dentro de la pedagogía. Asimismo, Muñoz Gaviria y Runge Peña (2015) tratan sobre la educación y la formación como procedimientos inherentes al tránsito en la ampliación de los horizontes de sentido del sujeto “y junto con ello, la formación de capacidades críticas, reflexivas y de toma de decisiones” (p. 344), sobre todo, en lo que significa encontrar opciones frente a las crisis.

Sumamente importante, para este ejercicio, es la reflexión de Álvarez (2007), sobre la antropología pedagógica e histórica alrededor del tipo de hombre que puede formar y educar la escuela, a partir de la funcionalidad de los espacios artísticos construidos como manifestación cultural de una época. Todo ello viene analizado en un contexto particular, “al interior de la sociedad en la cual se produce el mencionado elemento cultural” (Pineda, 2007, p. 26). Asimismo, es significativa la tesis de Piñeres (2011) cuyo centro es la defensa de lo humano como un ideal regulativo capaz de sistematizar la experiencia y de hacer posible, no un conocimiento sobre el hombre, sino la diversidad de imágenes que a él están asociadas.

Tras estos perfiles, Runge Peña y Garcés (2011), analizan la condición antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas, lo que instala la relación de la antropología pedagógica e histórica con el concepto de “formabilidad”. De esta manera, el formarse por mano propia y hacerse consciente de ello bajo un nuevo diálogo pedagógico provoca una mirada de sí mismo, una nueva subjetivación que lleva a los sujetos a un auto discernimiento.

### **La percepción del yo, la ficción y la subjetividad**

Conversar de autoimagen lleva al autoconcepto, término que ha sido estudiado en relación con distintas áreas del mundo social y educativo. Rodríguez (2010) lo ha presentado como posibilitador del rendimiento escolar y siguiendo a Clark, Clemen y Bean (2000, p. 16) se puede considerar como “las percepciones que cada individuo tiene sobre sí mismo, y los atributos que utiliza

para describirse”. Lógicamente, esta ilación se dirige hacia una definición de naturaleza psicosocial. En este sentido, los anteriores autores afirman que se trata de una apreciación “descriptiva con un matiz cognitivo”.

En la misma línea, Rodríguez (2010), con apoyo en algunos teóricos del área, precisa que la designación “autoconcepto” se refiere a los rasgos cognoscitivos más que a los afectivos. Además, el autoconcepto funciona, según Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González (1998) como una propiedad determinante en lo que respecta a la motivación y por lo tanto concierne a la esfera cognoscitiva. Costa y Taberero (2012), desde otra óptica, realizaron un estudio en el que hicieron interactuar el autoconcepto y el rendimiento, con la variable género, en el que encontraron diferencias a favor de las jóvenes en las asignaturas Lengua Española y Literatura y en Idioma Extranjero (p. 175 y 189).

En otras investigaciones, Cazalla-Luna y Molero (2013) y González y Tourón (1992) analizan las opiniones del autoconcepto y establecen las relaciones con “los otros” en la concepción de la autoimagen, por consiguiente, las ideas que los demás tienen de un individuo le marcan en su autoconstrucción como en un reflejo auto percibido.

Hincapié (2011) y Mijares (2001) describen las relaciones intrínsecas del yo a partir de una suerte de apreciación de los ideales de belleza, la perfección y las condiciones de la otredad cuya densidad crean una atmósfera cargada de prejuicios. Algunos grupos sociales propician la formación en una colectividad que enseña a los ciudadanos negros, -según refiere la investigadora Mijares, sobre la comarca de Barlovento, en Venezuela-, a considerar los ideales de belleza (propios del físico de los individuos blancos) y las mejores formas de conducirse en sociedad, (ajustadas a las de urbanitas inmovibles), como requisitos fuera de su alcance y por lo tanto vinculados con la no autoaceptación; ello les lleva a considerarse inferiores frente a los “blancos de ciudad”.

En el caso de Hincapié (2011), se reflexiona en torno a la imagen problemática de un hombre negro en una institución educativa de Medellín. Los dos estudios marcan rutas tanto por los señalamientos exteriores y los preconceptos, como por el endorracismo y el auto sacrificio de algunas personas frente a su mundo. Habría que interrogarse, entonces, sobre la posibilidad de que los lectores encuentren su yo reflejado entre los seres que pueblan la ficción y si pueden llegar a cuestionar tanto la apariencia ficcional como la intención creadora.

No es posible dejar de aludir las teorías del interaccionismo simbólico por cuanto en su estudio González y Tourón afirman

la metáfora del *looking-glassself* sintetiza la idea de que nuestra autoimagen es un reflejo de la imagen que de nosotros tienen los demás. En definitiva, que el autoconcepto de un individuo está significativamente influido por lo que los otros individuos piensan de él. (1992, p. 41)

A partir de estas ideas, se puede entender que el autoconcepto interacciona con variados supuestos, y a ello se suma, bajo el enfoque de Burns (1998), que la organización de las actitudes de un individuo le lleva a concebir una percepción mental de sí mismo, y esto responde a un componente cognoscitivo que se identifica con la autoimagen.

Esta proyección de la autoimagen en las obras de ficción y las significaciones que decodifican los estudiantes-lectores desde su identidad, se avienen o plantean un devenir crítico en su auto comprensión. Los alumnos, en el progreso de la recepción, descubren procesos empáticos o se distancian de los personajes y si la decodificación se convierte en un registro personal la recepción es un auténtico acontecimiento de subjetivación.

Es conveniente subrayar que no se pretende hacer una correlación entre un autoconcepto que implique una valoración positiva o negativa de su propia imagen con lo leído –ni una idea de duplicación–, sino que a partir de su autoimagen –clara y reconocida– se pueda encontrar a sí mismo (o no), dentro de las obras literarias.

Por otra parte, desde el enfoque de la recepción, la ficción ha de entenderse no como un espejo de la realidad, aunque sea una obra del naturalismo, sino como la construcción de un entorno lúdico, de un universo de lenguaje, de una constelación lingüística y por lo tanto un conglomerado de discursos que operan tamizando lo conocido y lo reconstruido dentro de cada psique.

La ficción, desde Aristóteles (1977) hasta Genette (1993) e Iser (1987), desde Todorov (2004) hasta Hall (2006), vista como mimesis, como engaño, como significado social indiferenciado o como virtualidad, debe revisarse con su determinante influencia de cosmos de significaciones cuyo trasiego del lector incita a su tránsito.

Por ello, todavía más, con todos sus elementos el lector experimenta la lectura de ficción y todo su contenido como si fuese un “acontecimiento”:

En el acontecimiento se encuentran vinculadas unas con otras las corrientes opuestas de la constitución de las figuras que se hallan guiadas por el texto. Al mismo tiempo, el acontecimiento adquiere su característica apertura en la manifestación de las posibilidades excluidas por las decisiones selectivas, que a su vez repercuten sobre el encerramiento de las figuras del sentido. El carácter de acontecimiento es un correlato central de la conciencia del texto (Iser, 1987, p. 207).

Desde otro plano, la ficción se convierte en material percibido, en verdades acumuladas que propician la subjetivación desde la experimentación del dolor, de la alegría o la transformación del receptor. Solana Vásquez (2012, pp. 183 – 184) explora la relación entre la imagen y las representaciones para afirmar –posterior a su confrontación entre Iser y Blanchot- que desde la óptica del primero se configura en la recepción “una síntesis pasiva” que acopia una cantidad de figuras que introducen “la noción de esquema” que va diseminando el sentido y la interpretación. En cuanto a la visión de Blanchot, la investigadora (Solana Vásquez, 2012, p. 184) refiere el concepto de “fascinación” incluido por este autor para concentrar la idea de interpretación: si el receptor se fascina por cierta imagen se aparta de la realidad. En este sentido, desde la ficción, en los intersticios de la conciencia individual, el lector crea su propia imagen y va haciendo ordenamientos psicológicos que nacen de una exclusiva representación.

En cuanto al camino que traza la investigación regida por la antropología histórico-pedagógica, se sigue a Wulf (2004, 2006) tanto en la proposición de las características discursivas, como en los complejos temáticos. El espacio investigativo está signado por el rasgo distintivo de la “pluralidad e historicidad [y] la transdisciplinariedad” (Wulf, 2004, p. 174). Ello se determina en el estudio de los fenómenos en una situación histórica particular: individuos cuya escolaridad transcurre a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI; y en la apertura de áreas de objetos de estudio y procedimientos ilimitados: área básica disciplinar de la lectura y condiciones socioeconómicas inestables, captadas desde su íntimo relato.

En lo que respecta a los cinco complejos temáticos propuestos por Wulf(2006, p. 454; 2008, p. 159):el cuerpo, el otro, aprendizaje mimético, imagen e imaginación, ritual y performatividad, se confrontan –en esta oportunidad- los concernientes a “el cuerpo” y “el otro”. Ya el tratamiento no se hace desde la antropología normativa que indaga sobre el cuerpo humano como un referente general, sino como el predominio de la imagen del cuerpo individual e histórico, en los procesos culturales de observación e interpretación del “sí mismo” (Wulf, 2006, p. 456), lo que se trata desde la ficción y se intuye en los registros de las entrevistas.

Al hablar de esa corporeidad no se puede prescindir de los otros quienes procuran la existencia de la singularidad humana en medio de la realidad social<sup>1</sup>. Esa interacción propicia el deseo de entender dentro de sí al otro que se le enfrenta, se le aproxima, se convierte en imagen. De allí la

---

<sup>1</sup> Cfr. los estudios sobre la corporalidad que rompen con la dualidad sujeto-objeto del yo y el cuerpo; naturaleza frente a conciencia, subjetividad-cuerpo, etc. en Desiato (1999). Desde las investigaciones pedagógicas, Cfr. Pateti (2007).

autoformación frente a lo que puede parecer diferente pero se va erigiendo dentro de sí mismo y que conforma parte del aprendizaje social y el pensamiento heterológico (Brower, 2008; Lévinas, 1987) en su tensión entre el familiar y el extraño, el saber y la ignorancia, la certeza y la incertidumbre. Mirar al otro, a los otros, como opuestos, aunque sea en la ficción y llegar a compararse a sí mismo obliga a reducciones psicológicas, epistemológicas y culturales que podrían traer, en consecuencia, el egocentrismo, el logocentrismo y el etnocentrismo. El lenguaje se forma, de esta manera, como una ética discursiva que pasa a ser un “acontecimiento que irrumpe mi tiempo y mi espacio” (Mélích, 2001, p. 16) y que por tanto modifica al individuo, como diría el propio Mélích (1998) en su visión sobre la lucha contra la supremacía de lo colectivo.

Se puede, por consiguiente, asumir desde el pensamiento de Bollnow (2005, p.79), una necesidad investigativa que atiende a la “pregunta abierta” pues el ser humano estará inquiriendo siempre por su imagen lo que le llevará a nuevas revelaciones. Esa interrogación también será una confrontación entre ‘lo que soy’, ‘lo que dicen los otros que soy’ y ‘aquello que me retrata como soy’ o ‘se parece a lo que creo que soy’.

### **Proceso metodológico**

La investigación se inscribe en un paradigma constructivista, con un enfoque cualitativo, bajo la metodología hermenéutica, apoyada en la técnica de las narrativas de investigación cuyo instrumento principal es la entrevista narrativa.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010) el diseño de este trabajo responde a una modalidad de investigación de campo, de carácter interpretativo y de tipo hermenéutico. Para ello se procedió a establecer la contextualización del trabajo en el seno de una universidad pública de Venezuela (UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, en el Distrito Capital).

Se utilizó la aproximación metodológica de la recolección de relatos de vida (*life story*) de acuerdo con Bertaux (1999, 2005) en la que no se pretende encontrar toda la historia de un sujeto ni su profundidad sociológica que reclama la perspectiva biográfica, sino una relación de una línea temática específica. Es decir, quienes ofrecen sus relatos hablarán sobre parte de su existencia o sobre un tema fijado y cómo este les marcó: educación, trabajo, viajes, lectura, amor, aprendizaje de un oficio, etcétera. Con esta técnica, como ejemplos, Cortizas y Requejo (1997) trabajaron con historias de vida con un eje de formación, pues no se escribe “la totalidad de una experiencia general, sino la totalidad de su acción formativa” (p. 37); López-Barajas (1996) concibió otros análisis del mismo

tenor para indagar sobre los estudios realizados por personas adultas y Goodson (2004) observó las historias de vida, específicamente, del profesorado.

Según Bertaux (1999) “a pesar de las dificultades metodológicas en la recolección y en el análisis, los relatos de vida constituyen una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente, y la riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable” (p. 2). El investigador se acerca al grupo con el que desea trabajar con un interrogante, una sospecha, una intención de saber cuál es la visión acerca de un tema en particular. Para ello se configura un pacto entre las personas del grupo y quien “filtra y orienta la entrevista” (Bertaux, 2005). Los sujetos que participaron en el estudio pertenecen a una sección (grupo disponible) de estudiantes de Educación que se encuentran en su tercer semestre. El curso seleccionado es un grupo constituido<sup>2</sup> que forma parte de una cohorte intermedia, que ingresa en la frontera del cambio curricular y que aún no ha asistido a los cursos de profundización. De esta manera se cuenta con estudiantes cuya experiencia en Educación Superior es reciente y sus lecturas obligatorias provienen, en su mayoría, de la Educación Básica y Media. Los sujetos participantes forman un universo personal con todos los matices subjetivos y toda la profundidad necesaria (Barreto de Ramírez, 2006, p. 179), además de ser de interés por la prospectiva de sus próximas incursiones en el campo profesional de la docencia. Las distintas capas que se forman con los relatos de vida con un eje de formación proporcionan un entramado que se va sumando a la memoria histórico-pedagógica de una sociedad, máxime si los sujetos llegan a brindar su experiencia del acontecimiento de lectura de ficción como una parte sustancial de su tránsito vital.

Se encuentra, así, en la observación y análisis de los investigadores de los relatos, un mundo subjetivo que ofrece las posibilidades de penetración en las distintas esferas de la vida social. Ya lo afirmaba Moreno (2002) en sus dictámenes sobre la validez de las nuevas propuestas paradigmáticas:

Subjetividad significa las condiciones de posibilidad y de existencia del sujeto en ese determinado horizonte de vida y comprensión. La subjetividad, por ende, no es condición del individuo sino de la “apertura” en la que el sujeto se produce y reproduce, en la que habita y por la que es habitado, condición, por lo mismo, radicalmente histórica (p. 10)

Debe tenerse en cuenta que acudir a los relatos de vida en la investigación etnográfica, sociológica y antro-pedagógica no conducirá a conocer a las personas en toda su extensión sino que, desde sus experiencias de un segmento vital se puede establecer el “objeto social” que

---

<sup>2</sup> Agradecimientos a la Prof. Yaritza Cova Jaime. La investigación se realiza en uno de los cursos de su administración.



proporcione herramientas para “comprender su funcionamiento y dinámicas internas” (Bertaux, 2005). De allí, podría abrirse una nutritiva controversia sobre distintos casos de los individuos en su relación con la lectura, el arte, los objetos de representación.

### **El abordaje y el instrumento utilizado**

A los miembros del grupo (7 mujeres y 1 hombre inscritos en la sección ya mencionada) se les solicitó, luego de una breve explicación sobre la forma de elaborar su discurso y la importancia de su contenido, que redactaran un relato sobre cuáles habían sido los textos de ficción que les habían asignado en su tránsito escolar (Educación Primaria, Secundaria y Superior). Se les pidió que expresaran si se veían como parte del mundo discursivo, si consideraban que podían identificarse con los personajes o por el contrario estimaban que las obras literarias no tenían personajes similares a ellos.

La entrevista narrativa (instrumento preparado para recoger el relato de vida), previamente de su aplicación, fue validada por tres expertos: un antropólogo, magíster en Estrategias en Educación y doctor en Educación; una licenciada en Letras, magíster en Evaluación Educativa y doctora en Educación y por una profesora de Lengua Castellana, magíster en Lingüística y doctora en Pedagogía del Discurso.

Luego de ser mejorada en su contenido y redacción se entregó a cada uno de los participantes y se les permitió el tiempo suficiente para que construyeran su relato y para que hicieran su revisión y reescritura. Por último, se recibió para ser procesada. (Se muestra en tamaño reducido en el Cuadro 1).

### **Cuadro 1. El instrumento**

#### **Entrevista narrativa**

Esta entrevista se realiza con el propósito de indagar cuál es la proyección que tienen los estudiantes de Educación Superior sobre su autoimagen, desde una visión construida como contraste con las lecturas de obras de ficción que los docentes les han asignado, **de forma obligatoria**, durante todo su itinerario de formación desde la Educación Básica hasta la Educación Universitaria. En algunas obras literarias, los personajes principales o los más importantes pueden tener rasgos de identidad similares a los del lector, ya sea por su grupo cultural, su color de piel, fisonomía, personalidad, carácter, clase social, profesión, sexo, gustos, entre otros. En ciertas oportunidades los estudiantes ven su propia imagen reflejada en dichos textos literarios, en otras no.

Para cumplir con la meta establecida, es requerido que cuentes tu experiencia con el historial de las obras leídas y las similitudes que pudieran tener los personajes literarios con tu propia imagen. Podrías orientar tu narración relatando el comienzo de tus lecturas cuando niño y si has encontrado semejanzas con tu persona, tu familia, tu grupo de origen, etc.; para luego, continuar con el desarrollo y el tránsito por tu adolescencia; por último, finalizar con un cierre de tu historia acercando tu experiencia al tiempo presente. Si no encuentras relaciones contigo podrías explicar cuál crees que sea la razón de esas diferencias y cuál es tu opinión al respecto. (Mínimo 20 líneas, a un espacio y medio; máximo 30 líneas).

Los nombres de los participantes son absolutamente confidenciales; luego de ser procesadas las narraciones adquirirán un carácter anónimo y sólo se tomarán unas muestras.

¡Gracias por su colaboración!

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia.

#### **Seguimiento y procesamiento de los relatos de vida**

Sirvieron para la ejecución de estas estrategias metodológicas y el seguimiento de la investigación los aportes de García-Huidobro (2016), quien afirma que “en vez de explicar y describir resultados contemos cuentos como parte del proceso de investigación” (p. 169). Lógicamente, lo explícito del discurso narrativo de estos sujetos del Instituto Pedagógico de Miranda, la forma de narrar acciones en primera persona, la revelación de las emociones son partes de un contar que

representan una verdad, entretejida con la propia subjetividad y la necesidad de construirse a sí mismos.

El interés suscitado por los testimonios de los sujetos se potenciará con la indagación sobre el devenir histórico de estos grupos que, con los cambios de época, podrían ver el retrato de una determinada realidad como un evento absurdo o apegado a la sensatez. Luego, ese registro, en el tiempo, modificará su rostro y tal vez, también llegue a cambiar con las nuevas visiones del conglomerado social. Es posible que, por el contrario, permanezca en el tiempo su información como testigo clave.

La investigadora García-Huidobro (2016) afirma:

Metodológicamente estas narraciones biográficas son híbridas, pues se cruzan voces, relatos, tiempos y realidades. Las narraciones biográficas están escritas como un entretejido de diversas capas y con una estructura narrativa que se centra en la entrevista, como espacio y tiempo del encuentro (p. 170-171).

También se siguen los trabajos de Richardson (1997) que encuentra los saberes y significaciones, recorriendo el pensamiento de los entrevistados y mostrando el contar como una revelación más allá de la propia historia. Del mismo modo, Cooper (2012) recoge algunas narraciones en donde revisa los problemas que debe afrontar un grupo de atletas negros en una institución predominantemente de individuos blancos en relación con los problemas generales que se presentan en los Estados Unidos, para tratar de comprender la visión de estos jóvenes entre lo que implica su quehacer en la institución y las realidades de un contexto más amplio.

En esta pesquisa, se ha optado por organizar la continuación del procedimiento en tres secuencias, por fases; para ello se presentan los relatos siguiendo las posturas de Clandini y Conelly (2000), Blanco (2011) y Bertaux (1999). En primer lugar se realizan los “encuadres contextuales” (Blanco, 2011, p. 143) que, en este caso, refieren el cruce entre el espacio vital de los sujetos narrativos y la influencia de la ficción frente a sus experiencias como lectores. En segundo lugar se ubican las narraciones tal cual como fueron brindadas por sus autores (solo se toman dos de ellas como ejemplos: un alumno y una alumna). Al transcribirlas en su totalidad, se estipula la esfera de la comunicación (como lo señala Bertaux, 2005) y no del análisis que implica tomar categorías del contenido y desglosarlas o reinterpretarlas. En consecuencia, se privilegian las nociones diegéticas, es decir las secuencias temporales y lógicas de las acciones, por su potencialidad histórico-pedagógica. Además, como en el modelo de Blanco (2011) se concede mayor espacio a las narraciones por considerarlas altamente sugestivas, sobre todo porque los estudiantes de Educación se especializan en Lengua

Castellana y Literatura, por lo que desean expresar su esencialidad óptica demandante de un empoderamiento personal y social. Por último, se concentran algunas notas finales que confrontan la corporeidad y otredad con el “acontecimiento” de la recepción en su contrastación con el autoconcepto.

### **Encuadres contextuales**

Del grupo de estudiantes que ofrecieron sus relatos transversalizados por la experimentación de las lecturas realizadas, solo una mantuvo su continuidad en la escuela; no repitió los años, no desertó, se graduó de bachiller en el tiempo reglamentario y se incorporó de inmediato a la Educación Superior. Esa estudiante no pertenece al grupo de interés, por ser diferente. Todos los demás reingresaron a los estudios luego de haber abandonado la escolaridad por alguna razón personal, social o estructural, lo que hace más atractiva su percepción de la realidad y permite aislar un “núcleo común (...) a su dimensión social” (Bertaux, 2005, p. 18). El mismo autor ha considerado que con estos relatos habría un acercamiento “al conocimiento sociográfico de las formas y tipos de familias emplazadas en un contexto social y una época, así como, [a] los aspectos cruciales de los fenómenos de movilidad social (...) o, más generalmente, del cambio societal” (Bertaux, 2005, p. 72).

Se observa, por ejemplo, en la historia de la informante 1, haber sufrido discriminación por racismo debido a su piel de color blanco mientras habitaba en un pueblo, mayoritariamente, de grupos negros y del que no podía alejarse por sus carencias económicas. Ese cambio o estancamiento societal en las zonas de población negra en donde existe algún prejuicio contra los blancos, de acuerdo con algunas de las fuentes vivas<sup>3</sup>, se puede considerar más como una suerte de venganza que una repulsión real contra las diferencias fisionómicas. Sin embargo, no ha sido extraño observar algunos casos como el sufrido por esta informante<sup>4</sup>. El participante varón también llevó una niñez y juventud marcada por la estrechez económica, y ambos expresan que soñaban superar ese nivel. Hay, de acuerdo con esto, dos elementos del contexto muy importantes: una condición socioeconómica por superar y un abandono de los estudios que perpetuaba ese estado.

Los sucesos son vividos no solo dentro de un enclave, sino como tiempo y memoria; además, están asediados por miradas desde varios ángulos. El punto focal es asumido por diferentes individuos,

---

<sup>3</sup>Algunos de los grupos de estudiantes organizados para continuar con los relatos, que forman parte de la investigación mayor, han afirmado que el prejuicio contra los blancos en la comarca de Barlovento (zona costera venezolana) es más un: “rechazo por odio que porque les parezca fea de verdad la gente blanca o que piensen que sean inferiores a nosotros”.

<sup>4</sup>También se han observado, en algunos cursos, manifestaciones de racismo, endorracismo y otras conductas, en relación con la lectura.

alojados dentro de esta construcción subjetiva, desde múltiples perspectivas, aun cuando sea el mismo hecho –cosa sabida-. Pero, también sucede con los actos de la recepción para configurar tanto una irradiación de miradas entre sí de los sujetos que se encuentran en situación, dentro de la experiencia pedagógica de lectura.

En este caso, además, la percepción se realizaría desde quien “ha experimentado. Su mirada no es, como la del espectador imparcial, ni neutral ni indiferente. Es una mirada cargada de experiencia” (Bárceñas, 2010, p. 35). Esa condición se desprende de su relación con la lectura, no solo impuesta por las instituciones, sino que se mezcla con sus preferencias y con la confrontación que cada uno hace de las preferencias del grupo. Hay una suerte de empatía o distanciamiento entre aquellos que escogen las mismas lecturas como favoritas y los que las desechan.

Se observa en los dos relatos de vida la concepción de un yo proveniente de una situación de vulnerabilidad pero que espera, sueña y construye en su futuro una realidad que ha vivenciado en los libros: viajar, conocer, descubrir y llegar a superar su índole. Se asoma ese contexto subjetivo del mundo de las decisiones: se es otro, se es mejor, se es aquel que se esperaba ser o se acerca a ese sueño visto en los libros.

Quien da el testimonio y participa con su pericia muestra una vivencia particular que le ha marcado, convertido y le ha hecho pensar sobre sí mismo algo que no había, tal vez, reflexionado antes. Las formas de la reflexión le permiten activar la memoria y convertirla en un enunciado organizado, mediado y visto a la distancia como parte de su construcción anímica y unipersonal, aun cuando se esté presentando una relación compartida. Dice Bárceñas: “[el informante] permanece en el corazón de esa experiencia de la que habla, mostrándola, más que diciéndola en el orden del *logos*” (2010, p. 39).

Las lecturas obligatorias en el preciso instante de hacer el relato, -por causa de las reflexiones nacidas a partir de las instrucciones en el instrumento-, emergen como una realidad que antes no se habían considerado en su relación con la propia autoimagen y provocan en los narradores un *insight*, una suerte de verdad revelada en la que no se habían detenido. Perciben, captan, aceptan y se hacen conscientes de que esas lecturas les han convertido en “otros” al instalarse en sus vidas y al pasar por el tamiz de la memoria. El “acontecimiento” se nutre, entonces de dos momentos: el acto mismo de las lecturas y el acto de narrar la relación con ellas.

## Dos informantes y sus relatos

### Sujeto 1. RELATO 1

#### MIS OBRAS LEÍDAS

En las obras leídas cuando niña siempre la más importante y más leída era la Biblia o *Sagradas Escrituras Reina Valera 1960*, aprendía y trataba de memorizar las historias de los grandes hombres y mujeres, eran lecturas obligatorias para las clases dominicales eclesiásticas. Tenía semejanza con nuestra vida en relación con la religión y la escuela donde estudié la mayor parte de la educación primaria. Me gustaba mucho leer por mi cuenta el libro de Apocalipsis, parecían historias fantásticas de otro mundo, no lo relacionaba con una destrucción mundial o algo parecido. Las historias de los grandes de la Biblia las relacionaba con héroes y heroínas como Esther, la gran reina, la época del nacimiento del mesías, un mundo diferente, otra cultura, su forma de vida totalmente distinta. Era para mí un mundo especial por el que viajaba en mi imaginación; también recuerdo que leía cuentos de hadas y revistas médicas. Los cuentos de hadas me ayudaban, a mi vez, a escribir cuentos y mundos fantásticos y en las revistas médicas leía los artículos relacionados con las nuevas prótesis o avances científicos.

En la adolescencia leía foto novelas, y los libros obligatorios en el liceo como *Cien años de Soledad*, que en realidad me dio mucha soledad leer, creo que tarde cien años; leí *Doña Bárbara*, *Don Quijote*, y parte de *Relato de un naufrago*, en realidad no los recuerdo con interés, eran más interesantes las revistas médicas. Lo que más me gustaba leer eran cuentos, soñaba con algún día ser una princesa y vivir en un castillo, casarme con un príncipe, dibujaba los castillos y los anhelaba con mucha firmeza, hasta que viajé a Francia. Al principio quería vestir un traje colonial, tomarme fotos y bailar un vals con un hermoso príncipe, fue emocionante revivir mis sueños casi que hechos realidad, tenía un hermoso vestido pero no el príncipe y al visitar varios castillos se fue la magia, al verlos inmensos, tenebrosos, sobre todo las mazmorras, ¡claro, los jardines son un sueño! Aún me gustan los castillos, pero no vivir en uno.

Finalmente, en la universidad he leído algunas obras como la obra de teatro *Yerma*, interesante por la fuerza de una mujer; leí *María*, *Las lanzas coloradas*, con la conquista de Boves y la violencia de Campos en la discriminación de los negros. Esemismo tipo de racismo lo vivimos en Barlovento, durante doce años; las personas nativas son de color y rechazaban a mis hijos por ser blancos o "amarillos" como les decían, eso causó su deserción escolar y frustraciones en la familia.

También leí y presenté el libro *Autoestima*, por Renny Yagosesky, que me ha ayudado a entender varios aspectos de mi vida como la culpa, ya que siempre me culpé por dejar mis estudios y casarme tan joven. Al fin logré reiniciar los estudios porque sentía que me lo debía a mí misma, sin embargo, ahora no me culpo espero superarlo en total y seguir disfrutando este hermoso aprendizaje.

En cuanto a *Doña Bárbara*, entiendo que era una mujer de fuerza y autoridad, ambiciosa. A mí me tocó criar a cuatro hijos yo sola, y darles vivienda, comida, vestido y educación; con 27 años y cuatro hijos en un pueblo hostil, como Barlovento, en una ocasión me compararon con este personaje, pero no creo que el amor y la pasión deban compararse como pensaba ella, así que no hay semejanza alguna.

## SUJETO2. RELATO 2:

### LOS TEXTOS QUE HE LEÍDO DURANTE MI FORMACIÓN ACADÉMICA

En esta oportunidad, he de considerar tres textos que han sido significativos durante mi desarrollo personal, académico y profesional, pero sobre todo aquellos cuyos personajes protagónicos se han convertido en símbolos de perseverancia, pasión, entrega y astucia siendo estos los cimientos en los cuales fundamento mi quehacer cotidiano, pero ante todo con los que sustento mis sueños.

Por lo tanto, el primer texto que he de considerar es “Juan sin miedo” de la escritora venezolana Ida Gramko, el cual leí cuando tenía once años de edad y, sin comprender mucho lo que dicho texto expresaba, me identifiqué con la astucia del protagonista llamado “Juan”, un niño que de la carencia y de la incompreensión vivió las aventuras más extraordinarias y fue capaz de viajar a través de las historias activando un alto vuelo en su mente y, así fue mi infancia llena de sueños, utopías y experiencias que tomaban vida al apagarse la luz de mi cuarto o al yo salir a caminar por la calle, encontrando música en cualquier movimiento y experiencias gratas con cualquier objeto. En fin, aprendí a no tener miedo y ser “yo” en cada momento.

De igual modo, durante mi adolescencia un texto que fue significativo en mi desarrollo fue *Cien Años de Soledad* del escritor premio nobel colombiano Gabriel García Márquez, con el cual comprendí la importancia y lo maravilloso del continente latinoamericano, manifestado en la metáfora de “Macondo” esa tierra anárquica llena de fantasías e irreverencias y cuyo caos, tormento, miseria y locura, pero ante todo majestuosidad se puede evidenciar en Caracas, siendo todos nosotros descendientes de los Buendía.

Sumado al panorama anterior, ya durante mi formación universitaria que retomé ya entrado en edad, tuve la oportunidad de leer *Las kuitas del hombre mosca* del novelista venezolano Eduardo Liendo, como el texto que resume mi vida en una infinidad de líneas, donde el personaje protagónico Temístocles Pacheco, vendedor de libros, sufre un proceso de metamorfosis convirtiéndose en esa mosca que descubre los misterios, miserias y dilemas de los hombres envueltos en Caracas y como poeta y músico que me creo ser, me convertí en esa mosca que anda tras la caza de esos rostros que ante una sonrisa guardan muchas miserias y grandes tormentos.

Por último, como diría Liendo: “soy presa de la duda”; de esa que te hace leer y escribir de un modo constante y que refleja nuestras vidas en esos personajes que -más allá de descodificar- vivimos y que crecen con nosotros.

## Nota final

El relato de cada uno de estos sujetos refiere desde lo íntimo una visión que podría arrojar una red de significaciones. Sobresalen valores como la constancia y la firmeza que parecieran ser apreciados por los informantes para construir su propio yo frente a los otros. La perseverancia y la tenacidad, como caracteres de los narradores, se enfrentan al olvido de los deberes y al abandono de la escolaridad lo que se relaciona con los personajes ficticios, aun cuando no se anote de forma explícita. Los dos sujetos se afanan en contar su peripecia vital marcada por la intención del estudio, los deseos de superación y la forma de comunicarla, vista ahora, a la distancia aunque se esté preguntando por su relación con las lecturas realizadas. En estas historias, al ayudar a formar la imbricación entre literatura y tránsito vital, es inevitable la correlación con la visión que se tiene de los otros para la cimentación del yo, en el instante mismo del acto de contar. En el cuadro 2 se pueden observar algunos rasgos que sobresalen y que se describen someramente a partir de sus propias historias:

Cuadro 2.

Rasgos sobresalientes de los relatos de vida

Rasgos sobresalientes	Ella. Informante 1	Él. Informante 2
<b>Lecturas preferidas o rechazadas:</b> entre la obligatoriedad y la escogencia hay preferencias disímiles en su paralelismo contemporáneo, pero ambos las consideran como esenciales en su formación.	La Biblia, <i>Doña Bárbara</i> , <i>Las lanzas coloradas</i> , autoayuda y sobre todo, los cuentos de hadas son sus preferencias.	Se identifica profundamente con <i>Juan sin Miedo</i> , <i>Cien años de soledad</i> y <i>Las kuitas del hombre mosca</i> .
<b>Tránsito vital:</b> los dos manifiestan pertenecer a contextos de precariedad económica y relacionan esto con su momento de juventud, más adelante ambos se alzan sobre las adversidades	Viaja al exterior y visita castillos en Francia, cría sola a sus hijos, trabaja y se reinserta en la Educación Superior.	Se dedica a estudiar música, a trabajar y conocer un mundo pleno de aventuras, hasta llegar a la Educación Superior.
<b>El cuerpo y el otro</b> La autoaceptación y el aprendizaje social	Descubre que su diferencia de color (ser blanca), no le permite el diálogo y ser “el otro” le marca y abrumba todavía. Infiere que dentro de las obras literarias hay una parte de sí misma pero no una totalidad.	Las lecturas le asimilan con personajes con los que se identifica y cada análisis le permite entenderse como un <i>hijo de Buendía</i> , por lo tanto presupone un diálogo societal del que muchos participan.

Fuente: Elaboración propia

Se complejiza la noción de otredad cuando los narradores se ubican ante los personajes como si fueran “individuos”. Los entienden como seres con vidas propias matizadas con pulsiones vitales.



La informante 1 declara que no se parece a Doña Bárbara cuando dice “no creo que el amor y la pasión deban comprarse como pensaba ella”, pero también asoma una semejanza en el hecho de haber tenido que valerse por sí misma y expresar sobre el personaje Doña Bárbara: “entiendo que era una mujer de fuerza y autoridad”.

La familia y los hijos, -más allá de que haya soñado con ser una princesa encantada- hacen parte esencial del relato para la estudiante, en una sociedad de familia matrilineal que espera de la mujer fuerza, resistencia, valor y coraje. Así se gana el apelativo de “doña Bárbara” que aparece con frecuencia para calificar a las venezolanas, en contraste con los primeros sueños derivados de los cuentos de hadas. Evoca, además, la experiencia sufrida por su diferencia de color, y la vincula con una obra leída en donde el racismo es de importancia en la construcción de la historia. Entiende, entonces, lo que es ser diferente en un grupo hostil, lo que pareciera haber sido una dificultad en su prosecución de los estudios.

El informante varón, a su vez, se califica a sí mismo con las características propias de sus tres libros: astucia, valor, irreverencia y descubrimiento. La naturaleza de su relato es de la introversión, aunque figurara ser una relación divertida. No se habla de hijos, amores o familia, se centra en su relación con las lecturas –tal cual como le fue solicitado- y despliega un vínculo afectivo con las escogidas en el relato. Refiere, entonces, que su vida es la del emprendedor y sus libros son parte de una suerte de estructura del viaje –más interior que exterior- la cual asoma en su relatar.

Se incluye dentro del grupo social y cultural de una imagen de Caracas cuyos atributos–para el informante 2- son metonimias de una sociedad macondiana, por lo que terminamos “siendo todos nosotros descendientes de los Buendía”. Se trasmina una suerte de orgullo latinoamericano que unifica al grupo y le hace sentir parte de él por su irrenunciable exuberancia y “majestuosidad”. Su transitar por las lecturas y la aprehensión de su realidad termina en una reconciliación con los otros.

### **Para concluir**

En los dos relatos se entretajan la lectura, las experiencias (de la precariedad, a cierto éxito profesional), la incursión de los otros, como parte de su formación, con la conciencia plena de que, en el presente, en el acto de la enunciación, se está realizando la vinculación con la ficción.

La autoimagen de cada uno espejea en las obras, en el recordar en las peripecias de la ficción y si no se identifican, directamente, como seres susceptibles de ser el motivo compositivo de una obra, sí reconocen una parte de su esencia en la narración literaria.

Finalmente, hay que conceder a los relatos de vida ser una valiosa fuente de testimonios, información, síntesis de sucesos vitales y contribuir con la memoria de los grupos sociales, cuyo tránsito aporta a los estudios pedagógicos la urdimbre de la variedad de acercamientos investigativos. En este caso, los relatos de los estudiantes y su memoria de la lectura de obras de ficción, han conferido una nueva aproximación a su propia subjetivación.

## **Referencias**

- Álvarez, J.A. (2007). “Los espacios pedagógicos en Colombia y su relación con los conceptos articuladores de la pedagogía vistos desde la antropología pedagógica e histórica”. *El Ágora USB*, 7(1), 47-55.
- Aristóteles. (1977). *Poética*. Buenos aires: Barlovento Editores.
- Bárceñas, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14(3), 33 – 47.
- Barreto de Ramírez, N. (2006). *Terminología esencial en currículum e investigación educativa*. Caracas: UPEL, IPMJMSM, SIP.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Proposiciones*, 29, 1 – 23.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Revista Argumentos*, 24(67), 135 – 156.
- Bollnow, O. F. (2005). Principios metódicos de la antropología pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*. XVII, 77 – 80.
- Brower, J. (2008). Pensamiento Heterológico. En Hugo E. Biagini y Arturo Andrés Roig (directores). *Diccionario del Pensamiento Alternativo II*. Buenos Aires: Biblos & Universidad de Lanús.
- Burns, R. B. (1998). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, California: Jossey-Bass
- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Editorial Debate
- Cooper. J. (2012). Personal troubles and public issues: a sociological imagination of black athletes’ experiences at predominantly white institutions in the United States. *Sociology Mind*, 2(3), 261 – 271. Doi: [10.4236/sm.2012.23035](https://doi.org/10.4236/sm.2012.23035)

- Cortizas, C. y Requejo, A. (1997). La historia de vida en educación de adultos. En López-Barajas, E. (Coord.). *Las Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 29 – 48). Madrid: UNED.
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* 3(2) 175 – 193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245124456006.pdf>
- Desiato, M. (1999). *Feuerbach y el rescate de la corporalidad: los inicios de la antropología filosófica*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 34, pp. 155 – 178. Doi: /empiria.34.2016.16526
- Genette, G. (1993). *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado*. Pamplona, España: EUNSA.
- Goodson, I. (2004). Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente. En Goodson, I. (Editor), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro. (pp. 45–61)
- Hall, S. (2006). Estudios Culturales: Dos Paradigmas. *Revista Colombiana de sociología*, 27, 233 - 254.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* 5ª ed. México: McGraw-Hill.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Traducido por Antonio Pintor Ramos. Salamanca: Sígueme.
- López-Barajas, E. (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Mélich, J. C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad: la filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Mijares, Ma. M. (2001). *Racismo y endorracismo en Barlovento. Presencia y ausencia en Río Chico. Autoimagen de una población Barloventeña*. Caracas: CONAC.
- Moreno, A. (2002). Nueva postura paradigmática en la investigación social. *Paradigma*, XXIII(2), 1 – 12
- Muñoz Gaviria, D. A. y Runge Peña, A. K. (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crístico. En Arellano Duque, C. (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (343 – 376). Barcelona, España: Anthropos.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, XXVIII(1), 105-129.
- Pineda, Y. (2007). *Antropología cultural. La educación conocedora de lo humano*. Colección Retos y Logros. N° 4. Caracas: UPEL, IPMJMSM, SIP.
- Piñeres, J. (2011). Aproximaciones al primer debate sobre Bentham en Colombia: concepciones antropológicas, disputas educativas, aspiraciones nacionales. *Revista de Estudios Sociales*, 39, 11-23
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Rodríguez, S. (2010, 14 de abril). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. *PsicoPediaHoy*, 12(7). Recuperado de <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/>
- Runge Peña, A. K. (2005). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII(42),47-66.
- Runge Peña, A.K. y Garcés, J.F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Solana Vásquez, I. (2012). El lector para Wolfgang Iser y Maurice Blanchot. *Filosofía UIS*, 11(1), 171 – 188.
- Todorov, T. (2004). *Poética de la prosa*. Madrid: Losada
- Wulf, C. (2006). Antropología histórico-cultural de la educación. *Estudios Filosóficos LV*, 449–465
- Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos.

***Autores***

**Marlene Arteaga Quintero**

Profesora de Literatura y Lengua Castellana del IPC, Magíster en Literatura Latinoamericana de la USB, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED.  
Docente del Instituto Pedagógico de Miranda de la UPEL  
Profesora invitada de las Universidades Santo Tomás de Bogotá y San Buenaventura de Cali, Colombia.

**Christian Hernández Rodríguez**

Licenciado en Literatura  
Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle.  
Docente de la Universidad de San Buenaventura, USB, Cali.  
Candidato a Doctor en Educación en la USB, Cali, Colombia