



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**LA LITERATURA JUVENIL: ENTRE LOS CLÁSICOS Y  
PARALITERARIOS COMO SUSTRATOS PARA EL  
FLORECIMIENTO DE LECTORES CRÍTICOS.**

Víctor Hugo Cárdenas García  
Ana Karina Muñoz Guerra  
David Arcila Romero

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación, Departamento la Ciencias y las  
Artes  
Medellín, Colombia

2017



La literatura juvenil: entre los clásicos y paraliterarios como sustratos para el florecimiento  
de lectores críticos

**Víctor Hugo Cárdenas García**

**Ana Karina Muñoz Guerra**

**David Arcila Romero**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:  
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesores (a):

Juan Fernando García Castro

Línea de Investigación:

Literatura

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2017

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
<b>I. MUNDO JUVENIL Y CANON LITERARIO</b>	<b>7</b>
<b>II. CURRÍCULO OCULTO</b>	<b>17</b>
<b>II. CURRÍCULO Y LABOR DOCENTE</b>	<b>20</b>
<b>II.I. LECTURA CRÍTICA, DIALOGIZACIÓN Y EXPERIENCIA LECTORA</b>	<b>22</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>41</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>93</b>

## RESUMEN

Este trabajo de investigación nace como producto de la inquietud de tres docentes, respecto a la percepción que tienen los jóvenes estudiantes frente a las lecturas y los textos propuestos al interior de la escuela, en las clases de Lengua Castellana. Inquieta saber cuáles son los criterios que se han utilizado para establecer las lecturas que deben realizarse al interior de la escuela y cómo estos entran en juego con las dinámicas juveniles, sus búsquedas y elecciones. Muchas veces lo que se trata en la escuela es instruir al joven con los textos Clásicos que han sido parte del canon literario y que no necesariamente representan para ellos materia de interés, primer acercamiento que se puede convertir en un asunto frustrante y molesto, por lo que hay que permitirle a los jóvenes que traigan sus textos a las aulas.

En este trabajo se desarrollarán conceptos e ideas sobre la literatura juvenil, el canon literario y la experiencia estética a través de la relación tripartita entre currículo, currículum oculto y labor docente en los procesos de lectura crítica, dialogización y experiencia estética. Para tal propósito nos apoyaremos en las reflexiones de autores como Gerardo Meneses, Gemma Lluch, Lawrence Stenhouse, entre otros, que se han ocupado de estudiar temas como el establecimiento de un canon literario, la tradición, la experiencia del profesor, la investigación curricular y el gusto por la lectura; revisión que sirve al propósito de aportar insumos la práctica pedagógica que sustenta esta tesis, la experiencia docente en el grado noveno del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana.

**Palabras clave:** literatura juvenil, paraliteratura, clásicos literarios, canon literario, currículum oculto, lectura crítica.

## INTRODUCCIÓN

En la etapa juvenil el hábito lector se constituye como recurso y posibilidad de acceder a otras formas de pensar y ver el mundo. Muchas veces lo que se trata en la escuela es instruir al joven con los textos Clásicos que han sido parte del canon literario y que no representan para ellos materia de interés, primer acercamiento que se puede convertir en un asunto frustrante y molesto, por lo que hay que permitirle a los jóvenes que traigan sus textos a las aulas.

Para comprender el porqué de este problema hay que atender diversos asuntos como las tradiciones curriculares de las instituciones educativas y el mismo Ministerio de Educación Nacional, la labor de los docentes y las necesidades de unos estudiantes que cruzan una etapa definitoria de su personalidad en la que se abren al mundo y construyen su identidad. Así, nuestra hipótesis es que tras las elecciones de los jóvenes se hallan sus necesidades emocionales, intelectuales, espirituales; sus preguntas existenciales, su necesidad de identificación y su bagaje cultural.

El éxito de las sagas, best-sellers, en resumen, textos “paraliterarios”, en géneros fantásticos o thrillers, se reproducen o están anteceditos por las representaciones cinematográficas, industria a la que están muy unidos, lo que ofrece pistas para preguntarse por sus contenidos, su estructura, sus narrativas. ¿Qué los hace tan atractivos? ¿Qué encuentran los jóvenes en dichos textos? ¿Identificación, diversión, refugio? ¿Será que los textos Clásicos ya no obedecen a las nuevas dinámicas o las nuevas lógicas de los sentimientos, las historias, las experiencias y los temas que tocan la actual literatura juvenil? o ¿La elección de nuevos textos obedece a errores en la forma de hacer animación a la lectura de los Clásicos? ¿Las instituciones educativas tienen currículos desactualizados? ¿Por qué no integran a sus planes lectores este tipo de literatura? ¿Hay alguna connotación peyorativa hacia este tipo de literatura? o ¿Efectivamente es una literatura en función del consumo, de la moda, la industria cinematográfica, que se olvida, que carece de valor literario o de la profundidad reflexiva que inmortaliza los Clásicos?

A partir del problema planteado, reconocemos que en todo el contexto educativo es un reto y un deber proponer estrategias didácticas que sirvan de mediaciones o rutas entre los diversos tipos de textos, los deseos y las competencias que a través de la literatura deben desarrollar los estudiantes. De nuestra pregunta se desprende un propósito general, el cual es contribuir al desarrollo de la competencia de lectura crítica en los jóvenes del grado noveno del Colegio U.P.B. a través de estrategias pedagógicas en torno a textos clásicos y paraliterarios.

En este estudio, en función de los conceptos que desarrollaremos para dar respuesta a nuestra hipótesis, nos proponemos inicialmente identificar el contexto social, cultural, escolar e institucional en el que se desenvuelven los jóvenes; en segundo lugar, desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas que arrojen resultados académicos (competencia de lectura crítica, ampliación del bagaje cultural) y personales (intelectuales y emocionales) en la experiencia dialógica entre estudiantes y docentes; y finalmente, cruzar las preguntas y la hipótesis planteadas con las propuestas estéticas y literarias por las que se sienten atraídos los jóvenes.

Iniciaremos este trabajo con nuestro sustento teórico y la discusión sobre la posible relación entre la literatura juvenil, el canon literario y el contexto juvenil. Seguido, expondremos nuestros autores referentes metodológicos. Después presentaremos nuestros capítulos. El primer capítulo comprende el contexto social, cultural, escolar e institucional, a la luz del concepto de currículum oculto. Dicho ejercicio estará acompañado de la caracterización de la literatura que leen los jóvenes y la elección de diversos tipos de textos en el Plan lector. El segundo, la confrontación entre los textos “paraliterarios” y Clásicos con las expectativas de los docentes y los estudiantes, en el marco de la metodología referida y los planes de trabajo semanales, apoyados por las discusiones teóricas sobre la literatura juvenil y el canon literario. En este capítulo se expondrán los resultados pedagógicos y personales de esta experiencia, tanto para los estudiantes como para los docentes, a partir de las categorías: lectura crítica, dialogización y experiencia estética. Finalmente, nuestras conclusiones

consistirán en los resultados de la hipótesis, el alcance de los objetivos propuestos, y los aprendizajes de los autores.

## MARCO TEÓRICO

**Nota:** Los antecedentes sobre el tema de este trabajo estarán presentes a lo largo de los tres ítems que componen el marco teórico. Se hizo un gran esfuerzo investigativo por rastrear todas los estudios sobre literatura juvenil, especialmente en los ámbitos nacional y local dirigidos al trabajo con jóvenes estudiantes. Si bien se han tratado temas relacionados por parte de académicos, escritores y estudiantes de pregrado, no hay investigaciones exhaustivas que sirvan como fuentes sobre las cuales se pueda servir de apoyo. Sin embargo, los estudios más afines se han tenido en cuenta para desarrollar algunas reflexiones.

Se decidió por esta razón y por las necesidades de las particularidades de esta investigación, construir un marco teórico dividido en tres conceptos básicos, en los cuales se van poniendo en diálogo los antecedentes. Se espera que esta investigación sirva de cimiento e insumo para próximos estudios sobre literatura juvenil con el fin de que contribuya al desarrollo de formas efectivas para enseñar la literatura y promover la lectura de un modo en el que el pensamiento y la reflexión sean protagonistas en el aula de clase.

### **I. Mundo juvenil y canon literario**

En un reciente libro sobre la superficialidad que caracteriza la forma de vivir de la sociedad occidental, Mario Vargas Llosa (2012) lamenta la primacía que se le da al entretenimiento como valor supremo de la vida. Para él, esta última ha perdido toda trascendencia, puesto que, curiosamente, en su apertura hacia la masificación ha acotado sus límites a un aspecto de la vida humana: la diversión (p. 22). Así, la alta cultura, la cultura de la profundidad, en la que todavía se refugian algunos especialistas de las humanidades, se ha vuelto casi una cultura muerta, una cultura del pasado con lenguajes y códigos inaccesibles al común.

La diferencia esencial entre aquella cultura del pasado y el entretenimiento de hoy es que los productos de aquélla pretendían trascender el tiempo presente, durar, seguir vivos en las

generaciones futuras, en tanto que los productos de éste son fabricados para ser consumidos al instante y desaparecer, como los bizcochos o el *popcorn*. Tolstoi, Thomas Mann, todavía Joyce y Faulkner escribían libros que pretendían derrotar a la muerte, sobrevivir a sus autores, seguir atrayendo y fascinando lectores en los tiempos futuros. Las telenovelas brasileñas y las películas de Bollywood, como los conciertos de Shakira, no pretenden durar más que el tiempo de su presentación, y desaparecer para dejar el espacio a otros productos igualmente exitosos y efímeros. La cultura es diversión y lo que no es divertido no es cultura.

[...] Éste es hoy un fenómeno planetario, algo que ocurre por primera vez en la historia, del que participan los países desarrollados y subdesarrollados, no importa cuán diferentes sean sus tradiciones, creencias o sistemas de gobierno, aunque, lógicamente, estas variantes introduzcan también, para cada país y sociedad, ciertas diferencias de detalle y matiz en las películas, culebrones, canciones, mangas, cintas de animación, etcétera. (p. 31).

En tales circunstancias la cultura se transforma a un ritmo acelerado en función del valor que impone el mercado. Así, en la época del saber, de la fascinación por la novedad -que de vez en cuando se proclama a expensas de las formas o los contenidos-, las expectativas se limitan a los plazos entre una y otra producción de consumo exitosa, lo que conlleva a que el ejercicio de la crítica haya ido desapareciendo:

Cuando una cultura relega al desván de las cosas pasadas de moda el ejercicio de pensar y sustituye las ideas por las imágenes, los productos literarios y artísticos son promovidos, aceptados o rechazados por las técnicas publicitarias y los reflejos condicionados de un público que carece de defensas intelectuales y sensibles para detectar los contrabandos y las extorsiones de que es víctima. (p. 38)

Es así, cómo según Vargas Llosa, se marca una línea divisoria entre los textos que han sido clásicos para unas generaciones anteriores y las actuales. Aquellas, hasta hace no muchas décadas estaban inmersas en unos sistemas de valor en los que la profundidad de las reflexiones y los trasfondos filosóficos de las novelas, eran inmanentes al placer provocado por la lectura. Además, estos trasfondos coadyuvaban a una auténtica experiencia estética

que, al retroalimentarse con otras lecturas y experiencias particulares, podían marcar el destino individual de cada persona y heredarse a las nuevas generaciones.

Estas características ligadas a los clásicos se encuentran también en la obra del escritor Ítalo Calvino, quien dedicó todo un libro a argumentar *por qué leer los clásicos*:

Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlo. (Calvino, 2009, p. 8)

Dice Calvino que la lectura de Clásicos propende una experiencia placentera, tanto para quienes se encuentran con ella por primera vez, como para quienes dicen estar “releyendo”, los adultos. Estos prefieren decir que releen obras fundamentales, que reconocer un primer encuentro. Considera el autor que con la edad debería aumentar la sensibilidad y el detalle que permite una mejor apreciación de la obra; no obstante, el encuentro con un clásico tanto en la juventud como en la adultez, puede entrañar, según el autor, un placer similar. (2009, p. 8).

Considera Calvino algo normal y muy propio de la juventud, que no se logren comprender los múltiples sentidos que tienen las lecturas de los Clásicos, puesto que requieren un gran esfuerzo para acceder a sus múltiples sentidos e interpretaciones. Esta es una de las razones que consideramos justifica el porqué de la proliferación de textos paraliterarios, que tienen como uno de sus rasgos distintivos la fácil asimilación, no así los clásicos.

Por otra parte los clásicos, en muchos de los casos, requieren de paciencia y concentración para ser leídos. De igual modo que su lectura se ve enriquecida por la experiencia del lector, factor que sugiere que la lectura de los mismos se hace aún más placentera, con el paso de los años, tras el avance de las reflexiones derivadas de las lecturas y su contraste con la realidad. No obstante, reconoce el autor que la lectura de todo clásico implica una experiencia importante e influyente en cualquier momento de la vida. Importante para quien la lee y

puede degustarla extrayendo los múltiples sentidos de la misma, un lector con experiencia; e importante para quien tiene su primer encuentro y en particular para los jóvenes, quienes al leer un clásico por primera vez, releen lo que su cultura y otros que leyeron antes que ellos les dicen.

Por lo anterior, el acto de leer un clásico equivale a una relectura, fenómeno que encuentra su explicación en el hecho de que el clásico se encuentra instaurado en el subconsciente colectivo y nos comunica con las generaciones que nos antecedieron. Lo que obliga también a considerar la labor de relectura de un clásico como una lectura nueva, por la novedad que aparece en ellos una vez que avanzan nuestras experiencias y la vida.

\*\*\*

Definir qué es la **literatura juvenil** implica conocer qué leen los jóvenes y las variables que afectan sus elecciones. En este sentido, aparentemente toda la literatura leída por los jóvenes es literatura juvenil. No obstante, los patrones en los géneros, autores y algunos elementos que caracterizan los libros más comprados por los jóvenes, que tienen que ver con autores actuales o recientes y géneros como la fantasía y la ficción, se han englobado por convención como literatura juvenil. La literatura que cumple con esas características se conoce desde la academia como para literatura: una fusión de adaptaciones de lenguajes cinematográficos, cibernéticos y de literatura para adultos con gran dispersión de contenidos y poca complejidad de estilo narrativo. Así, toma sentido el desarrollo que se hará de esta categoría en páginas posteriores (Lluch, 2010, pp. 11-15).

Quisiéramos advertir entonces, que la literatura juvenil no se plantea en términos de oposición a la literatura clásica, pero, tal como se le conoce por convención, tiene elementos propios que obedecen a dinámicas y características que le son propias, como la proyección hacia un éxito temporal y el consumo voraz, a diferencia de una pretensión de inmortalidad para el conocimiento de la humanidad. Los clásicos literarios pueden ser de mucho disfrute para los jóvenes, tal como un texto paraliterario, pero su disfrute puede verse obstaculizado

por los vacíos y rezagos del canon literario que asigna unos juicios estáticos a las producciones literarias.

Lo que se pretende con la reflexión en torno a problemática planteada, a saber, la identificación de los jóvenes hacia textos clásicos y literarios y los factores que intervienen en su disfrute, es crear puentes para un *acercamiento crítico y placentero* a través de estrategias pedagógicas y métodos de observación en la población juvenil, particularmente en la muestra que corresponde a las prácticas pedagógicas.

Los factores culturales, sociales, económicos, tecnológicos, entre otros, que intervienen en la vida de los jóvenes, inciden, aunque no determinan, sobre sus búsquedas, gustos y elecciones de lectura. No en vano las editoriales invierten sus esfuerzos en comprender e interactuar con los lectores jóvenes a partir del estudio de las motivaciones y criterios que los llevan a elegir ciertas obras. Con respecto a este particular, Garzón Ortegón publicó:

Elena Gómez, directora general de Penguin Random House Colombia, argumentó que el crecimiento de esa editorial en el país también ha sido relevante y considera que eso radica en que “hay dos factores importantes a resaltar, el primero es la producción de autores nacionales, especialmente autores de novelas, crónicas periodísticas y de actualidad que han tenido muy buena respuesta de los lectores, el segundo factor es la tendencia en la venta de libros juveniles como sagas, literatura fantástica, lo que indica que los jóvenes están leyendo libros de papel. (Garzón Ortegón, 2015, párr. 6).

Tal situación se ha visto apoyada por políticas públicas que han fomentado el crecimiento de algunas editoriales y han engrosado el corpus de libros en las bibliotecas, en las que son los bibliotecarios y profesores, los actores vitalmente importantes en las elecciones de material literario, lo que evidencia el complejo entramado entre canon, mercado, profesores y estudiantes, que se esconde tras las elecciones de los jóvenes.

John Arturo Cárdenas Mesa, en su tesis sobre las *Lecturas infantiles y juveniles de Medellín* (2002), realizada a partir de trabajo de campo en instituciones y bibliotecas de la ciudad, advirtió, a diferencia del citado artículo sobre el crecimiento de las editoriales y la acogida de autores nacionales, que hay un gran desconocimiento de la literatura, a lo que le atribuye la ignorancia y el menosprecio por lo local y nacional. No obstante, también hay que dirigir la mirada hacia la oferta del mercado: autores sagas, *best-sellers* y textos «paraliterarios», que son producidos y monopolizados desde países de Primer Mundo, que influyen considerablemente en las preferencias y selecciones de los jóvenes y adolescentes.

La literatura juvenil es la literatura que tiene que ver con la vida de los jóvenes, quienes, como afirma Gerardo Meneses (2010), “leen lo que les interesa” (p. 177), y los libros que interesan a los jóvenes son esos que van a encontrar en sus propias vidas: sus experiencias y reflexiones, sus historias de aulas y pasillos de escuela... Lo que algunos eruditos podrían considerar literatura inferior, según él por el desconocimiento sobre cómo sienten los jóvenes y sobre sus intereses. No obstante, es conveniente considerar que una parte de la paraliteratura, que convencionalmente se ha englobado como “literatura juvenil”, constituye el género de la ficción, la fantasía y lo sobrenatural.

Siguiendo a Meneses, los textos y los libros que les interesan a los jóvenes son aquellos en donde logran una identificación, que les permite sentir que es la vida la que pasa por sus manos y que “el libro” pasa también por sus vidas. La literatura juvenil se constituye entonces como una herramienta y recurso generador de múltiples sentimientos: fantasía, diversión, aversión, amor... por medio de los cuales tanto el joven lector, como la obra literaria, viven una constante reinvención conectada con las necesidades características de la adolescencia. En conclusión la lectura juvenil es aquella que conecta sus significados con los significados que portan los textos.

Gemma Lluch (2010) se refiere a la convención “canon literario” como la serie de obras que merecen ser leídas y promovidas, describiendo la tipificación de Alastair Fowler de varios tipos de cánones: *el accesible, selectivo, oficial, personal y crítico*, pero además adiciona otro

tipo, el *canon pedagógico*: “definido como la lista de libros que se enseña en institutos y en universidades” (p. 59). También menciona los **criterios** que van a definir qué obras se consideran literatura por el canon y cuáles no, estos son:

- a) La autoridad de los patrones clásicos o sólidamente consolidados por la tradición; b) experiencia aquilatada y diacrónica de distintas y múltiples clases de lectores a lo largo de la historia, y c) la capacidad que poseen ciertos textos de “generar” interpretaciones acumulativas a través del tiempo, y en circunstancias sociales, culturales y políticas incluso “ideológicas”, del signo más diverso. (p. 59)

Es creciente la acogida en los currículos de libros llamados «paraliterarios», que cumplen con algunas características comunes tanto en los textos a los que acuden jóvenes con sus búsquedas reflexivas, como en aquellos en los que sólo se propone brindar diversión y entretenimiento. Gemma Lluch (2010) hace una síntesis pertinente a partir de estudios propios sobre los factores constitutivos de la paraliteratura:

1. El mecanismo discursivo más potente en este tipo de narrativas es el diálogo, que ocupa buena parte de la narración y que *a)* consigue un ritmo narrativo rápido, *b)* crea la sensación de que los hechos acontecen en tiempo real, es decir, paralelo al del lector, *c)* aproxima la lectura al ritmo característico de las narraciones audiovisuales donde todo ocurre ante los ojos del espectador, *d)* permite el uso del metalenguaje, es decir, el diálogo deja que el personaje pueda rectificar, aclarar o matizar sobre la marcha e introduce el idiolecto del personaje y, sobre todo, su cosmovisión, su forma de conceptualizar el mundo. [...]
3. El espacio del narrador se reduce, pero aumenta su importancia: cuenta hechos que le han acontecido en un pasado muy próximo, lo sabe todo o lo ha vivido controlando la información y dosificándola para acrecentar la atención del lector. La función más importante del narrador es la gestión del tiempo y del interés del lector a través del «narrador cotilla», que le permite crear nuevas expectativas que le acrecientan la curiosidad y aceleran el ritmo. El narrador cuenta hechos y excluye todos aquellos detalles, descripciones o reflexiones que provoquen una pausa o una ralentización del

ritmo narrativo, de manera que se evita la reflexión mientras se propicia el enganche al relato.

4. Se sigue la regla del yo (Thaler, 2002:160): «fundir los “yo” del autor (imitando al adolescente), del lector (imitando al adolescente), y del personaje-narrador (imitando al adolescente), dentro de una santa trinidad narrativa», un mecanismo que favorece el juego de la confianza y, lógicamente, de la identificación. (p. 62)

Hay otro tipo de características que, además de asociar estos textos a un lenguaje cinematográfico -que se aplicará dentro de las estrategias pedagógicas con textos paraliterarios- versan sobre la fluidez de las formas y la dispersión en que se presentan los contenidos:

5. Se acelera el ritmo narrativo a través de unas convenciones de lectura que son sencillas de seguir para el lector porque las reconoce a través de la experiencia que gana con libros similares. Es una manera de leer predecible y, consecuentemente, permite leer rápidamente y con seguridad, porque los paisajes que ofrecen son reconocibles y las predicciones que se realizan correctas. Básicamente, se busca una lectura relajada, sin obstáculos, se apuesta por ejercicios estilísticos que allanen las dificultades para conseguir la anhelada relajación lectora generada sobre todo por repetición, en definitiva, por la lectura de lo ya conocido.
6. Sustituyen el argumento por un universo de ficción que da lugar a las continuaciones.
7. Se da importancia a los elementos discursivos factibles de convertirse en reclamos publicitarios, como el primer capítulo que se ofrece en las páginas web.
8. Se comporta narrativamente como la literatura popular, es decir, utilizando unos mismos parámetros narrativos que se van adaptando a las diferentes audiencias, reclamando elementos de cada época y de cada grupo de consumidores.

9. Los relatos funcionan de manera autónoma, aunque repiten los elementos discursivos que funcionan, haciendo que se pierda en la memoria el relato que generó al otro porque lo importante no es reconocer y valorar el original, sino encontrar en la diferencia que da similitud la propuesta narrativa que satisfaga a cada lector o espectador. [...] Estas características son suficientes para diferenciar este tipo de relato del literario. [...] Otra cuestión tiene que ver con la incorporación de este tipo de relato al currículo, sustituyendo no solo la lectura literaria que marca el currículo, sino utilizándolo para el trabajo literario. (p. 63)

El universo mediático del que participan los jóvenes implica unas lógicas de aceleración, actualización, masificación, estandarización, saturación y simplificación que otorgan un carácter desechable a la información que se *consume*. Estas dinámicas sumergen especialmente a la población juvenil en una cultura de la inmediatez, la fluidez y la eficacia del lenguaje, elementos que, como se desarrollará más adelante, caracterizan a la mitad de las obras elegidas para trabajar con los estudiantes en la práctica pedagógica.

Como recuerda Vargas Llosa, hoy se habita en un mundo de imágenes, de lo audiovisual y, por encima de las palabras, el mundo de las pantallas. Vargas Llosa (2012), apoyado en un texto que trató de definir los rasgos de la cultura del siglo XXI, *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*, en la que Gilles Lipovetsky y Jean Serroy defienden su idea de un mundo que “entroniza” la cultura atravesada por “los mercados, la revolución científica y tecnológica (sobre todo en el campo de las comunicaciones)” (p. 27), dice que la industria del cine mundializa películas accesibles a cualquier persona por no requerir ninguna formación intelectual para gozar de ellas (p. 27).

En consecuencia el cine y los medios audiovisuales culturizan y transmiten de forma mucho más rápida valores y modas, de lo que puede hacerlo la pedagogía y la escuela a través del proceso educativo formalizado. Entonces ¿Qué representa esta situación para el currículo escolar? Su transformación. La escuela deberá corresponder con la creación de adaptaciones curriculares en las que se haga uso del cine, las tic y las nuevas técnicas audiovisuales para crear contenidos pedagógicos que inviten a la reflexión. El currículo debe transformarse sin

que implique una práctica tediosa para los jóvenes estudiantes, entendiendo dicho tedio como el producido por una práctica pedagógica lejana al lenguaje, los códigos y las inquietudes de la época; en otras palabras, se requiere que los docentes enriquezcan los contenidos de los currículos.

La masificación de la cultura ha traído con ella su democratización a todos los círculos sociales y a las condiciones requeridas para ella, lo que constituye un logro para la humanidad. No obstante, por consecuencia de la falta de requerimiento de formación intelectual para acercarse a los contenidos, se cree que es algo innecesario, se debilita y se pierden las posibilidades creativas, interpretativas y en general riquezas que puede ofrecer para la vida individual y la sociedad.

Al respecto, J. A. Cárdenas Mesa (2002) citó el debate de la IBBY en el congreso del año 2000 realizado en Cartagena de Indias, en la que el hipertexto, como «nueva forma de lectura», tomó protagonismo:

Un hipertexto puede describirse como una telaraña de escrituras interconectadas: textos, imágenes y otras fuentes de información, conectadas entre sí por medio de enlaces (links) electrónicos. Estos enlaces hacen las veces de señales indicadoras que dirigen al lector hacia fuentes de información que, según el autor, tienen algún tipo de relación con su propio texto. Son textos polifónicos, cuando no colectivos, en cuya estructura pueden escucharse múltiples voces, y en los que es imposible reconocer el estilo y la personalidad de un solo autor [...]

La multiplicidad de textos y trayectorias de lectura imponen una lectura que va saltando de texto en texto. En una lectura continua, línea a línea, párrafo a párrafo, página por página como la del libro. La lectura hipertextual pone al lector frente a continuas decisiones sobre el rumbo que va a seguir la lectura. Es, por definición una lectura no lineal, que salta de un bloque de texto a otro rápidamente de manera no secuencial, y que en el fondo no es otra cosa que una reivindicación de propuestas de escritura vanguardistas como las que ya habían experimentado hace mucho tiempo en el libro escritores como Wittgenstein en el campo de la filosofía, y Cortázar, Joyce, Barthers o Borges en el relato (su cuento El jardín de los

senderos que se bifurcan podría verse como una perfecta lectura de este tipo de escritura) (p. 104-105)

Tal situación se constituye como uno de los posibles factores que explican la aversión de algunos jóvenes por algunos libros históricos o clásicos que sólo en escasas ocasiones corresponden con las dinámicas en que se desenvuelven. Así, no es sorprendente que un joven prefiera una saga o un thriller por encima de un clásico, ya sea por la afinidad con la oralidad, la liquidez de sus contenidos y/o la apertura de reflexiones y experiencias con las que se identifican más.

La escuela, en su afán por responder a las normativas nacionales, que a su vez están supeditadas a unas pruebas de carácter internacional que miden las competencias de los estudiantes, obedientes a un mercado que reclama individuos competentes en diversas áreas, fuerza las inclinaciones o disposiciones naturales de los jóvenes hacia unos textos canónicos, sin reconocer la problemática -planteada en la introducción-, y olvidando que los textos a los que tienden los jóvenes pueden conducir a reflexiones tan vitales como las que se podrían esperar de los textos canónicos por los cuales no siempre sienten aprecio o conexión.

## **I.I. Currículo oculto**

Por currículo oculto nos referimos al complejo de elementos que, de un modo implícito, construyen relatos, prácticas e incluso conductas al margen de declaraciones oficiales por parte de las instituciones educativas. Se requiere valor para afrontar el reto de enseñar literatura juvenil, debido a que dicho propósito requiere desaprender y actualizar constantemente los conocimientos adquiridos por el profesor en el tránsito de su carrera. Mediante el uso del currículo el profesor adquiere la autoridad y el poder para direccionar las prácticas lectoras de acuerdo a unos fines pedagógicos por él planeados de manera previa a su intervención en el aula. Esta planeación no es gratuita. Se construye en la medida en que el docente tiene la oportunidad para desarrollar una observación en el marco de la participación con la organización escolar, en la que se incluyen tanto los actores (padres,

estudiantes, directivos) como las dinámicas sociales, barriales, económicas, entre otras, de las que esta participa.

Esta pretensión justifica el establecimiento de un sistema de valores y de unas directrices que den un norte a las organizaciones escolares, para que éstas obren en concordancia con las necesidades sociales imperantes de su comunidad y de manera más general con el punto de mira, (objetivos e ideales), que den unicidad al estado social de derecho, *La Nación*. Las escuelas no deben ser pensadas como islas completas en sí mismas, que se separan del conjunto de la sociedad, campos en donde los estudiantes se enajenen del conjunto social, de sus problemáticas y necesidades. Tampoco puede olvidarse la escuela, de que los jóvenes que asisten a sus espacios formativos, requieren que ella les permita y ayude a hacer el tránsito desde el ser que reclama todo el tiempo, que todo el tiempo necesita y se sirve solo así mismo (individuo demandante, individuo niño), hacia ese ser que amplía su comprensión de lo humano y que ampliándola, abandona su pequeño mundo para convertirse en una fracción, una parte de una obra mucho más grande que él mismo, individuo capaz de anteponer y actuar por el bien del conjunto, frente a su interés personal: *el ciudadano*.

La constitución de este ser social, de este que reconociendo la humanidad se reconoce así mismo (en su humanidad), de este que buscando su autonomía se encuentra en relación con el otro. Es probablemente, sino el fin último del proyecto educativo, al menos uno muy loable y necesario ante las condiciones de desequilibrio, violencia y la amenaza de exterminio, que enfrenta la humanidad en su conjunto y a la que contribuye de un modo u otro la sociedad en la cual se inscribe y tiene sentido la escuela. Debe entonces tener carácter prioritario en ella por ser la misma, una organización gestada en el seno de una comunidad, una sociedad y de una cultura que la precede; la formación de un ciudadano. El cual solo puede ser producto de una *cultura*, la cual trasciende un cúmulo de conocimientos técnicos, científicos o saberes filosóficos. Que se encuentra precedida a su vez, por una red de significados y valores establecidos por un conglomerado social, que dan sentido a la formación de un modelo, así como a la elección y adquisición de los conocimientos necesarios.

Al arreglo de dichos conocimientos, (elección, selección y sistematización es a lo que se llama currículum) .Este currículum se compone entonces, de los conocimientos y creencias de los que nos antecedieron, es su herencia. Grosso modo la escuela tiene primeramente la obligación no sólo de salvaguardar, sino de brindar un acercamiento y promover la cultura; en una segunda instancia, debe establecer unos parámetros y expectativas de lo que se espera pueda aprender y hacer, quien asiste en calidad de estudiante a sus espacios formativos y para eso se vale del currículum.

Currículum que no es un montón de fórmulas, aunque en ocasiones pueda contenerlas, el currículum como una herramienta vital y necesaria para la labor docente en el que tiene lugar la elección que hace aquella persona encargada de acoger, presentar e intercambiar las visiones del mundo y la cultura con los estudiantes, *el profesor*, quien porta sobre sus hombros la responsabilidad de corresponder a la organización escolar (estudiante, familia, institución, comunidad), y al Estado.

El docente adapta sus enseñanzas al contexto en el que se circunscribe, de manera que el cumplimiento con los estamentos antes citados, no interrumpa el sano desarrollo de la identidad e inclinaciones de los jóvenes estudiantes. Esto procurando el cumplimiento de los deberes del ciudadano, las prácticas y valores necesarios para el buen vivir (vivir éticamente), que requiere de la interiorización de unas normas, y de que se dé gradual y consensuadamente, sin truncar, sino antes favoreciendo la constitución de su autonomía y su libertad.

Si bien es tarea fundamental del ministerio de Educación Nacional (MEN), el establecimiento de un modelo bien definido, tanto en la forma como en los contenidos. Con miras a que tenga lugar en la escuela, el desarrollo de las competencias y capacidades necesarias por parte de los estudiantes, para que sus vidas avancen y se renueven y junto con ellas la sociedad. También se puede evidenciar que: aunque son múltiples los factores que afectan la calidad de la educación, el factor más determinante de todos está dado por la empatía, la afinidad y el buen o mal funcionamiento en la diada de la relación *maestro-alumno* y de entre estos dos

actores, recae con más fuerza la responsabilidad sobre el profesor, pues es él quien cautiva o aburre con sus clases. Al igual que es él quien determina el rumbo que estás han de tomar, e incluso cómo adaptar el currículo según las necesidades del medio o quién decide olvidarlo en muchos casos.

Así sucede con los lineamientos curriculares de la Lengua Castellana, que fueron construidos por docentes durante años de reflexión; que piden ser interpretados y tienen como finalidad pedagógica el desarrollo y favorecimiento de procesos de pensamiento, pero que como los gimnasios personales o las bicicletas estáticas, suelen ser olvidados por sus dueños en los armarios, cuando su utilidad está determinada por la contribución de su esfuerzo. Así son abandonados por algunos docentes, quienes los desconocen por el temor que les hace sentir tener que enfrentar un nuevo proceso de aprendizaje y readecuación.

No puede desconocerse entonces que existen al interior de las organizaciones y la escuela, es una organización educativa, el establecimiento de micropoderes, células de un organismo que se levantan frente al sistema establecido. Entiéndase que no se pretende aquí desconocer que puede existir según la filiación política e ideológica de una institución educativa, un currículo oculto, que condiciona e impone un sesgo a las lecturas que se hacen en clases, que puede ser tan lesivo, como el currículo impuesto por aquellos docentes que prefieren hacer su labor guiados por una fuerza inercial (la pereza), que los guía siempre a recomendar y reproducir el canon literario bajo el cual fueron formados.

## **II. Currículo y labor docente**

Desde el Ministerio de Educación, los currículos se han propuesto como guías sujetas a modificaciones, puesto que uno de los deberes esenciales del profesor es propiciar el desarrollo de procesos de pensamiento en sus estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Según los *Lineamientos Curriculares*, (Ministerio de Educación Nacional, 1998) “a los educadores especialistas corresponde elaborar y asumir los programas curriculares como

transitorios, como hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignificar, suprimir o incluir”. (p. 3)

En ocasiones, el currículo se ha entendido como una camisa de fuerza que limita la labor de los docentes. Razón por lo que algunos docentes desechan esa herramienta apoyados en un discurso que supone el distanciamiento de ella como la oportunidad para establecer criterios propios a la hora de elegir obras literarias. No obstante, dicho discurso puede ocultar la falta de compromiso o la evasión de los objetivos trazados a través del currículo así como la falta de preparación de la clase.

Lo anterior va de la mano con la prolongación de un currículo oculto: el deseo del profesor de asumir la posición cómoda de la transmisión para elegir obras bajo los mismos criterios en que han sido educados. Repiten así curso tras curso los mismos textos, talleres y preguntas mientras transitan años de labor rutinaria que esperan los conduzcan indolentemente hacia su jubilación. (Lluch, 2010).

Sí, el rechazo al currículo brinda autonomía para proponer criterios propios, pero si no se proponen, la formación queda delegada al azar. Un currículo utilizado adecuadamente se presta para el planeamiento de una buena clase, y en los casos en que no se ejecuta como se tiene previsto por motivos de diversa índole, sirve como un espacio de experimentación en el que es posible comprender el por qué no se ajustó dicho plan a las necesidades espontáneas que surgen al interior de la clase y cómo se puede transformar y aplicar.

El currículo debe entenderse como herramienta para desarrollar destrezas, tener unas pautas para llegar al aula de clase y direccionar el sentido de la misma. El currículo, usado como un medio de investigación, es ideal para la labor del docente porque le permite aprovechar el conocimiento acumulado por la cultura; pensamientos y experiencias ajenas sobre ciertos temas que se unen y entran en diálogo con su saber pedagógico. La vitalidad del currículo radica en la decisión del profesor, para utilizarlo y desarrollar sus habilidades.

El currículo también se convierte en medio para la investigación docente y el perfeccionamiento del “arte del profesor”, incrementando el poder docente y dando a su conocimiento un status distintivo. El nuevo currículo logrado por el ejercicio docente se convierte en camino y legado cultural para ser transitado y recibido por los futuros docentes.

En síntesis, el currículo es un laboratorio de experimentación de ideas educativas en la práctica, que permite constatar la efectividad del capital cultural y presupuestos teóricos, así como enriquecer la teoría y por tanto reinventar el currículo que recibe su aporte de la praxis en la relación profesor- estudiante.

Tiene sentido entonces que quienes desarrollen estos currículos sean lectores voraces apasionados, capacitados para elegir buenas obras y generar entusiasmo entre los jóvenes estudiantes. Esto solo es posible para un docente que reevalúa y piensa diariamente la aplicabilidad del currículo sin anteponerlo a la realidad, docente capaz de sensibilizarse con el contexto y pasiones de sus estudiantes, docente conectado con el mundo de la vida, capaz de permear las subjetividades de sus estudiantes y de atraerlos con cantos de sirenas hacia mundos de ficción literaria. (Stenhouse, 1991).

## **II.I. Lectura crítica, dialogización y experiencia lectora**

Según los lineamientos curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación, la **lectura crítica** se constituye como uno de los niveles de lectura a los que deben llegar los jóvenes de bachillerato. Esta se ubica en el marco de las competencias que deben desarrollar los estudiantes conforme el grado que cursen, y consta de unos mínimos de interpretación que superan la literalidad y la inferencialidad para llegar a la intertextualidad. La reflexión, la opinión y el posicionamiento político, religioso, ético, entre otros, son los principales elementos que se requieren para practicar y evidenciar el referido nivel. Mauricio Pérez Abril (s.f) señala los componentes más característicos de dicha práctica:

Leer es ante todo poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda de sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: los saberes del lector (su enciclopedia) y los del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significados. Por esto Umberto Eco habla de la lectura como una cooperación entre el texto y el lector. De este modo podemos decir que en el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias que tienen que ver por ejemplo con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global. (párr. 1)

Las competencias lectoras han sido clasificadas en semántica, referida a entender los significados y el léxico textual; gramatical, que opera sobre los aspectos organizativos y de forma; textual, tiene que ver con la lógica, coherencia y cohesión narrativa; la enciclopédica, que encarna el capital cultural del lector, y la **pragmática**, que conlleva la intertextualidad y comparación con ideas, contextos, intencionalidad discursiva, en síntesis, apunta hacia la *comprensión* y hacia la posibilidad de *distanciarse* del texto para comparar con posturas propias e identificar las de los autores, así como de reconocer el contexto del contenido y conectarlo con otra información.

Todas las competencias se usan en los niveles de lectura, pero según Pérez Abril, la evaluación de la lectura crítica se enfoca en la competencia pragmática, que debería estar completamente desarrollada por los jóvenes. Tal competencia vive y se retroalimenta a través de los tipos de lecturas con que se encuentran los jóvenes. Es en esa correlación que los jóvenes asumen y disponen criterios autónomos para inclinarse y elegir géneros literarios, autores, corrientes literarias, entre otros aspectos que nutren su formación.

En el proceso de prácticas que se llevó a cabo como equipo, iniciamos una etapa de contextualización, en la cual hemos tenido la oportunidad de observar justamente el Proyecto Lector en la etapa de la primera mitad del año académico de los estudiantes del grado Noveno-2. Las reflexiones compartidas en esta ponencia han madurado o se han asentado a partir del caso mencionado, la experiencia con los estudiantes.

En los diálogos con algunos estudiantes encontramos que el resultado del Proyecto Lector contiene ciertos problemas. La mayor dificultad de los jóvenes para adherirse al proyecto versa sobre las obras elegidas, que no les gustan por varias razones. El primer obstáculo para disfrutar las lecturas se encuentra en el enrarecimiento del lenguaje, que se traduce en la dificultad para comprender las historias. El segundo es que la extensión para la que se dispone la narración de una historia, podría distribuirse para historias distintas<sup>1</sup>. El tercero es la poca identificación con los autores y sus historias, ya que si bien tratan temas comunes como el amor, no son abordados a partir los modos en que se viven y conciben actualmente.

Esta razón dada por algunos estudiantes, ofrece pistas para cuestionar si la característica por la cual ciertos textos se constituyen como clásicos, a saber, la suficiencia para hablar de temas que atraviesan la condición humana en toda época, realmente tiene aplicabilidad en el presente. Robert Darnton ha advertido patrones de pensamiento para ciertas épocas, y Zygmunt Bauman ha observado cambios estructurales en las concepciones que adquiere el hombre moderno y aquel que cruza la liquidez de la modernidad. No son iguales, por ejemplo, la concepción del amor romántico que unía a las parejas ideales del siglo XIX, que las múltiples formas de amor o de relacionarse que construyen algunas parejas en la actualidad.

No obstante, el hecho de que algunos temas como el amor, la amistad, entre otros, tratados en todos los textos, cambien en sus dinámicas y modos de entenderse, no es suficiente para explicar la aversión hacia ciertos clásicos. De hecho, la atracción de algunos jóvenes por ellos podría deberse al extrañamiento y el redescubrimiento de otras formas de entender sentimientos, relaciones y reflexividades humanas. En síntesis, los clásicos literarios no pueden escapar a la historicidad de sus contenidos y hoy se enfrentan o compiten con textos más familiares a los contextos y modos de vida en que se desenvuelven.

---

<sup>1</sup> Los jóvenes lectores muestran preferencia hacia aquellas novelas que se conforman a partir de microrrelatos: obras como las de Chaparro Madieto (*Opio en las nubes*) o las de Andrés Caicedo (*Que viva la música*), novela negra y relatos de ciudad. Lo anterior deja entrever la relevancia de novelas y lecturas que hibridan entre el cuento y la novela y que además dibujan una ciudad y espacios ficcionales cercanos y familiares al entorno en que vive y se relaciona el lector juvenil.

Durante el referido proceso de contextualización con los jóvenes del grado noveno-2, como muestra de la reciprocidad entre la competencia de la lectura crítica y las obras asignadas para los proyectos lectores, son recurrentes los cuestionamientos sobre el fin o la utilidad de dichos libros en su vida personal y en su momento presente o inmediato, o la opinión de que son inútiles, lo que conlleva a una desmotivación hacia estos. Según ellos, las lecturas por las que se sienten atraídos son esencialmente aquellas que los divierten y les resultan interesantes por hablar de sus asuntos y sus contextos, en este caso, el contexto urbano. A partir de lo anterior puede entenderse por qué los textos «paraliterarios», a los que nos referimos anteriormente (p. 6), gozan de condiciones propicias para el consumo por parte de los jóvenes y adolescentes.

En conversación con el docente que lidera la asignatura de Lengua Castellana, hemos percibido la incidencia que tiene una relación amigable, para que se dé la lectura por parte de los jóvenes. Aún más, para que ellos se atrevan a explorar los múltiples sentidos que puede otorgar una lectura, de acuerdo a las lecturas que realizan de sus propias vidas y esta resulta ser condición sine qua non, se aleja la posibilidad del desarrollo de la competencia en una lectura crítica, que conduzca a una auténtica, placentera y reflexiva experiencia lectora, la cual desarrollaremos más adelante.

Es por dicha razón que adquiere sentido referirnos a la lectura crítica, como el resultado de un proceso en el que es imprescindible el acompañamiento del profesor. Es el profesor quien conoce o debe conocer, los factores que influyen en el contexto de los jóvenes y que les permiten prepararse para ser lectores críticos. Esto implica por parte del docente una sensibilidad y una comprensión de las condiciones y factores que afectan a sus estudiantes y una preparación incesante; para ver con nuevos ojos aquellos espacios de investigación a los que asiste diariamente (el aula de clase y la escuela).

Decimos proceso de *acompañamiento* porque el progreso del proyecto lector no se da mediante una relación vertical en la que el profesor le enseñe al estudiante y éste aprenda a perfeccionar sus competencias, sino por un diálogo vivo y transformador, que entendemos, apoyados por Paulo Freire, como **dialogización**.

El contexto en el que se desenvuelven lo jóvenes supone la ruta que el educador habrá de seguir para desarrollar la práctica lectora, de ahí el sentido de encontrar puntos comunes en el diálogo, de generar estrategias vinculantes y sobre todo de crear nuevas formas de dialogar en la interacción de las partes, que dan lugar a nuevas reflexividades, sociabilidades, a saber, dialogizaciones.

Paulo Freire (s.f) señala la necesidad de dialogar a partir de realidades concretas que atraviesan la existencia del pueblo, de modo que tenga lugar el pragmatismo en la educación. Lo anterior supone que la dialogización supera las acciones potenciadas en el diálogo para llevarlas al plano fáctico o vivencial:

En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino a nivel de la acción. Nunca disertar solamente sobre ella ni jamás donar contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, sus dudas, sus esperanzas, sus temores. Contenidos que, a veces, aumentan estos temores. [...] Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar *con él* sobre su visión y la nuestra (Freire, p. 109)

En este sentido, la dialogización posibilita la autonomía del educando para elegir y expresarse de acuerdo al mundo que constituye su modo de ser, así como la participación y *creación* en *conjunto* de formas de comprender la realidad a partir del enriquecimiento intelectual, afectivo y formativo. Como expresamos en el apartado sobre el currículo y labor docente, el diálogo necesita de la disposición del estudiante para expresar sus pensamientos, miedos, deseos... y la sensibilidad del profesor para captarlos, lo que armoniza y perfecciona el proceso entorno a la lectura y el crecimiento personal mutuo: la dialogización.

Como equipo de trabajo, a partir de las observaciones desarrolladas en el proceso de contextualización, estamos convencidos de que sólo cuando se haya desarrollado la competencia de la lectura crítica, de la mano de una relación fraterna y dinamizadora con el docente -la dialogización-, es que tendrá lugar una auténtica experiencia estética en la lectura.

En este mismo sentido seguimos a Jorge Larrosa, quien habla de la **experiencia lectora** como aquella relación a través de la cual el texto y la subjetividad del lector construyen una trama de significado. Solo ha tenido realmente una *experiencia* quien ha superado los niveles de lectura que nombra Pérez Abril como lectura literal e inferencial, para dar paso al establecimiento de una lectura que se hace también de manera relacional e intertextual: lectura crítica. (Larrosa, 2006). Con respecto a la experiencia lectora, Ana María Machado (2004) manifiesta:

Todas estas aventuras siempre emocionaron al lector y le dieron la posibilidad de transportarse a tierras exóticas y situaciones fantásticas, en las que la diversión estaba garantizada. Pero también ha existido otra clase de libros en los que la realidad cotidiana estaba presente y venía cargada de emociones; como si de algún modo fuera necesario recordarle a las personas que las experiencias intensas que le dan significado a la vida no tienen que ocurrir necesariamente lejos de casa, y que cada persona puede vivir una situación de una complejidad psicológica enorme; que cada familia puede vivir un drama muy intenso; que cada ciudad está llena de tragedias sociales, que cada calle es cruzada todos los días por personas que tienen sufrimientos y alegrías, miedos y sueños, por personas que, a fin de cuentas, son solo eso: personas (p.117)

## METODOLOGÍA

Aunque las ciencias y las disciplinas de las humanidades construyan miles de ramas entorno a sus objetos de estudio, existen unas características propias del modo de hacer y conocer de cada campo de conocimiento: las metodologías de investigación. En torno a la naturaleza de los objetos de estudio y de la perspectiva epistemológica, muchos teóricos coinciden en que hay dos grandes bloques de las metodologías de investigación: enfoque cualitativo y cuantitativo.

Ambos tipos de investigación pueden usarse y combinarse en todos los campos de conocimiento, pero es común la relación entre unos saberes, unas jergas o lenguajes, y unos objetos de análisis a los que es pertinente un tipo de investigación específica. Ya desde 1991 los autores Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio, estudiosos de diferentes campos de conocimiento, reunieron sus saberes a partir de su propio bagaje investigativo para publicar un manual académico abierto a todas las ciencias y disciplinas: *Metodología de la investigación*, que en el 2010 alcanzó su quinta edición.

A raíz de la importancia de definir la metodología de investigación en que nos circunscribimos, hemos seguido a estos autores, especialmente su primer capítulo. Esto con el fin de evidenciar -ya que no tiene por qué obviarse- cómo lo propio de una investigación cualitativa, con algunos análisis cuantitativos, se hace presente a lo largo de la práctica académica y su escritura, del modo en que se expondrá a continuación:

En primer lugar, para que una investigación se constituya como tal se requiere “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 4). Cumplidos estos requisitos, las investigaciones, en sus corrientes y marcos interpretativos, han de reconocerse en la búsqueda y la producción de conocimiento, el cual se caracteriza por unas fases de "observación y evaluación de fenómenos" (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 4), elaboración de hipótesis, demostración y corroboración de su grado de seriedad, y proposición de "nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras." (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 4).

El enfoque que nos corresponde se caracteriza por la flexibilidad entorno al orden de los pasos a seguir para su indagación particular. Por ejemplo, el investigador puede fijarse unas preguntas e hipótesis antes de su contacto con los datos, pero en el proceso de investigación y revisión de bibliografía, puede reformular dichas preguntas, hipótesis e incluso su problema de investigación. Lo anterior quiere decir que se puede volver o efectuar simultáneamente distintas etapas investigativas como la acotación de la muestra o la interpretación de la información en tanto sea necesario. El siguiente gráfico muestra a través de sus líneas curvas tal flexibilidad:

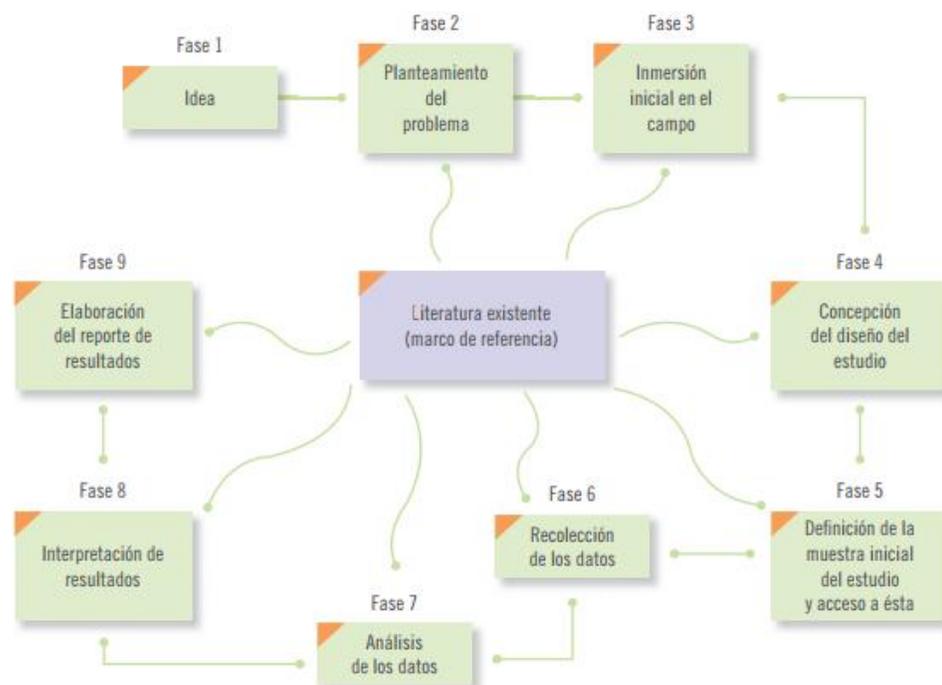


Figura 1.3 Proceso cualitativo.

Fuente: Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 8

En segundo lugar, el enfoque cualitativo busca tener una *inmersión* en el objeto de estudio y extender o abrir sus planteamientos y conceptos, es decir, que pueden ser menos rígidos que los que se dan en enfoques cuantitativos. Durante el proceso de observación, en vez de partir de una teoría a corroborar con la realidad, se dirige hacia lo que ocurre y desarrolla una teoría conforme a los datos, además de partir de la particularidad de la información en un procedimiento inductivo en el que, aunque intervenga la subjetividad del investigador, se realiza un esfuerzo por no alterar o estimular el normal desarrollo del objeto de estudio. Por último, "puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo "visible", lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos." (p. 10)

\*\*\*

En nuestra propuesta didáctica se ha considerado en principio favorecer la indagación macro, es decir, en un debate amplio en el que se incluye a la totalidad del grupo, permitiendo que los estudiantes se desinhiban expresando sus reflexiones bajo la protección que les ofrece el

hablar libremente. Para que esto sea posible, se hace necesario que la propuesta sea atractiva y que los jóvenes estudiantes no perciban el peso de la evaluación, aunque esta se encuentre siempre presente como parte del método investigativo.

En segundo lugar se propone al interior de las mismas sesiones un trabajo sectorizado de grupos, en los cuales trabajan seis estudiantes o menos. En esta segunda parte del proceso se permiten diferenciar las interacciones de cada uno de los estudiantes, al igual que lograr que cada uno de ellos gane la seguridad y confianza suficiente para que desee participar de la tercera parte de las sesiones. En esta se espera que se hagan cargo de manera individual de lo que dicen, planteen sus posicionamientos frente a lo que leen y sean conscientes de la manera cómo los temas abordados en las lecturas y en las discusiones, se relacionan con el mundo que los rodea y su identidad en formación.

Adicional a las actividades planteadas formalmente para el desarrollo de las clases de Lengua Castellana, se ha considerado conveniente incluir lecturas comparadas entre textos clásicos y paraliterarios, el uso de máximas y aforismos educativos para invitar a la reflexión, el cubrimiento de los temas planteados en el P.E.I de la institución y el tratamiento de las preocupaciones planteadas por los jóvenes estudiantes durante un proceso de indagación y compartir que da como resultado la consumación de un currículo, el cual organizan los docentes investigadores, a partir de la comprensión y el ánimo de compartir y enseñar sus saberes a los jóvenes estudiantes, mientras aprenden de estos.

## CAPÍTULO I

En este capítulo se desarrolla el primer objetivo de nuestra investigación. Se observa el contexto histórico, institucional, cultural, económico, social, entre otros aspectos, a partir de las declaraciones verbales, escritas y comportamentales que se perciben explícita y tácitamente por parte de la institucionalidad (personal administrativo) y el modelo pedagógico formal. Lo anterior se pone en paralelo a las observaciones dadas desde la experiencia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las opiniones y las vivencias de cada docente en sus prácticas anteriores en colegios distintos. La reflexión en torno al contexto se dio a lo largo de toda la práctica y por ende se expondrá en toda la investigación, pero en este capítulo se profundizarán en especial algunas reflexiones previas al desarrollo de las estrategias del plan de clases a partir del primer concepto expuesto en el marco teórico, *currículo oculto*.

El colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (U.P.B) tuvo sus inicios en 1937 en Juanambú como primaria y bachillerato masculino, año a partir del cual se iniciaron transformaciones en la oferta del ciclo educativo y el ingreso paulatino de estudiantes mujeres. En 1947 fue desplazado hacia la actual sede de Laureles. Aunque el área de bachillerato se encuentra delimitada y cercada por una reja, está al interior del campus universitario y los bachilleres pueden desplazarse al interior de la universidad una vez terminada la jornada académica sin restricción alguna.

En la actualidad, el colegio U.P.B. es una institución privada de la Arquidiócesis de Medellín, que cubre desde el la básica primaria hasta el bachillerato, en el cual los estudiantes tienen la posibilidad de adelantar su carrera de educación superior eligiendo un enfoque que comprenda algunas materias que conforman los primeros semestres de carreras de la U.P.B.

En el portal web del colegio se encuentran los lineamientos generales del modelo pedagógico oficial, uno de los puntos que se pretenden analizar a la luz del concepto currículo oculto:

La institución está viviendo un momento de transformación estructural, donde se reconoce su identidad, se camina de frente ante los retos de un contexto cada vez más *competitivo e innovador*, y en el cual se conciben los siguientes aspectos:

- Fortalecer la formación en capacidades humanas y competencias.
- Propiciar el vínculo Colegio - Universidad, desde el desarrollo de Currículos Integrados.
- Pensar en la investigación como un referente de escuela que posibilita nuevos esquemas y nuevas formas pedagógicas.
- Caminar en torno a la cualificación de los maestros desde la actualización de su saber y didáctica.
- Considerar la segunda lengua como una herramienta de proyección de ciudadanos del mundo.
- Establecer una escuela de comunicaciones que oriente la comunicación para la educación en el desarrollo de aprendizajes para la vida en docentes y estudiantes.

- Establecer la ciencia y la tecnología como los caminos para potencializar las capacidades humanas.

Para una mayor comprensión de estos retos y compromisos, lo primero es considerar con qué tipo de antropología se forman los estudiantes bolivarianos. Una antropología de corte integral que concibe al ser humano como un compuesto de cuerpo, mente y espíritu (cristiana). (Colegio U.P.B., 2017)

En la página oficial del Colegio se encuentran la presentación del modelo pedagógico como un proyecto académico y formativo para potenciar las capacidades de los niños y jóvenes a partir del humanismo cristiano. (Vicerrectoría Académica, 2015, p. 4)

El Modelo Pedagógico Integral también es presentado en clave de formación incluyente, de modo que se reconoce al ser humano desde todas sus posibilidades y limitaciones, asumiendo los valores del Evangelio y el humanismo cristiano, como guía fundamental en este proceso pedagógico donde se llama a la apertura, a caminar y atender situaciones que exigen un mejor acompañamiento frente a las vicisitudes que se presentan día a día e instan al reconocimiento del otro desde el más profundo sentido evangélico, siempre dispuestos a una atención integral de la persona humana. (Vicerrectoría Académica, 2015, p.7)

El Modelo Pedagógico Integral asume al estudiante como un ser en continua formación, dotado de experiencias y saberes propios de su entorno inmediato, en el cual el momento histórico, la familia y la sociedad tienen significativo influjo. Son precisamente estos saberes, afectos y maneras de proceder, los elementos que marcan la construcción de nuevas formas de enseñanza y el ritmo de las vivencias escolares, como puente entre lo que se es y lo que se puede llegar a ser. (Vicerrectoría, 2015, p. 9)

Los componentes del modelo pedagógico van en dirección del compromiso humano, académico y cristiano, que integra estructuras curriculares "desde formas específicas de seleccionar, organizar, distribuir y evaluar el conocimiento, coherente con un proceso de evaluación acorde con las disposiciones de la legislación educativa y los lineamientos

pedagógicos y de participación propios de la evaluación formativa." (Vicerrectoría Académica, 2015, p. 12).

Frente a esta declaración surge la duda por saber a qué formas específicas se refiere el documento, o si esa falta de especificidad es una oportunidad para que cada docente, desde su ética y su relación con los estudiantes, pueda actualizar y proponer libremente dichas especificidades. El modelo pedagógico define que en el proceso educativo participan estudiantes, docentes y familias. Con respecto a los estudiantes,

El Colegio U.P.B. se propone orientar a los estudiantes en un desempeño como personas identificadas con el Ideal Bolivariano, cuya misión es cristiana, social y cultural; capaces de elegir opciones rectas y libres en la vida diaria; con participación democrática y decididos a compartir con los otros en una entrega generosa y sincera; competentes para apreciar el arte en sus diversas manifestaciones; con voluntad para obrar de conformidad con los principios de la religión católica [...] (Vicerrectoría Académica, 2015, p. 13)

En cuanto a los docentes, son idóneos los profesionales autónomos, en permanente formación y orientación hacia nuevas metodologías internacionales y el potenciamiento de talentos en sus estudiantes. Finalmente, la familia, pilar del humanismo cristiano, toma gran participación en la formación que se acompaña y en la escuela. Por consiguiente, deben dar testimonio de fe y promover los valores cristianos. En coherencia con ello, se busca que las familias den testimonio de fe y promuevan la práctica de los valores humanos y cristianos.

Entre los principios metodológicos, hemos tomado los más importantes. El primero, que la enseñanza se da en relación con sujetos y contextos concretos. El segundo, que el conocimiento de cada caso con los estudiantes se configura como un medio para construir los contenidos de acuerdo a unas intenciones formadoras por área. El tercero, que los saberes deben estar conectados con los interrogantes y búsquedas de cada individuo. (Vicerrectoría Académica, 2015, p. 20)

Al aplicar el concepto de Currículo oculto en esta institución, se puede comparar la vivencia tanto de aspectos declarados en el Modelo Pedagógico como de otros frente a los que no hay pronunciamiento formal u oficial. Por ejemplo, frente al respeto y los valores católicos, el Colegio U.P.B se sirve de un Modelo Pedagógico Integrado para guiar a sus estudiantes. Con él promete formarlos intelectual y espiritualmente, desde sus primeros años escolares hasta la finalización de su carrera profesional. Para ello dispone de un currículo integrado que permite a los jóvenes bachilleres, prepararse de acuerdo al camino de su elección profesional, desde los últimos años de la secundaria. Que incluso les brinda la posibilidad de que puedan adelantar materias del pregrado. Las teorías pedagógicas sobre las cuales se sustenta este modelo pedagógico son básicamente dos: *Humanismo Cristiano* y la formación de *Capacidades*.

El Humanismo Cristiano es la propuesta de formación para la vida planteada por la filósofa Martha Nussbaum. Filósofa que propone una Filosofía de la ética, y el derecho, siguiendo a filósofos antiguos como Aristóteles y Séneca entre otros. Esta propuesta describe un camino para formar al ser holísticamente. Para que esa formación holística sea posible, se debe enseñar a ese ser a vivir su autonomía, a respetar la libertad, la igualdad y la justicia. Sin las cuales según Nussbaum, es imposible lograr la felicidad y el crecimiento espiritual. Alcanzar dichas condiciones, sólo sería posible, mediante el desarrollo de las “*Capacidades*”. Teoría que se le acredita a filósofo y economista Hindú Amartya Sen, al igual que el camino trazado para lograrlas.

Sen, ganador del premio Nobel de Economía por sus contribuciones económico-filosóficas, cimenta su teoría de las Capacidades, en la necesidad del ejercicio de las normas. Normas, no solo para el buen vivir, sino como el camino para lograr lo que se desea, lo conveniente. De donde deriva, que los individuos que se asocian actuando bajo la luz de ellas, avanzan y ganan más que quienes no lo hacen. Normas como una necesidad para que se dé el desarrollo y crecimiento económico de los individuos y de las naciones.

Sen, filósofo al que Martha Nussbaum se adhiere y con quien colabora mientras nutre y complementa su teoría del Humanismo Cristiano. Teoría con la que Nussbaum, pretende hacer evidentes las ventajas de la aplicación de la ética y las normas prescritas en el evangelio y la filosofía, para la construcción de una sociedad mejor. Un Humanismo Cristiano con Capacidades para el pleno desarrollo, el abandono de la pobreza, que debe traer consigo el ejercicio de la riqueza, para quien practica sus principios.

Formalmente es en estas propuestas ético-filosóficas, en las que se funda el Modelo Pedagógico Integrado (currículo oficial de la institución) y el ideal del estudiante Bolivariano. Aunque también aparecen paralelamente a este Modelo y los principios teóricos que lo fundan, otros criterios emergentes o (currículos ocultos). Con ellos el colegio U.P.B. busca mantener la unanimidad de criterios entre el cuerpo docente, el personal educativo y la comunidad. De quienes la institución espera que compartan sus ideales formativos e institucionales.

Currículo que, no solo permea y define la manera como se administran los contenidos curriculares en el bachillerato; sino que hace extensivo su poder, al definir el tipo de expectativas que se tienen de ellos: de los profesores y miembros de la comunidad (U.P.B). Este aprendizaje, (el de cómo ser miembro de la *Comunidad U.P.B*), es un aprendizaje de adecuación determinado por un currículo, que pauta los límites de lo que puede hacer y lo que no, el individuo que ingresa a dicha comunidad, tanto como la posibilidad de relacionarse y de ser o no aceptado por la misma. Descarga a su vez dicho currículo una responsabilidad sobre él, al igual que limita y define sus actuaciones de acuerdo a un modelo establecido.

El aprendizaje de este currículo resulta inicialmente tan o más complejo, que la adquisición de destrezas o del entendimiento de los contenidos académicos dispuestos para el desarrollo de las competencias de los estudiantes del grado noveno-cuatro. Contenidos académicos y saberes que al ser compartidos con nosotros, resultan ser los mismos que se pretende enseñar en otras instituciones de carácter oficial, para los jóvenes del grado noveno como: el estudio de los periodos literarios, formas narrativas y funciones gramaticales, acompañadas de la

lectura de una de tres novelas. *El Quijote de la Mancha*, *María*, o *El túnel*, las que reconocemos como parte de un canon literario, porque aparecen reiteradamente en las propuestas curriculares de las instituciones y los planes de área de los cursos de Lengua Castellana. Lo que permite deducir en consecuencia, que las diferencias que se hallen entre una institución y otra, más allá de los contenidos ofrecidos, obedecen a asuntos de forma y de contextos.

Para mayor claridad acerca de cómo actúan estos currículos paralelos a los programas oficiales de las instituciones educativas y en particular el colegio U.P.B., consideramos pertinente ofrecerles un contraste entre ésta y otra institución educativa la (I.E Campo Valdés). Institución en la cual tuvimos la oportunidad de realizar prácticas pedagógicas, durante el curso del 2016 con el grupo noveno dos; con el que le apostábamos, igual que lo hacemos con el grupo noveno cuatro del colegio (U.P.B.), al ejercicio de la lectura crítica. Para nuestra comparación utilizamos la función ejercida por el colegio bajo tres parámetros, estos son:

- 1- El colegio frente a la deserción.
- 2- El colegio y la familia.
- 3- El colegio como puente hacia el futuro (proyecto de vida).

Para efectos de facilitar la visualización de los datos sea (X), I.E. Campo Valdés y (Y) el colegio U.P.B. usando los numerales (1), (2), y (3), para remitir a los parámetros antes señalados.

**1-** En (X), de 23 estudiantes que se matricularon a principio del año lectivo (2016), 14 de ellos Continuaban asistiendo al colegio a mediados del segundo semestre, y de esos 14 estudiantes restantes, sólo 10 de tenían la probabilidad de aprobar, a falta de dos semanas para terminar el año lectivo. Lo que indica: una deserción del (39,1%), pérdida por bajo rendimiento asegurada para el (17,39%) y tránsito al año siguiente del (43,4%) del grado noveno –dos; En (Y), de 36 estudiantes matriculados al inicio del año lectivo (2017), 35 de ellos continúan asistiendo al aula de clase, todos con la probabilidad de ser promovidos al décimo grado a falta de dos semanas para terminar el año lectivo. Sus estadísticas para este parámetro son: deserción al (2,7%), pérdida por bajo rendimiento asegurada del (0%) y tránsito al siguiente año para (97%).

	(X)	(Y)
<b>% Deserción escolar:</b>	<b>39,1%</b>	<b>2,7%</b>
<b>% Perdida por bajo rendimiento:</b>	<b>17.39%</b>	<b>0%</b>
<b>% De Tránsito al siguiente año:</b>	<b>43.4%</b>	<b>97.3%</b>

Así la institución (X), debe centrar sus mayores esfuerzos en persuadir a los jóvenes estudiantes, para que no abandonen las aulas de clase. Y procurar convertirse en punto de anclaje a la sociedad, para que muchos de estos jóvenes en condiciones económicas de precariedad y un fuerte deseo de desistir no lo hagan. Deseo juvenil obediente a múltiples factores, entre los que predominan los asociados a la satisfacción de necesidades como: alimentación, ropa, recreación, comprensión y reconocimiento. Muchos de los jóvenes que asisten a la institución y de manera específica, un alto porcentaje del grupo noveno-dos, tienen situaciones familiares conflictivas (casos frecuentes de hambre, violencia

intrafamiliar, intolerancia, e incluso algunos casos de violencia sexual entre otros). En la institución (Y), no hay evidencia que nos permita suponer la existencia estas problemáticas, salvo como situaciones aisladas y esporádicas. Los estudiantes del grado noveno- cuatro, están patrocinados por sus padres o su núcleo familiar y no existe evidencia de que vivan en condiciones de precariedad o estén expuestos a violencia física o sexual. Comenta uno de los psicólogos que atienden a noveno –cuatro, que las charlas que sostiene con los chicos, son básicamente motivacionales y de orientación frente a los cambios físicos y psicológicos drásticos, propios de la adolescencia y sus búsquedas identitarias.

2- En (X), una de las problemáticas más fuertes que tienen que enfrentar es el caso de familias disfuncionales con ausencia de uno o ambos padres. Junto a ellos, algunos casos de padres que no están interesados en el papel que sus hijos desempeñan en la institución. A quienes solo se les ve la cara, el día en que matriculan al estudiante al principio del año lectivo y en finalización, cuando deben enterarse del resultado del proceso. Algunos jóvenes incluso aseguran que asisten al colegio para no quedarse haciendo nada, o para evitar el tedio o los problemas en la casa. Visto así, el colegio termina por convertirse en un colegio-guardería, en el que los papás se desencantan de sus hijos por unas horas.

En (Y), en donde los padres tienen un papel activo, de los cuales se desprenden roles como: llegar a la institución educativa ya sea (padre y madre o alguno de ellos, de manera alternada), para consultar o reclamar por la pérdida de algún objeto material que perdiera su hijo. Apoyarlo en un reclamo cuando el joven estudiante siente que ha sido calificado injustamente o porque crean ellos, (los padres), que se esté generando dentro del aula o en el colegio, cualquier situación que pueda afectar la convivencia o su rendimiento etc. Es usual también, verlos llegar juntos para recibir los informes de rendimiento.

3- En (X), la mayoría de los estudiantes cuestionaban la pertinencia de la clase de Lengua Castellana dentro de su formación; incluso como lo manifestaron varios de ellos en repetidas ocasiones, no la consideraban útil como las matemáticas y otros ni siquiera a estas, tampoco la formación bachiller y solían manifestarlo. En consecuencia, no se veían tampoco

accediendo a la educación superior. En (Y), acontece que los jóvenes estudiantes reconocen el valor de La clase de Lengua Castellana y se muestran muy receptivos, aunque comentan que estas clases pueden ser aburridas. Salvo contadas excepciones estos jóvenes ya discuten cuál va a ser la carrera de su elección y las alternativas que tienen en su proyecto de vida una vez terminen la secundaria.

Este contexto educativo, garantiza que un alto porcentaje de las clases pueda ejecutarse y que permite que el colegio U.P.B. cuente con los recursos para desarrollar las apuestas educativas que se propone. Esto también le impone unos retos a las directivas. Uno muy claro es, el de mantener la promesa formativa hecha a los padres para estos estudiantes y en la búsqueda de esta meta el colegio se vale de la combinación de varias fórmulas. Que incluyen, desde el perifoneo matutino y las oraciones previas a las clases (oraciones católicas cristianas), los constantes llamados de atención a través de este medio, para indicarles a los jóvenes estudiantes como vestirse, peinarse y cortarse el pelo, ceñidos a la imagen que debe proyectar un joven Bolivariano. El uso de fotos en tamaño real del Papa y Cardenales en los pasillos, iconografía católica en lugares de dispersión; hasta la proximidad de profesores, que se apoyan en los padres y conversan con ellos, psicólogos y coordinadores, que están pendientes de los procesos, actitudes y necesidades de los estudiantes.

## **CAPÍTULO II**

**Prejuicio y sesión cero de prácticas:** ¿Es el prejuicio algo malo en sí o es sólo una herramienta de nuestra mente para anticiparse y obrar con probidad, según el medio o las circunstancias a las que se ve enfrentado? o.. ¿Será que el establecimiento del prejuicio, nos aparta de la realidad, al poner frente a nuestros ojos la imagen que nos trae la memoria de nuestras propias vivencias y cargas? Haciendo que no solo, no veamos el presente, sino que forcemos la alteridad, buscando una correspondencia. El mundo formado como una consecuencia lógica de lo que habita en nuestro interior.

Esta sesión cero o primera práctica no cumplida, generó unas sensaciones y un modo de observar que no guarda necesariamente una correspondencia con lo acontecido a lo largo de las sesiones posteriores. Sino que más bien, da cuenta del estado y la preocupación que vivían los investigadores al verse sorprendidos por un panorama similar al que se vive en otras instituciones durante el ejercicio de las prácticas. En las cuales el índice de desescolarización o la sustitución de las clases de Lengua Castellana por actividades sustitutas en torno al orden, la convivencia, las celebraciones o entretenimiento; relegan las actividades académicas de lectura y escritura al interior de la escuela a un segundo plano.

Nuestra sorpresa no fue menor aquel día al llegar al aula de clase; se nos informaba que se había citado a estudiantes y padres de familia para entregar informes y notas. Decidimos entonces, no dejar este tiempo baldío y al igual que lo habíamos venido haciendo durante el mes inmediatamente anterior observamos. Vimos cómo llegaban de manera paulatina los padres de familia con sus hijos; curioso era observar una estética común compartida por la mayoría de los padres. Mujeres, madres, con vestidos y atuendos costosos, en donde incluso algunas que asistieron vestidas de manera informal, podían llevar una blusa Frida Kahlo, bolso Vélez y otros artículos similares que delataban cuando menos un mediano poder adquisitivo, esto las distinguía de las madres de los jóvenes asistentes de aquellos colegios a los que la gente identifica de bajos recursos.

Los padres también con atuendos formales, alguno muy elegantes, permitían suponer un cierto don de mando y un poder que en algunos que tenían la apariencia, el imaginario que

se le atribuye a los hombres cultos y de familia (ropa formal, boinas, portafolios, gafas, junto a la presencia de un libro y la compañía de su esposa) que junto a un tono de voz pausado, y en algunos por la seriedad y gravedad de sus voces reafirmaban la idea de estar frente a familias de clase media y alta que se desenvolvían en un medio y obedecían a dinámicas diferentes a las de los colegio de los barrios populares.

Imaginábamos también, que la exigencia frente a los logros educativos sería mayor, en tanto que suponíamos en ellos, un capital cultural mayor. Estas interpretaciones se veían aún más reforzadas por los evidentes retoques estéticos de las señoras y por las cirugías en diferentes zonas de sus cuerpos: caderas, busto y nariz, sumado al riguroso cuidado de su piel, los cuales suelen tener costos muy altos en el mercado y que diferencian a estas(os), de aquellos que asisten a las instituciones para personas de bajos recursos, porque se encuentran fuera del alcance de estos últimos. Consideramos entonces que esto definiría unas formas diferentes de relacionarse (currículos ocultos), a partir de los medios con los que se cuenta y la construcción de unos discursos que se asocian a la clase media y alta de la ciudad de Medellín. La construcción de estos discursos lleva implícita una carga que puede evidenciarse también en los imaginarios que crean algunos estudiantes y que afloran en el aula de clase.

Algunos de esos imaginarios se veían reforzados por los docentes, era común escuchar durante nuestras conversaciones con algunos de ellos y al inicio de nuestras prácticas, cómo se referían a los jóvenes y sus padres como buenos muchachos, de buenas familias, aunque como comentaba el docente encargado, algunos de ellos no querían hacer nada o tenían y continúan teniendo un pequeño inconveniente con el que ya les están ayudando; esto al mencionar una problemática que también a esta institución le toca y es el consumo de algunas drogas por parte de algunos de sus estudiantes. Al parecer eran distintas también la formas (más disimuladas), como se nombraban estas problemáticas en esta institución de corte católico- cristiano a cómo se nombraban comúnmente cuando se hablaba de instituciones de bajos recursos y de barrios diferentes a U.P.B. y barrio Laureles.

Percibimos en ese momento una diferencia entre la forma como se conciben estas problemáticas en diversos sectores de la ciudad. Así mientras sobre jóvenes de barrios populares como Manrique, Aranjuez, popular, pesa el estigmatiza de marihuaneros y neas; a aquellos que viviendo en Laureles o el sur de la ciudad enfrentan los mismos problemas y adicciones, se les llama tímidamente chicos que están consumiendo y nos pareció en ese momento que en la institución podía existir de manera tácita la aceptación de estos prejuicios. Al cabo de las prácticas desarrolladas en la institución aún nos preguntamos, si son esos prejuicios los suyos o si somos nosotros quienes los implantamos.

De manera similar, algo de lo que pudimos convencernos a lo largo de las sesiones con los chicos, es que nuestra ciudad está dividida en fracciones y que cada una de esas fracciones es una Medellín diferente, por las múltiples posibilidades de realizar la existencia que aquí cohabitan, pero que no corresponden necesariamente a méritos individuales y que no son fruto de la equidad. Por lo que sería no solo conveniente que la escuela acercará a los jóvenes de distintos barrios, sino edificante y necesaria para hacer posible la formación de un ciudadano y de una ciudad sólida y equitativa.

Durante la primera clase, que inició el treinta de agosto del presente año, al igual que durante las sesiones posteriores, hubo pequeñas dificultades para desarrollar en su totalidad los planes que para estas mismas habíamos elaborado. Tropiezos con los que hubo que aprender a convivir y sortearlos entendiendo que forman parte del complejo entramado de la organización escolar. Aunque es justo reconocer que el profesor encargado de la asignatura de Lengua Castellana, siempre se mostró asequible a las propuestas. Los motivos de esta dificultades variaron entre actividades culturales, intervenciones a través de los altavoces, semana de vacaciones, semana de reflexión en torno a la venida del Papa Francisco, día autónomo del estudiante, entrega de informes de notas, preparación y presentación de pruebas estatales, entre otras. En estas últimas, se pudo intervenir en función de tales exámenes, lo que modificó un poco los planes trazados de manera previa a las prácticas por nosotros; pero que hicieron que aflorara también la creatividad y recursividad para generar

reflexión, dialogización y lectura crítica al interior del aula; convirtiendo dichos obstáculos en materia prima para el desarrollo de las mismas.

La limitación de las ocasiones y las jornadas para impartir la clase, que llevó a sintetizar el trabajo que teníamos para esta sesión, además de buscar la implementación de actividades que permitieran entablar diálogos inmediatos y veloces con los estudiantes, para hacer que la clase, que había pasado de un tiempo estipulado de una hora y media, a treinta y cinco minutos, baste y arroje las evidencias necesarias para nutrir nuestro proceso de investigación.

El particular de las pruebas estatales brinda luces para interpretar el currículo oculto que opera en la adquisición de conocimiento por parte de estudiantes y docentes. Grosso modo, la institución será evaluada para verificar y certificar la calidad de la educación. Frente al reto y la oportunidad de legitimar la educación que suponen estas pruebas para la institución, se realizan “acompañamientos” para preparar la calidad del examen, por lo que el docente debe interrumpir cualquier tema que esté tratando con los estudiantes para cumplir con el requerimiento de preparar a sus estudiantes para las pruebas y dice: “esto hay que hacerlo sí o sí”.

Esta realidad que emerge al interior de la clase no guarda correspondencia con la invitación que se hace a los practicantes en el proceso de inducción, en el cual se les dice que se espera que vengan a innovar, que sean dueños de sus prácticas y que no se preocupen de la enseñanza de aspectos formales de la Lengua Castellana, sino de despertar la pasión y el gusto por la literatura; pero por su parte a los profesores ya se les ha entregado un cronograma con unos tiempos pautados para que los estudiantes respondan a pruebas de gramática. Del mismo modo, se les exige demostrar destrezas en lectura comprensiva en tiempos tan cortos que inquieta pensar que no es realmente la adquisición de un aprendizaje significativo y por tanto duradero y vital lo que importa, sino que se estudia mnemotécnicamente para responder a un examen y que una vez se abandona la hoja de la prueba, aquello que se ha preparado comienza a desaparecer tan pronto como la misma es alejada de la vista.

Inmediatamente surge una pregunta y es a qué se debe el cambio en el tiempo estipulado para la clase de Lengua Castellana y el abordaje de la literatura. En consecuencia emerge la sensación de incertidumbre que produce el no saber si están realmente dadas las condiciones en la institución y en el ánimo del docente de Lengua Castellana, para que la realización de la práctica investigativa trascienda la formalidad y sea una práctica experiencial, una verdadera práctica docente. La práctica docente debe garantizar la interacción y puesta en escena del encuentro y reconocimiento mutuo en el compartir de los conocimientos de los practicantes y los estudiantes.

Al igual que sucede en las instituciones educativas de carácter público en donde se ha tenido la oportunidad de realizar prácticas pedagógicas en los semestres anteriores, los profesores logran conocer unos días antes de la realización de las pruebas, el esquema de las mismas y lo que se les va a preguntar a los jóvenes. Es entonces cuando se realizan talleres de última hora en donde se nota un esmero por tapar los faltantes que los estudiantes puedan tener en estas áreas. Una vez terminada esta sesión en la que el profesor debe entregar a los estudiantes un taller muy específico, se dedicará la clase siguiente a la verificación de dicho aprendizaje en una plenaria en donde los estudiantes y el profesor verificarán la veracidad de las respuestas aportadas por los primeros en la resolución del taller. Una vez superada esta fase, se espera que los estudiantes puedan responder satisfactoriamente a la prueba.

Aun siendo cierto que este problema no se limita sólo a los colegios de la ciudad –que se extiende en el ámbito continental-, la situación descrita atiende a las primeras impresiones que fueron cambiando en el proceso de compartir con los estudiantes y de observar su formación y actitud frente al desarrollo de la clase, cómo se desarrollará en este capítulo.

Después de haber observado, a la luz del concepto de currículo oculto, el contexto institucional, social, económico, entre otros, en el que se inscriben los jóvenes como sujetos, se dio paso a un compartir más cercano con ellos, con miras a poner en marcha lo que hemos entendido como currículo, labor docente, lectura crítica y dialogización.

Por los motivos que presentaron dificultades para el normal desarrollo de las clases, expuestos en el capítulo anterior, se han seleccionado unas muestras de las clases más significativas en cuanto a los registros y resultados de las estrategias pedagógicas para potenciar el pensamiento crítico a la luz del trabajo reflexivo entorno a los textos elegidos. Las clases se impartieron durante diez semanas con una intensidad de dos encuentros por semana.

La estructura del plan general de clases se dividió en tres fases. La primera consistió en la disposición de una mesa redonda en la que todos los presentes tenían la posibilidad de hablar desde sí en una relación circular entre estudiantes y docentes. La segunda abarcó el trabajo grupal en el que cada uno escuchaba los posicionamientos de sus compañeros en torno al trabajo con los textos clásicos y paraliterarios. La tercera se enfocó en la reflexión individual, la producción escrita y los frutos de la dialogización.

Atendiendo a la necesidad de un currículo, el cual fue explicado en el segundo apéndice del marco teórico, se planearon los esquemas de las clases. A continuación se expone la primera ficha de planeación, de la cual se excluye la reflexión pedagógica, puesto que se encuentra ya de forma narrativa a lo largo del recuento de las clases en este capítulo:

<b>ESTRATEGIA DE CLASE</b> <b>“Primer acercamiento al Plan Lector”</b> <b>30 de agosto de 2017.</b>
<b>FICHA No.: 1.</b> <b>OBJETIVO TESIS No. 2:</b>  <b>OBJETIVO CLASE:</b> 1. Escuchar las voces de los chicos y motivarlos a participar, dentro de la protección que brinda el poderse expresar libremente en una actividad que involucra a todo el grupo.
<b>Estructura de clase</b>
Frase: “Lo primero que se propone al educador convencional es aniquilar la imaginación de sus alumnos” (Bertrand Russell). En donde todos los estudiantes tendrán la posibilidad de expresar sus impresiones respecto a la misma y a partir de estas se da comienzo a la lectura “La historia del Barómetro” lectura que invita a imaginar y pensar de manera auténtica y creativa; en donde se narra un pasaje de la vida de del científico danés Niels Bohr. <b>15 minutos.</b>  La segunda parte ( <b>30 minutos</b> ) de la clase comprende la conformación de ocho equipos a los que se les entregará la primera página de ocho obras literarias clásicas:  -La Iliada - Homero. -El gato negro--Narraciones extraordinarias- Edgar Allan Poe. -La metamorfosis - Franz Kafka. -Moby Dick - Herman Melville.  Frente a cuatro exitosas obras de la literatura contemporánea juvenil. -Opio en las nubes –Rafael Chaparro Madiedo -El anatomista –Federico Andahazi. -Poirot Investiga - Agatha Crísthie. -La chica del tren - Paula Hawkings.

Durante la primera sesión de clases tuvo lugar la presentación de los estudiante con los docentes, quienes extendimos una invitación a los jóvenes para que participaran de un diálogo, primero de manera que cualquiera de ellos pudiera hablar para todo el grupo, luego reuniéndolos en ocho equipos para que trabajaran cada uno con ocho textos, los cuales eran la primera página de una obra literaria.

Las obras se dividían entre cuatro clásicos que nos hemos cruzado en nuestra experiencia universitaria y pedagógica, y cuatro obras populares que en particular un miembro del grupo de practicantes se ha cruzado en su experiencia como administrador de una biblioteca de la ciudad muy frecuentada por los usuarios del Metro, la Bibliometro en sus sedes que atraviesan la ciudad desde Niquía hasta Itagüí. En todas las Bibliometro asisten como público

mayoritario jóvenes bachilleres, desde apasionados lectores hasta los que nunca se habían motivado por leer un libro y apenas exploran sus primeras lecturas. De cara a las elecciones de estos usuarios, se eligieron cuatro libros que coincidían en su forma narrativa con esas obras que Gemma Lluch nombró paraliterarias.

Los equipos debían entonces hacer varias tareas: en primer lugar intentar nombrar los ocho textos. Con esto se buscó conocer sin preguntarles de manera explícita, si habían tenido contacto directo o indirecto con los textos, lo cual fue útil también para rastrear qué tanto leen los jóvenes y que prefieren leer. En un segundo momento debían elegir uno de los textos como aquel que preferirían leer y por último un representante de cada grupo explicaría el porqué de su elección.

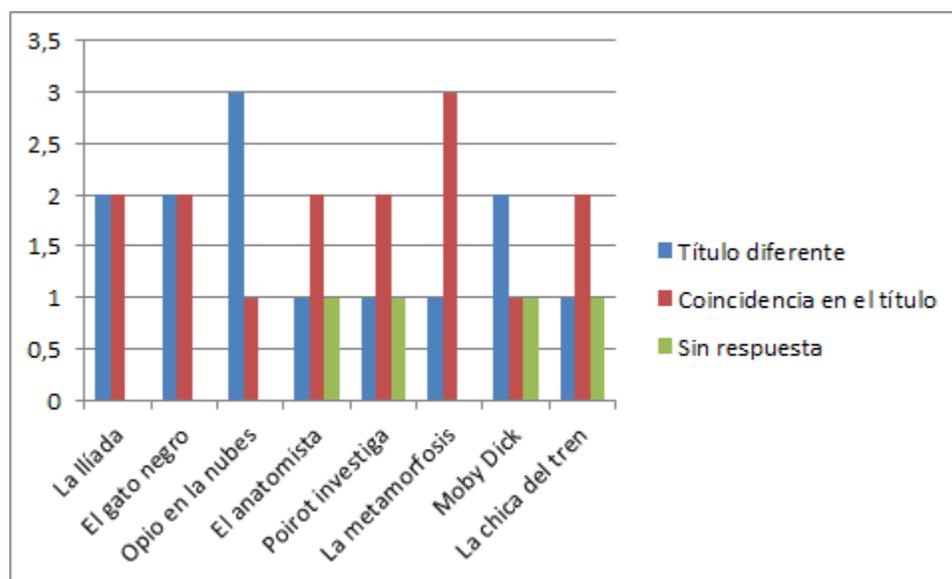
Antes de iniciar esta serie de actividades, que tuvieron que continuar en otra sesión, uno de los docentes en formación escribió en el tablero la máxima provocadora “Lo que se le pide al educador convencional es aniquilar la imaginación de sus alumnos” (Bertold Bred). Quedaba allí entonces para que la pensaran mientras trabajaban, acompañada de un pequeño acertijo que componía una escena de una novela del mismo señor Bred “Es un mamífero blanco que ve igual de bien, por delante que por detrás”.

Uno de los estudiantes opinó entonces acerca de la máxima que se necesitan profesores convencionales, la imaginación es algo para entretener al vulgo. Continuaba luego afirmando que la imaginación de los dirigentes de Corea del Norte tiene a esos países al borde de la guerra, puesto que eran imaginativos para matarse unos a otros. Se necesitan, además, formas en que todos hagan más o menos lo mismo, afirmaba el estudiante.

En la anterior afirmación del joven se percibe la concepción de que la imaginación puede ser algo peligroso, así como un posible discurso clasista por la separación que hace al mencionar al vulgo, dejando claro que no hace parte de él. Hace referencia a canales de noticias internacionales y más aún, deja entrever la posibilidad que tiene de intercambiar opiniones sobre los contenidos programas noticiosos que ve con sus familias y de qué modo lo inquieta

la realidad, los fenómenos y conflictos sociales. Esta participación aumenta el deseo de los docentes por conocer si estas opiniones están siendo incentivadas por los adultos que lo rodean, o si nacen como fruto de sus propias inquietudes y de su búsqueda de información, de la que a su vez surge el interés por conocer si el estudiante logra acceder a los múltiples significados e implicaciones que abriga esta noticia.

El desarrollo de las actividades planeadas tuvo inicio con los títulos que otorgan los estudiantes a los fragmentos, sintetizados en la siguiente gráfica (elaboración propia):



De acuerdo al gráfico anterior, al menos uno de los grupos conocía algunas de las obras ofrecidas, además, aun los grupos que atribuyeron títulos distintos, hacían referencia a otros textos de la lista. Los representantes de cada grupo compartieron sus elecciones: la mayoría de los grupos eligió Opio en las nubes, y el cuarto grupo eligió la Iliada. Con respecto a Opio en las nubes, se destaca el hecho de que se haga mención a elementos eróticos, puesto que cada que se describía una escena erótica o criminal en las conversaciones con los estudiantes, aumentaba su participación. Además los temas tratados, se relacionan con las diferentes etapas del desarrollo sexual de los individuos al igual que los que incluyen violencia o confrontan su miedo a la muerte. Estos son temas que impactan a los jóvenes, pero que por razones políticas o morales, en muchos casos se han considerado inadecuados al interior de

las escuelas; con lo que se ha abierto el espacio para que dichos aprendizajes que son transversales y nodales al desarrollo de los individuos, deban realizarse al margen de las ellas.

Por lo anterior, no sobra advertir la importancia de saber orientar al lector hacia los textos cercanos a sus mundos, a sus expectativas. Comprender y disfrutar en cada etapa de su es desarrollo es clave en la formación del lector. Una vez enganchado, la lectura fluye, posibilita el disfrute y trabajo.

No sobra mencionar que *Opio en las nubes* es uno de los textos que hemos considerado paraliterarios, puesto que tiene como algunas características fundamentales, los rasgos distintivos a los que hicimos alusión para definir esta categoría en el marco teórico. La identificación de un “Yo”, los personajes cuentan su historia en una jerga común a los adolescentes, incluso como uno de ellos. El vértigo, el texto está escrito con una puntuación, que obliga a leerlo con celeridad, pasa pronto de una acción a otra y cada historia termina rápidamente. Contiene aspectos que mezclan ficción y realidad; también la forma de escribir hace que el relato sea fácil de entender y por directa y concisa; adicional a esto, la novela está constituida por microrrelatos.

Otro de los aspectos a resaltar es la imagen de cercanía que crean con el mundo de los jóvenes: obsérvese en este punto, que toda la historia de novela es narrada por dos gatos, que recorren los tejados en la noche y fisquean en la vida privada de la ciudad y el ambiente de la bohemia, así como el que esté llena de elementos eróticos, violentos- tratados de manera jocosa, amorosos, depresivos, etc.

Cabe observar que una de las razones que argumentaron los estudiantes de la elección de *La Ilíada*, tuvo que ver con que la primera página de esta obra, que anuncia los pesares y las muertes que la disputa entre Agamenón y Aquiles traerá al pueblo griego e implica dioses en la disputa. Aunque comentaban, que les parecía un poco complicado el texto; también argumentaban que se parecía a *Furia de Titanes* y alguno incluso, mencionó a *Teseo*. Quienes eligieron esta obra, lo que hicieron fue establecer una cercanía de la misma con las películas

de cine comercial (que para el caso de estas dos películas, también califican como paraliterarias), que fueron llevadas al cine hace poco.

En el desarrollo de esta actividad observamos que ocho páginas representaban demasiada lectura para el poco tiempo de clase. La disposición de los estudiantes hacia los textos, tal como menciona Gemma Lluch (2010), era de una expectativa facilista, la cual se reflejó en los criterios por los que consideraban interesante un texto. En primer lugar, los estudiantes no se detenían a leer cada página sino que miraban cada hoja y tomaban rápidamente una elección. Las razones que los estudiantes expusieron sobre su elección fueron las siguientes:

a-Pregúntale a María. Se supone que por que se adaptó.

a-Es que me lo asignaron los compañeros.

a- Porque me gustó.

a- Porque era el más entendible que había, los otros tenían un idioma más extraño.

Nota: La anterior respuesta es copiada de uno de sus compañeros y marcada con un seudónimo cómo: Maestro Oviwan (Jedí, personaje principal de La guerra de las Galaxias, película de ciencia ficción).

b- Porque fue el primero que leí y me llamó la atención y porque nos pusimos de acuerdo.

b- Porque fue el primero que leí y nos pusimos de acuerdo.

b- A todos nos interesó, fue una decisión grupal.

b- Porque se facilitaba si había que trabajar algo en equipo.

b- por decisión grupal.

b- Fue el que nos llamó la atención a todos.

c- Era el más entendible que había, los otros tenían como un idioma más extraño.

c- Lo entendí y me llamó la atención

c-Fue el que más me llamó la atención, más interesante y emocionante que los otros fragmentos.

Existen siete respuestas más, que ya han sido descritas en las respuestas elegidas del tipo (c).

d- Me pareció el indicado, y entretenido, ya que hay en él un homicidio animal.

d-Me pareció que era el más divertido e interesante y divertido para exponer.

d-Desde que iniciamos la lectura fue el que más me llamó la atención por su estructura, base histórica,, así tipo trágica y misteriosa, no elegí otro porque este es el que más encaja con mis gustos.

Las respuestas citadas en el ejercicio anterior, comprenden a grandes rasgos, las opiniones del grupo en su totalidad. Por efectos de practicidad hemos elegido las anteriores, cómo casos ejemplares. Dichas respuestas fueron clasificadas cómo: a-,b-,c-,d-, en donde el avance alfabético de las mismas, nos habla del nivel de compromiso del estudiante con su elección. Así mientras que las respuestas tipo (a-), nos muestran un grupo de estudiantes cuya elección es dejar que los demás elijan por ellos. Los del tipo (b-) lo constituyen de estudiantes que buscan apoyo en el grupo para tomar su decisión. Los (c-) y (d-), por su parte, corresponden a los estudiantes que hicieron su elección de manera individual; siendo los (d-) quienes muestran mayor nivel de compromiso con su elección.

De manera adicional a las categorías antes mencionadas, hemos decidido analizar los porcentajes de los estudiantes asimilados en cada una de ellas. Para tal efecto aplicamos una simple regla de tres (Factor de conversión simple), para el cálculo de porcentajes tal y como se muestra a continuación. Esta fórmula se utilizará a conveniencia, para el cálculo de cualquier porcentaje a lo largo de este trabajo investigativo y su escritura se obviará una vez expuesto su funcionamiento:  $(\text{Parte/todo}) * 100$ .

Así, al conocer la cantidad de estudiantes que componen la totalidad del grupo, y la porción correspondiente a dicha cantidad que arroja una determinada respuesta; conocemos también,

el porcentaje de la población objeto de estudio que marca una tendencia o comportamiento. Lo que nos permitirá cotejar la semejanza o disparidad, respecto a la hipótesis, los objetivos y los cuestionamientos, planteados por nosotros al inicio de la misma.

Tenemos entonces que de 30 estudiantes que respondieron a la actividad, las fracciones en que se dividieron dichos porcentajes fueron:

(a-)= 26.6%

(b-)= 16.6%

(c-)=23.3%

(d-)=33.3%

Comencemos entonces por dialogar sobre los aspectos que consideramos más relevantes entre las respuestas dadas para cada grupo. En las respuestas del tipo (a-), encontramos que estas se encuentran guiadas por el desinterés que les produce a los estudiantes la actividad de lectura de la que se les invita a participar. Este desinterés puede estar motivado por factores cómo: la pereza, la falta de novedad que pueden percibir de este inicio de actividad, el método utilizado, por el esfuerzo de leer varios textos para elegir uno y explicar la razón de su elección o debido la falta de confianza con los nuevos docentes a quienes pueden percibir como visitantes, a quienes deben simplemente tolerar al interior del aula. Aunque se resisten a la actividad que se les ha planteado por lo menos en su etapa inicial, es destacable el hecho de que el grupo se muestra siempre accesible, respetuoso y cercano en el trato.

Este grupo (a-) requeriría un sistema de enganche, para que se arriesgaran a leer cualquiera de estos textos, sin conocerlos previamente, tal y como lo comprobamos una vez se iniciaron los conversatorios sobre estas y otras lecturas y aún más, después de que se realiza la lectura en voz alta de los fragmentos más seleccionados lectura que estuvo a cargo de algunos de sus compañeros y de uno de los docentes en prácticas. Otro hecho que se debe considerar, es la posibilidad de que estos estudiantes deseen leer un material impreso que los convoque a primer golpe de vista y que la relación con las imágenes predomine en sus aprendizajes. La

idea anterior se reafirma para nosotros en la alusión que hace uno de los estudiantes al nombrarse cómo Oviwan, sumado esto, al hecho de que este pequeño grupo de estudiantes que componen la cuarta parte del grupo, sugieren que solo dieron un golpe de vista antes de elegir o que prefirieron que alguien más lo hiciera por la falta de atractivo en esta primera impresión. Lo anterior insinúa que el cine, la música del momento o textos referidos a ellos por otros, en los que exista la promesa de un mejor entendimiento y de contener temas que les impacten o que tengan que ver con sus búsquedas o descubrimientos identitarios, probablemente podrían tener mayor éxito.

En el grupo que corresponde a la (b-), se evidencia la importancia que tiene para estos adolescentes la acción de grupo y la identificación que se da entre ellos, la aprobación. De hecho fue destacable, que durante los primeros encuentros lectores con la totalidad de los estudiantes de noveno-cuatro, siempre hablaron más y estuvieron más participativos en tanto se concebían representando a un grupo, reforzaban la postura de algunos de sus compañeros o incluso, si debían hablar le contaban su opinión a un representante, normalmente el más locuaz del grupo y lo nombraban su vocero. Pero en este aún, como en el grupo (a-), se evidencia la evasión a guiarse por criterios propios de selección.

El grupo (c-), por su parte hizo tres cosas que contribuyeron tanto a conocer un poco las razones que guiaron su elección, como unos de los aspectos que motiva o dificulta las elecciones que corresponden a los grupos (a-), (b-), (c-). La primera es que sus respuestas evidencian una elección individual, al igual que sucederá con la letra (d-), como podemos verlo en las muestras, fue nombrar sin explicar el por qué, que los fragmentos elegidos les resultaban interesantes y les gustaban y la tercera que puede inferirse es un factor común a los tres grupos, es el hecho declarado por ellos, de que la lectura era fácil de entender, que estaba según lo expresan varios de ellos, más entendible; mientras que uno de ellos llega a asegurar que los otros fragmentos se encuentran en idiomas más extraños.

El grupo (d-), aunque en él cada uno de los miembros elige de manera individual, establece una diferencia con los demás grupos (a-,b-,c-), debido a dos factores fundamentales. El primero tiene que ver con la conciencia que acompaña su elección, entendiendo aquella como el nivel de responsabilidad y de conocimiento de la razón por la cual eligen. El segundo es el disfrute y el nivel de apropiación que se evidencian en la manera cómo describen y explican la misma. Así las cosas, estos jóvenes podrían incluso estar en las condiciones y disposición de leer obras o episodios, que requieran un esfuerzo reflexivo y relecturas y, por qué no, pensar que ellos mismos puedan demandarlas.

Este grupo (d-) detonó un conjunto de temas -que se tuvo la posibilidad de hablar a lo largo de los conversatorios- que tuvieron lugar dentro de las clases de Lengua Castellana, y que además transversalizaron cada una de las actividades con ellos realizadas; este fue el de nombrar temas como: lo divertido, lo trágico,(homicidios de gente y animales), lo erótico y lo fantástico. Esta participación al ser comentada se convirtió en móvil que condujo nuestra clase en la dirección positiva y que incrementó en los estudiantes el deseo de leer y participar en clase de Lengua Castellana.

Esta apertura permitió que ellos pudieran en el transcurso de otra actividad, expresar su interés de encontrar en los libros y textos, historias y conocimiento, sobre cómo se vive el amor y el sexo. Temas que al ser hablados con naturalidad al interior del aula de clase sorprendieron a los chicos, quienes expresaron una vez pasadas las risas, que creyeron que de eso nunca iban a hablar en el colegio, que de haberlo hecho les hubieran dicho que estaba mal o era incorrecto, que tampoco se imaginaban que una novela incluyera tantas veces palabras “inadecuadas”, como mierda (palabra que aparece reiteradamente en la novela: Opio en las nubes).

Nos gustaría comentar para un mejor acercamiento de quienes leen la presente, que para cada sesión se utilizó la mesa redonda y una propuesta conversacional de la cual los jóvenes participaron y que conforme se daba la alteridad, los profesores realizaban un ejercicio Mayéutico, en busca de permitir que estos estudiantes parieran conocimiento (pensaran a

partir de lo que leían y hablaban ellos y sus compañeros), pero además del mismo modo que se lo aplicaban a los estudiantes, se lo aplicaban los docentes así mismos. Para la aplicación de dicho sistema fueron frecuentes el uso de preguntas como: qué dice, por qué, para qué, qué quiere decir con eso y algunas formas de cortesía como:, cuestiono, pensemos juntos (X O Y, cosa),revisemos lo dicho o los hechos. A la hora de corregir o llamar la atención “Tal vez me equivoque, me pasa con frecuencia, pero considero qué”..... y tantas estrategias y adaptaciones cómo fue posible en pro de que los jóvenes estudiantes adquirieran una de las Capacidades referidas por Nussbaum, la Capacidad de expresarse con libertad y de ser escuchados y valorados por sus opiniones.

En el curso de la clase siguiente se les preguntó a cada uno de los estudiantes por su biografía lectora a partir del acercamiento a los fragmentos en conjunto con una actividad programada por el profesor encargado de Lengua Castellana, que consistió en representar un noticiero en un escenario radial o televisivo. Para esto, se hizo una introducción y contextualización sobre lo que es un noticiero y la presencia e influencia de los noticieros en el mundo y en el país.

La preparación de la discusión se hizo en mesa redonda, para apoyar la participación. Sorprendentemente, los aportes de los estudiantes generalmente fueron homogéneos. Así mismo, las respuestas escritas al cuestionario sobre sus preferencias y formas de ver, leer o escuchar noticias fueron muy vagas, lo que da cuenta del poco interés que les suscitó el tema. La mayoría de ellos coincidió en no ver muchas noticias por ser aburridas, pero los que más, ven a la hora del almuerzo acompañados por sus familias.

En vista de sus respuestas, los invitamos a reflexionar sobre la importancia de leer el mundo a través de las noticias, pues se puede pensar en ellas como el punto de partida para comprenderlo a través de las voces de personas que pertenecen a otras realidades, sin desconocer las intenciones que operan sobre la información y la carga política de los poderes en disputa. Por ejemplo, se tocaron casos particulares como el conflicto de Siria frente al cual algunos noticieros llaman a algunos países “amigos”, “aliados”, y a otros los señalan como “enemigos”. Esta noticia se comparó con los eufemismos utilizados en contextos locales por

los noticieros convencionales. Los conflictos civiles de ciertos países se vuelven irrelevantes para algunas personas porque no les afecta su vida significativamente pero pueden despertar emociones que pueden llevarlas a perseguir inquietudes particulares.

Se podría entonces establecer una analogía con lo que pasa con los libros en la vida de los chicos, ya que lo que ellos quieren leer es aquello que toca su interés y su forma de ver la vida. Cada información que se recibe es un código que se asimila, clasifica y procesa según la relevancia que tenga para la vida. También encontramos relación con el hecho de que hay libros que incluso desde la manera de publicitarse iluminan y ocultan cierta información.

En la clase siguiente la estrategia consistió en invitarlos a crear una noticia con otros fragmentos sugestivos de los mismos textos. En esta ocasión eligieron El gato negro y Opio en las nubes, especialmente el primero. Para explicar el por qué resultó atractivo el texto de Edgar Allan Poe y nuevamente Opio en las nubes, exponemos los fragmentos en su orden:

2. Una noche en que volvía a casa completamente embriagado, después de una de mis correrías por la ciudad, me pareció que el gato evitaba mi presencia. Lo alcé en brazos, pero, asustado por mi violencia, me mordió ligeramente en la mano. Al punto se apoderó de mí una furia demoníaca y ya no supe lo que hacía. Fue como si la raíz de mi alma se separara de golpe de mi cuerpo; una maldad más que diabólica, alimentada por la ginebra, estremeció cada fibra de mi ser. Sacando del bolsillo del chaleco un cortaplumas, lo abrí mientras sujetaba al pobre animal por el pescuezo y, deliberadamente, le hice saltar un ojo. Enrojeczo, me abraso, tiemblo mientras escribo tan condenable atrocidad. (1ra ed. 1838, p. 3)

3. Me llamo Sven y morí ayer o tal vez la semana pasada. Realmente no sé qué sucedió. No sé si fue una inyección de veneno en las venas o si me estallaron una botella de whisky en la cabeza. No sé. No sé. O si me balearon en la puerta del Bar Anaconda. O tal vez en el bar Los Moluscos. Lo único que recuerdo son las luces de un bar, el baño lleno de vómito y una canción with or without you en el fondo del recinto, en el fondo de las luces, en la lluvia, un letrero en el espejo que decía “entonces le diré que nunca más me pondré esta ropa”, un teléfono, una ambulancia, una puerta blanca y de nuevo alguien que decía oye tranquilo yo

puedo vivir sin ti, tranquilo with or without you, doce de la noche, mierda se nos muere, mucha heroína, mucho alcohol, mucha tristeza, mierda, quédese tranquilo, relájese, piense en un cielo azul, en una ciudad con edificios blancos, sueñe con un potrero lleno de naranjas, con una mañana con una lluvia de aves negras, piense lo que se le dé la gana, mierda se nos va, tranquilo with or without you. (1992, p. 12)

Aunque La Ilíada y los otros textos también ofrecieran elementos como la muerte y la guerra para construir noticias, los fragmentos anteriores marcaron todas las representaciones del noticiero hecho por los estudiantes. Pero ¿qué elementos comunes reunían estos dos fragmentos que pudieran generar dicho efecto? Ambos estaban enmarcados en el ambiente de la ciudad, en la noche y se acompañaban de la embriaguez. En ellos los protagonistas hablan con sencillez y aluden a sentimientos comunes a la naturaleza humana y fácilmente identificables por cualquiera de los lectores; también en ambos casos es un solo actor que enfrenta sus criterios y soledad contra el mundo. Reforzando en el personaje la egoencia que caracteriza también y es rasgo distintivo del adolescente para quien el mundo suele girar en torno a sus dramas.

Estos personajes exponen ante el lector, sus miedos, la violencia interior que puede materializarse en el mundo exterior sin prohibiciones ni miramientos. El erotismo es lícito allí y a través de ellos lo viven también los jóvenes. El establecimiento de su anarquía: sus juicios y la frontera difusa para ellos entre lo que es bueno y malo duda en el juicio que habita también en el joven adolescente pero que se encuentra siempre reprimido y coartado por el conglomerado social. Así el delirio, la decepción, la ficción y la muerte vividos por esos personajes, se convierte en la realización, la extensión de su propia experiencia de vida.

Estos factores comunes que permiten crear una identificación con los jóvenes, identificación que es de suma importancia a la hora de fomentar la lectura juvenil, dan pistas de cómo se puede acercar a estos estudiantes también a los clásicos con estrategias como el uso de narrativas breves y aceleradas que no disten mucho de las narrativas construidas por el cine. Tal como suele suceder con los cuentos, pueden ser una buena estrategia de transición, un

puente útil para que ellos accedan a los clásicos; al igual que pueden serlo, las lecturas acompañadas por docentes lectores, capaces de cambiar los ritmos narrativos mientras las realizan. Lecturas de un episodio de una novela clásica en las que se indaga en los jóvenes aportando fuerza interpretativa durante la lectura. Como se dijo anteriormente, los textos clásicos no necesariamente aburren a sus jóvenes lectores, antes pueden resultar muy interesantes y divertidos.

Estratégicamente elegimos los tres primeros capítulos de la novela el Túnel de Sabato en una actividad posterior. La pregunta que nos hacemos es: ¿De qué manera se le están mostrando a los jóvenes los textos clásicos? Para que no generen las emociones aquí referidas y qué pasaría, si el acercamiento a los mismos, se da en medio de una lectura dialogadora, en donde la reflexión, conversación y cuestionamientos, contemplación y el detenimiento que esta última requiere acompañen la práctica lectora, sobre esto hablaremos un poco más adelante, pues se convirtió en tema y método para el ejercicio de lectura en una sesión posterior.

Otro aspecto que se debe considerar es que la elección de todos los grupos fue representar su noticiero como un programa de televisión, no radial. Lo que sugiere que ese lenguaje audiovisual les resulta más familiar y cómodo a la hora de abordarlo en los contenidos que se encuentran en su vida cotidiana. Igualmente que existe en la necesidad imperante de estos jóvenes un afán de aceptación y reconocimiento por parte de sus compañeros y profesores, que puede ser aprovechado al crear un ambiente de aprobación en donde ellos puedan hablar y representar para sus compañeros, hacer que los lean y leerlos.

Hay potencial entonces en crear una tarima simbólica, en donde cada estudiante reciba en el momento justo en que esté preparado un haz de luz, que lo visibilice frente a sus compañeros y les permita mostrar su voz. Claro esto hace más delicado y todo un arte la labor del docente, quien debe formar su sensibilidad para entregar y recibir del grupo, algo más que conocimiento académico. porque lo se pone en intercambio y contacto en el aula es la

Humanidad, la vida misma y de ahí el cuidado que hay que tener en el acercamiento y tratamiento de la misma.

Después de haber escrito las noticias, se formularon de manera individual las siguientes preguntas: ¿por qué elegiste este fragmento y no otro? ¿Cómo clasificas el fragmento de esta novela? Ejemplos: romántica, histórica, existencialista, terror... ¿en qué lugar real o imaginario ubicas la escena descrita en este texto? ¿qué impresiones y emociones te generó? ¿Recomendarías este texto y el por qué?

La mayoría de respuestas oscilaron entre quienes elegían el texto por la facilidad para entenderlo, tanto como por la inclusión que hacían en ellos de elementos conocidos con los que los jóvenes se relacionan cotidianamente, gatos, alcohol, muerte, noche enfermedad, y crímenes referidos o contados en las noticias, de las que ellos ahora se podían empoderar, al igual que aparece en sus representaciones. La ambigüedad en la escala de valores de la sociedad colombiana, ambigüedad social, política y religiosa que fue representada por casi la totalidad de los equipos que en sus presentaciones de la noticia de su elección, en las que asocian, políticos con delincuentes y borrachos ,dinero con poder para estar sobre la ley, el credo, con la doble moral y el poder político, la muerte y la tragedia como un plato que se pone junto a la mesa, para ser saboreado como entretenimiento y espectáculo, junto a las noticias de la farándula y los deportes. Revelando un collage de posturas políticas y éticas que pugnan en su interior. Cuentan como excepciones las respuestas que expresaban una preocupación casi única por el maltrato animal y la muerte de un gato o los peligros de la ebriedad para la convivencia en la ciudad.

Para la clase posterior previamente conocíamos que el profesor tenía el deber de realizar un taller para un examen sobre estructuras gramaticales. Nos dispusimos entonces a dialogar con los estudiantes y a resolver sus inquietudes respecto al mismo con dos propósitos: conocer el nivel de destrezas en el manejo de la gramática desarrollado los jóvenes, idear estrategias para superar sus dificultades y utilizar en la explicación ejemplos prácticos que permitieran adquirir un conocimiento factual del tema previo a las pruebas; conocimiento

que se convertía para nosotros en prenda de intercambio en nuestro anhelo por hacer que nos hablaran más de sí mismos y de ganar su confianza para generar diálogos pedagógicos y abonar el terreno para la disposición de futuras actividades y una correspondencia de los estudiantes hacia los profesores en prácticas, con miras a tener un trabajo efectivo, placentero y con evidencias útiles para registrar en nuestro proceso investigativo.

Antes de que la clase empezara de manera formal, la coordinadora académica habló a través de los altoparlantes durante veinte minutos haciendo recomendaciones y algunas exigencias a los estudiantes, entre ellas: el no arrojar basuras al piso, el buen trato del mobiliario y la presentación personal según el modelo que caracteriza a un *estudiante U.P.B.* Llegado a este punto, se hacen unas exigencias bastante particulares usando de manera coercitiva lo estipulado en el manual de convivencia y los acuerdos aceptados. Algunas de ellas en contravía de consideraciones de libre desarrollo de la personalidad estipuladas en la Constitución política de Colombia, por ejemplo asuntos concernientes a la forma cómo los jóvenes U.P.B. deben hablar, la dirección y forma de su peinado, así como la prohibición del pelo largo. También se advirtió que debido a la venida del Papa Francisco se han sacado unas lecturas religiosas especiales que deberán tener prelación y desde las que se debe trabajar al interior de las aulas.

Tal como lo presagió el profesor encargado de la asignatura, sucedió que el taller de funciones gramaticales ocupó el espacio de la segunda clase; razón que motivó a buscar otros caminos para dar rienda al ánimo investigativo. Se aprovechó que el trabajo grupal creaba un panorama adecuado para el diálogo, para brindar apoyo y aclarar sus dudas respecto a las funciones de cada parte de la oración y sus usos. Esto permitió que los muchachos conversaran abiertamente, sin presiones y con una relación de cercanía que sirvió de base para el progreso de las futuras actividades.

En la primera sesión se dio el espacio para la intervención de algunos estudiantes y en particular de quien tomó posición con respecto a la imaginación, el vulgo y el conflicto entre países como Estados Unidos y Corea del Norte y del Sur. Frente a ese posicionamiento varios

estudiantes se vieron sorprendidos y, al parecer, con la sensación de que un tema quedaba abierto y tratado de manera insuficiente: quedaban más interrogantes que respuestas. Ese día se presentaba la oportunidad ideal pues el equipo conformado por ese estudiante terminó el taller antes que el resto con el fin de volver a poner sus razones en conversación, a consideración de los docentes.

Después de que los docentes saludaron con respeto al estudiante por su nombre y se sentaron juntos todos los miembros del salón, fue fácil participar de un aprendizaje mutuo. Aunque la conversación no estuvo planeada, arrojó luces acerca del ambiente en que los estudiantes se desenvuelven y construyen su identidad, como se expondrá a continuación.

Uno de nosotros inició la conversación usando un tono suave, pero que reflejaba alegría y tranquilidad para preguntar por el estudiante. Este acompañó su presentación contándonos un poco de sí, refiriendo que sus compañeros lo identificaban como un loco, hiperactivo y hablador, mientras que él pensaba que iba más rápido que los demás, un paso adelante, con una forma diferente de pensar, lo que consideró positivo. En ese momento uno de nosotros encontró camino y dijo mientras aprobaba con entusiasmo su actitud, que a eso me refería la semana pasada cuando les ponía la máxima y les dejaba el chascarrillo de Berthold Bred, a que hay diferentes maneras de pensar y de ser.

A continuación el estudiante respondió la pregunta del chascarrillo (un mamífero blanco de cuatro patas que igual de bien por delante que por detrás): una cabra montés blanca. Contó entonces que había una cabra que tenía grandes ojos ubicados al costado de su rostro y que además de tener una magnífica y nítida visión podía girar sus ojos sin esfuerzo logrando panorámicas de 360 grados.

Estaban allí varias personas unidas por el lazo de las ideas y la buena voluntad que propicia una escucha activa. Continuó contándonos como cosa cierta que los perros provenían de los lobos y estos a sus vez de los gatos, y que creía que probablemente todos habíamos comenzado siendo la misma cosa. Que lo sabía porque su hermana, estudiante de zootecnia

en la Universidad de Antioquia, se lo contaba, y que para él era beneficioso e incluso divertido escucharla y leer los textos que le encargaban porque le permitían conocer y enseñar a sus compañeros. Vemos entonces a un estudiante que empieza a perfilar su identidad y para quien no hay grandes fronteras entre lo que aprende en su mundo escolar y su contexto familiar.

Principalmente, en esta sesión se puso a trabajar la escucha la reflexión a partir de recursos cinematográficos y multimediáticos como radionovelas y fragmentos de películas en sistema de audio descripción, de igual manera que lo hacen las personas ciegas y con baja visión. La extrañeza que esto les produjo, así como el hecho de tener como única guía el oído, los llevó a escuchar con detenimiento y a aislarse de elementos distractores. Esta actividad proponía también a los jóvenes estudiantes un viaje hacia lo desconocido (la invidencia), que les permitía estrechar los lazos de amistad y comprensión con el docente David y su mundo. Del mismo modo, se esperó desplegar una sensibilización y comprensión otra manera de ver el mundo.

No sobra recordar que en los elementos descritos por Gemma Lluch como parte de las características de los textos paraliterarios está el lenguaje cinematográfico. Por esto desarrollamos dos actividades que integran este lenguaje. En la primera se aprovechó la metodología propuesta por uno de los practicantes, David Arcila, quien es invidente. En tanto él considera que hay mucha prisa en la gente vidente que consume tantos contenidos espectaculares, tuvo sentido desarrollar la metodología propuesta para fomentar la lectura crítica en relación con la subjetividad suya y de los estudiantes.

Mientras tuvieron los ojos vendados, escucharon diversos efectos de sonido que recrearon ambientes sonoros, preparando mente y oídos, para la recepción de dos fragmentos de películas, los cuales tienen por nombre *La invasión* y *El regalo*. A continuación se les pidió a los alumnos que participaran mencionando qué fue lo que sintieron al solo escuchar con los ojos vendados y cuál fue la interpretación que hicieron de lo escuchado (los efectos de sonido,

los fragmentos de las películas y del primer capítulo de la radionovela), con el fin de poner en práctica la dialogización

1. Qué impresiones obtuvieron de la escucha de estos fragmentos y de prescindir de la visión al momento de acceder a un texto.

2. Elegir una de las tres historias oídas y establecer relaciones entre el tema de las radionovelas con las condiciones (sociales y políticas), de su vida, del país, o del mundo.

<p><b>¿Qué impresiones obtuvieron de la escucha de estos fragmentos y de prescindir de la visión?</b></p>	<p><b>¿Elegir una de las 3 historias oídas y establecer relaciones sociales, políticas, de su vida, del país o del mundo?</b></p>
<p><b>Respuesta 1</b></p>	<p><b>Respuesta 2</b></p>
<p>1. Yo tuve una impresión muy buena, ya que me gusta relacionarme con el tema de la imaginación y porque me relaje con los sonidos naturales.</p>	<p>Yo elijo la historia de <i>La invasión</i> y la vinculo con el rumor que circuló el sábado pasado en el cual decían que el mundo se iba acabar y todos nos íbamos a morir.</p>
<p>2. Que uno debe concentrarse más porque a falta de visión uno debe concentrarse en todas sus energías, en la escucha para poder entender y en la imaginación, interpretar lo que pasa mediante los sonidos, qué vamos escuchando en el audio.</p>	<p>Yo elegí <i>La invasión</i> y lo relacioné con el descubrimiento de América; en la historia un virus que vino el espacio se apodera de la humanidad y en América pasó algo parecido porque los españoles llegan y se apoderan de todo, recursos, personas y el continente americano.</p>

<p>3. Emoción porque en los fragmentos se escucharon cosas importantes y se tiene que prestar mucha atención.</p>	<p>Con la radionovela y la situación actual del país ya que es estos momentos matan a cualquier persona por matar por cualquier razón.</p>
<p>4. Uno se sentía participando de las escenas</p>	<p>La radionovela la comparo con los asesinatos que hay en el país y esto afecta muchas personas ya que esto no debería pasar.</p>
<p>5. Me sentí como si estuviera ahí, me imaginaba los personajes, los escenarios y las acciones.</p>	<p>La radionovela porque es algo que pasa mucho en la sociedad que culpan mucho a las personas por algo que no hacen.</p>
<p>6. La escucha de los audios me mostraron que las cosas no solo se limitan por la vista y que es posible y mucho más amplio hacerlo con la imaginación</p>	<p>Yo elijo la última la radionovela ya que es una situación que sucede en todo el mundo, donde se atenta contra la vida de las personas.</p>
<p>7. En el primero se sentía la angustia y preocupación por saber qué iba a pasar por la invasión extraterrestre y me pareció una buena dinámica para experimentar otro sentido mientras utilizamos la imaginación</p>	<p>Elijo <i>La invasión</i> y la comparo con tantas veces que supuestamente se iba a acabar el mundo. Se siente la misma angustia y la curiosidad de qué va a pasar y el miedo por lo desconocido.</p>
<p>8. Que sólo con la escucha de estas historias le permite a quien la escucha imaginar y crear su propia historia.</p>	<p>Por ejemplo la historia uno con los recientes rumores del fin del mundo y de tantas catástrofes.</p>

<p>9. Que la vista es el sentido más esencial porque con ella se permite la conexión mental acertada de una situación.</p>	<p>En la tercera historia vemos una situación de acoso laboral, y en ella podemos resaltar de nuestra sociedad la actual y constante lucha por la causa femenina y el respeto hacia los demás.</p>
<p>10. Emoción porque los tres fragmentos fueron emocionantes y tener mucha concentración para escuchar todos los sonidos</p>	<p>La radionovela la comparo con la situación actual del país con la violencia porque este asesinato fue por venganza ya que el jefe cometía injusticia con la secretaria y en Colombia hay mucho asesinato por venganza</p>
<p>11. Fue una experiencia diferente tener que visualizar una historia en la mente. Mientras la escuchas es una sensación muy buena y genera incógnita qué va pasar y cosas así.</p>	<p>La dos. A mí ya me tocó ver a varios profesores jubilarse una situación similar, es la del profesor, ya que se querrá jubilar para estar con sus compañeros y está cansado y se querrá retirar.</p>
<p>12. La escucha me pareció más emocionante porque cuando uno está escuchando me parece mucho mejor, porque uno va escuchando y se va imaginando. Me parece mucho mejor imaginar que leer.</p>	<p>La invasión se puede relacionar con el supuesto fin del mundo el 23 de septiembre pero fue una mentira, pero en la historia se pueden escuchar todos los sonidos de los acontecimientos todas las personas del mundo se creyeron eso pero fue unas mentira más</p>
<p>13. Se puede interpretar muy bien gracias a la claridad de los sonidos</p>	<p>La tercera la secretaria tiene relaciones no laborales y eso podemos ver en la vida diaria.</p>

14. Que escuchar historias denota una gran experiencia, la que enriquece otros sentidos.	La historia No. 1 cuando en 1942 llegaron las tropas españolas a Colombia a tomar el control de todo en el país, la influencia de la economía de cada uno.
15. Pues al escucharlos sin ver uno logra meterse más en la historia y es más entretenido.	Comparo la tercera historia con las personas que se enloquecen y no saben lo que hacen.
16. Que podemos entender y abrir la mente sin ver el mundo físico.	La primera historia la puedo comparar con la epidemia del sida.
17. Me da la impresión de cómo es mi imaginación y de lo que puedo hacer con ella.	En el segundo se puede comparar cómo una persona puede transmitirnos sentimientos, emociones y personas a otras y testimonios aprendidos
18. Fue una experiencia diferente un poco difícil de entender ya que estoy acostumbrado a acompañar de una imagen	La tercera la comparo con la condición social porque hoy en día esto pasa mucho. Y la gente comete infidelidad y por eso pasan crímenes pasionales.

## Datos y análisis

### 1 pregunta

- Emoción (6)
- sensación positiva (10)
- Participación (4)
- Angustia (4)
- Imaginación. (11)

## Pregunta 2

- Invasión ( 15)
- Radionovela (11)
- Situación del país (3)
- Segundo audio (3)

En la actualidad es mucho lo que se ha dicho acerca de nuevas estrategias de aprendizaje en donde el rol del docente se ve transformando para dar vida al currículo. Lo ideal es el docente que se inquieta cada día por nuevas didácticas, diseña con base en lo que ha leído y lo que la realidad le muestra, constituyendo un currículo flexible que le permite orientarse y orientar mientras investiga sobre las narrativas y los modos estéticos de lo que leen los jóvenes, que en gran parte es lo virtual, como los chats, en los cuales se manifiestan diversos modos de comunicarse y se aprovechan posibilidades para la diversión.

Con la presentación de estas novelas y relatos cortos en Audio Descripción, se pone en evidencia que son multiformes las maneras que existen o pueden reinventarse para incentivar las lecturas. Ampliar el conocimiento y la experiencia del mundo (bagaje cultural), y para hacer lecturas críticas con los jóvenes estudiantes. Esto quedó comprobado tanto por las reflexiones suscitadas por ellos a partir de las actividades propuestas, cómo por las sensibilidades emergentes y las experiencia que implicó para estos, el entrar en la caverna oscura, desaparecer las imágenes externas. Para dejar de mirar el afuera y ver adentro; por otro lado y tal como lo imaginábamos, estos estudiantes se encuentran ávidos de mundo, pero lo devorarán mejor, si encuentran en los docentes nuevos lentes y prismas a través de los cuales verlos.

El sentido de la audición, que debieron usar para realizar una escucha activa, abrió lugar al debate acerca de ¿Qué es realmente escuchar? Si se reduce esta capacidad únicamente al hecho físico de poder oír o si por el contrario, tienen lugar allí otras acciones que impliquen el sentir, la buena voluntad y el respeto. También emergió de dichos cuestionamientos otro

que no por ser más común tiene menos peso y es el de si es útil o no este aprendizaje y si el desarrollo o no, de esta capacidad para la escucha afecta la vida de las personas.

Vendamos los ojos a los estudiantes luego de ubicarnos junto a ellos, en mesa redonda, como ya era habitual. Esto generó en primera instancia una sensación de desconcierto y de curiosidad frente a lo imprevisto, así como el deseo de unos de ver sin ser vistos y levantarse la venda sin ser descubiertos. Bastaba ver la emoción y la expectativa de los jóvenes estudiantes, que junto a la novedad que les representaba la clase percibían el interés que los docentes en prácticas tenían por ellos y así lo expresaban. Preguntando desde antes de iniciar las sesiones ¿qué les traían de nuevo, qué iban a hacer el día de hoy?, luego se les bombardeó con sonidos de diferente índole, los que en sistema de Audio Descripción se nombran cómo escenas cortas y comenzaron y se les estimuló a estar muy participativos haciendo predicciones sobre las situaciones, fenómenos y eventos que los sonidos describían.

Al parecer el cambio de cualquier elemento en la forma de dar la clase producía algún efecto positivo al interior del aula de clase en cuanto al interés prestado a los estudiantes por la misma. El profesor tendrá que cuidar en este sentido de mantenerse activo y deseante del encuentro formativo con el grupo, para que la creatividad tenga lugar propiciando nuevas dinámicas. Este puede representar un valor diferencial al promover la afición por la lectura en las instituciones educativas, sin que esto implique cambios drásticos en la personalidad del profesor o convertirse en un personaje cómico.

Durante el conversatorio que dió inicio en torno a las dos preguntas motivadoras antes citadas, los estudiantes quisieron no solo responderlas, sino brindar un poco más a partir de lo que habían percibido. Estas fueron algunas de las participaciones y las opiniones que se escucharon durante aquella sesión con el grupo noveno-cuatro: Estudiante-“La sensación de escuchar la lectura cuando ya te has entrenado es muy bacana, porque permite que se disfrute

y que las palabras se puedan sentir”. Afirmación que conlleva a una pregunta más para este estudiante que hacía su participación- Docente- ¿A qué te refieres con sentirlas?

-Estudiante-es cómo si pudiéramos tocarlas; luego de que este estudiante dijo esto aparecieron múltiples voces de compañeros suyos que decía cosas cómo: se sentían, permitía que yo mismo hiciera el cine desde mi cabeza, hubo momentos en que pensé tras quedarme muy quieto que esto un barco o una nave, como que estábamos en movimiento.

También indagamos juntos en la pregunta por la escucha y el respeto. Indagamos de manera oral y junto a ellos, preguntándoles por su parecer respecto a si las personas escuchamos al otro, al novio(a), amigo, papá, hermano, conciudadano o si solamente guardamos silencio en el mejor de los casos, esperando el turno para hablar. Las opiniones variaron, pero varios de ellos afirmaron que si alguien aprendiera a escuchar de verdad, se acabarían muchos de los problemas de la sociedad. También se pronunciaron algunos frente a lo que consideraron el ruido de todas las cosas, el no tener tiempo y los afanes del diario vivir, que dijeron que son tantas cosas que entretienen y que no dejan escuchar. Alguno de ellos comentó que le había gustado sentir como se sentía la gente que no ve.

El siguiente texto es uno de los múltiples productos que dejó dicha actividad, en donde al igual que se hizo tras presentar una serie de ciencia ficción (Black Mirror), hubo un trabajo de escritura en colectivo, en este caso coordinado entre el profesor David y los estudiantes que quisieron sumarse al esfuerzo práctico reflexivo. Por tales motivos decidimos no hacer arreglos de tipo gramatical a lo allí consignado.

El ser humano, desde su nacimiento, está rodeado de objetos de la naturaleza y de signos que constituyen el universo humano en el cual tendrá que moverse a lo largo de toda su vida. A través de nuestros sentidos estamos en contacto con objetos con los cuales establecemos una permanente interacción, mediante la cual vamos conociendo sus propiedades particulares y la forma como nuestro cuerpo se puede relacionar con ellos. Distinguimos, a través de los sentidos, el frío, el calor, la característica de las superficies, las propiedades de forma, peso, textura. Así, poco vamos aprendiendo a leer un entorno en el cual pueden moverse adecuando su cuerpo y sus sentidos a las condiciones del ambiente en el que habitan. A toda esta experiencia corporal se le van poniendo nombres: grande, pequeño, duro, blando, afilado,

pesado... Pero lo que no interesa mirar aquí es El diálogo continuo entre la experiencia y las palabras es el que nos permite enriquecer nuestro paso por la vida Pero se requieren las dos cosas: la realidad y el lenguaje. Solo realidad sin lenguaje nos ubica en el mismo nivel de un animal muy inteligente pero incapaz de expresar sus aprendizajes. Por eso, frente a un texto parecen perdidos, carentes de todo interés y como si esas líneas de signos no tuvieran forma de ser traducidas a la propia experiencia vital. Aprender a leer, entre otras cosas, es precisamente eso: entender más.

Aprender a leer, entre otras cosas, es precisamente eso: entender más allá de las palabras, entendiendo quién las dice, en qué contexto, con qué intención. Como cuando conversamos con otra persona. Si la conocemos muy bien, la sabemos leer muy bien, de manera que cada gesto y cada cambio de entonación y cada silencio podrán ser interpretados de manera adecuada. Pero cuando conocemos a alguien por primera vez requerimos mayor esfuerzo para comprender completamente lo que nos dice. Incluso con frecuencia llegamos a entender todo lo contrario de lo que la otra persona quería comunicarnos. Lo mismo ocurre con la lectura, cuando no estamos familiarizados con un tema, con el autor o con el estilo. Por todo esto, como decía al principio, aprender a leer es aprender a descifrar misterios y resolver acertijos, que es, en últimas, el oficio más fascinante para el ser humano: ir más allá de lo obvio, penetrar en la entraña oculta de los demás seres humanos y del universo.

Habiendo pasado varias las sesiones con los estudiantes, proseguimos a preguntarles de forma individual e invitándolos a ser más extensos y explicativos, cómo había sido su acercamiento a la lectura: quién o quiénes los acercaron, a qué edad iniciaron su proceso lector, qué libros/autores recordaban haber leído y qué sensaciones les generaban estos, en qué ambiente leen, cuánto dedican a leer, qué libro recomendarían y por qué.

Entre los objetivos de esta actividad, se encontraban básicamente realizar un sondeo acerca del bagaje lector de los estudiantes y de aquellos temas que motivan sus lecturas, además de conocer más sobre su contexto social, familiar y empezar a ubicar la historia, lo que podría ser la génesis de una biografía lectora de cada estudiante. Gran parte de los estudiantes adquirieron el gusto por la lectura desde la infancia en el seno familiar y entre las razones

para leer conectadas con los lugares de lectura está el *salir de lo convencional*. Las respuestas de los estudiantes se pueden observar en la siguiente tabla:

Pregunta 1 <b>¿qué es lo que más te gusta leer?</b>	Pregunta 2 <b>¿Quién te ha motivado a leer?</b>	Pregunta 3 <b>¿Qué le recomendarías leer a un amigo?</b>	Pregunta 4 <b>¿En qué lugar prefieres leer?</b>
1. Ciencia ficción, actividad paranormal, ya que da un respiro del mundo real	Mis padres y el colegio	Inteligencia emocional libros y cómics e historietas	Sí, es posible en un campo ya que da paz y si no en mi cuarto ya que me siento seguro allí.
2. Me gusta leer sobre animales, en especial cuidado y manejo de caballos.	El cuidado de animales de la finca	Pues no recomiendo nada ya que todos no tenemos los mismo gustos	En un lugar natural con los sonidos de la naturaleza.
3. Lo que más me gusta son los thrillers de aventura y ciencia ficción	En colegio y mi mamá	Varios libros por ejemplo <i>Los ojos del lobo siberiano</i> .	En mi cuarto acostado en mi cama, pues ahí es más cómodo
4. Aventura y ciencia ficción	Nadie	Recomendaría <i>Fugitives en el tiempo</i>	En un lugar solitario porque no es fácil para mí concentrarme en mi cuarto.
5. Thrillers e historias que expresan muy bien el sentimiento, la locura, emoción, agonía y misterio.	Los sentimientos que me hacen sentir bien. Si veo que una lectura me aburre la dejo y busco otra,	Depende de sus gustos, yo reconozco que mis gustos son raros y no son para todos, por	En silencio, casi no me importa dónde.

	también las ansias de saber ¿qué es? Soy alguien con ansias de respuestas. Quien me motivó fue mi hermano.	eso antes de recomendar algo en general me gusta conocer a las personas	
6. Historia	Mi papá	<i>Un Nereo se confiesa y Se acusa</i>	En una biblioteca o lugar cerrado
7. Yo leo con frecuencia en el colegio pero no me gusta leer. Si me gustara leer, leería ciencia ficción.	Mis papás y el colegio. Me compran los libros que en el colegio me piden	Yo recomendaría el <i>libro de los colores de la oscuridad</i> porque fue el libro del segundo período y fue muy entretenido	En el colegio porque es un ambiente tranquilo
8. En la casa y en colegio	Mi madre, ya que ella siempre ha amado la lectura y lee muchos libros para el buen crecimiento personal	Fantasía, ciencia ficción y novelas	En mi casa, escapándome un rato de la realidad en un mundo ficticio donde puedo vivir la vida del protagonista
9. Misterio	Nada en realidad	<i>Escrito en el agua</i>	En mi casa encerrado
11. Lo que más me gusta leer son libros de ciencia ficción	Nadie me ha motivado, yo solo leo libros que me animan	Libros de suspenso y ciencia ficción	En mi cuarto sin ruidos y sin interrupciones porque me siento más cómodo así
12.Ciencia ficción	Las películas, ya que al verlas me motivaron a profundizar más en los libros	Ciencia ficción porque es un género que nos saca de lo convencional.	En las fincas porque está alejado del ruido de la ciudad y es el aire

			libre en la naturaleza
13. Ciencia ficción	Mi familia ya que todos leen mucho	<i>La oscuridad de los colores</i>	En mi habitación porque hay me siento más cómodo
14. Ciencia ficción	Mis papás y el abuelo	Furia de titanes porque es de guerra al 100%	En mi casa con mi madre
15. Que me imagino que estuviera ahí en el lugar de la lectura	Mi abuela porque ella lee mucho y quiere que yo también lea mucho	La saga de <i>Narnia</i> porque me lleva a un mundo irreal	Me gusta leer en un lugar tranquilo sin ningún ruido porque me desconcentro
16. Novelas de ciencia ficción	Nadie, yo mismo	<i>Luna de Plutón</i> o la saga de <i>Los juegos del hambre</i>	En un lugar tranquilo y calmado
17. Ciencia ficción	Mi papá	Libros de imaginación y para aumentar el ánimo	En un lugar sin mucha gente en silencio y en paz
18. Lecturas de suspenso que me parecen entretenidas y seducen a seguir leyendo para saber qué va pasar	Profesores y algunos amigos	<i>Relato de un naufrago</i> de Gabriel García Márquez	En la casa por las mañanas porque estoy descansado y tranquilo sin estrés y me parece relajante. Qué mejor manera de empezar el día.
19. Narconovelas, políticas, sociales.	Mi mamá	Esos son gustos propios y no a todos nos gusta lo mismo	En silencio y con sol
20. Ciencia ficción	El colegio me enseñó y me motivó a leer	<i>Los juegos del hambre</i>	En mi casa donde hay paz y tranquilidad

21. No me gusta leer pero si tengo que leer sería ciencia ficción	Mis padres	Libros	En el colegio porque es donde me ponen a leer
22. Me gusta mucho los libros de astronomía y ciencia, donde explican muchos fenómenos, pero no he leído mucho	En el colegio y en la casa	El que leí este año fue por recomendación	Un lugar con silencio paisaje bonito y naturaleza
23. Aventura ciencia ficción y algo de conocimiento de libros de ciencia	En el colegio y la casa y me ha motivado el conocimiento y la acción del libro	Algo de ciencia ficción o alguna novela de acción	En mi casa de vez encunado y cuando estoy aburrido
24. Casi nunca leo	Varios profesores y mis padres	Un libro de historia que entretenga y con el que pueda aprender	En un parque
25. Meterme en el papel del protagonista y olvidarme de los problemas que me rodean.	Mi hermano y la institución ya que me dicen que la lectura es buena para el desarrollo del pensamiento	A mi edad el libro que más recomiendo es <i>Riverman</i> ya que nos explica todo lo que tenemos que afrontar en la adolescencia	Encerrado en mi cuarto ya que es mi espacio más personal y me abro más a la lectura
26. Lo que más me gusta leer son los libros de ciencia ficción.	En el colegio el profesor	Cada quien tiene gustos diferentes	En la casa porque nadie me molesta
27. Me gustan los de aventura o terror,	En mi casa mis papas.	Libros de terror	En mi habitación
28. Me gustan los de suspenso	En el colegio	Creo que lo que sea	En mi cuarto en silencio

29. Me gustan leer novelas de terror	En la casa	Algo que le interese pero que lea	En completo silencio encerrado en mi cuarto
30. Me gusta leer sobre animales	En la casa mi mamá	Sobre la el cuidado de animales, como los caballos	En un parque con la naturaleza
31. Thrillers de aventuras	la escuela y mi familia	<i>Los juegos del hambre</i> por su historia y su trama y la imaginación que genera	En la biblioteca porque es un ambiente muy calmado
32. En lo personal cuentos de terror porque me generan emociones	La escuela	Cuentos de terror ya que plantean emociones inexplicables y paranormales.	Solo y preferiblemente escuchando los sonidos de los pájaros ya que me parece que es mas relajante
33. Temas sobre las relaciones de las personas como tener una economía próspera.	Me motiva la escuela y las ganas de aprender temas importantes para la vida y aprender cosa interesantes	<i>Los secretos de una mente millonaria</i> y <i>el hombre más rico de Babilonia</i>	En casa o en ocasiones donde no me halle ocupado ni haya distracciones.
34. No me gusta leer	Las horas de lectura y mis padres	Libros de ciencia ficción.	En casa
35. Ciencia ficción	Mi tío ya que a él le gustan mucho esos libros.	Libros	En la casa porque estoy tranquilo y

			creo que me concentro más
--	--	--	------------------------------

Hay respuestas en las que encontramos los siguientes patrones, como la ciencia ficción:

Pregunta 1 **¿Qué es lo que más te gusta leer?**

- Ciencia ficción (18)
- Novela negra (Thrillers) (2)
- Misterio (suspenso) (5)
- Paranormal (1)
- Animales (2)
- Aventura (2)
- Historia (1)
- Narconovelas (1)
- Ciencia (astronomía) (1)
- Crecimiento personal (1)
- No responde (1)

De lo anterior se manifiesta la necesidad de los jóvenes de hallar contenidos que, siendo alternos a la realidad, multiplican las posibilidades de lo que puede pasar en ella. Por otro lado, hallamos a unos jóvenes que toman sus propios criterios frente a las lecturas que les ofrecen su familia y la institución.

Pregunta 2 **¿quién te ha incentivado a leer?**

- Familia (20)
- Colegio (7)
- Ninguna persona (4)
- No responde (3)
- Amigos (1)

Cuando encontramos que las personas que más han incentivado a los chicos a leer, son los miembros de su grupo familiar, hay que tener presente que aunque la escuela hace enormes esfuerzos por fomentar la lectura, es la familia la que finalmente logra ser el referente más potente. Podría ser acertado conjeturar que los miembros del grupo familiar han obtenido frutos luego de su paso por la escuela. Los individuos van entendiendo el poder formativo y enriquecedor que la lectura trae a sus vidas en la vida adulta. Luego de que las lecturas dejan de ser meramente académicas pasan a convertirse en lecturas por placer y se cultiva un hábito que genera multiplicación de ese hábito.

### Pregunta 3 ¿Qué le recomendarías leer a un amigo?

- Ninguno ( 10 )
- Ciencia ficción ( 8 )
- Aventura (1)
- Sagas (8)
- Plan lector del colegio (2)
- Terror (2)
- Cómics (1)
- Animales (1)
- Superación personal (2)

En estas respuestas encontramos una conexión entre las lecturas de las que gustan los estudiantes con las que recomiendan, salvo por los que se abstienen de recomendar por el argumento, siempre válido, de que todos tienen gustos diferentes y lo que les guste a algunos no les tiene que gustar a otros. Entre las recomendaciones hay en su mayoría textos paraliterarios que prevalecen frente a los clásicos, como *Narnia*, *Los juegos del hambre* y *Furia de titanes*.

Hay una identificación de títulos famosos, en parte por el cine y la televisión: la proximidad de las historias, el lenguaje familiar y la imagen cinematográfica cautivan y son puentes para

acceder y buscar el libro. Priman las lecturas de ciencia ficción o fantasía (s sagas) que, aunque constituyan sistemas con redes entre los personajes, sus relaciones y sus historias, operan dentro de la fluidez, la inmediatez y eficacia del lenguaje, como se dijo anteriormente en la reflexión apoyada en Vargas Llosa 2012).

Pregunta 4.

**¿En qué lugar prefieres leer?**

- En la habitación (20)
- En la naturaleza. (4)
- Colegio. (2)
- Biblioteca. (1)
- En un lugar silencioso (1)
- Lugar solitario. (6)
- En el parque (1)

Quizás la promoción a la lectura desde la familia anterior a la institución y la búsqueda de un espacio de intimidad sean motivos para que el sitio de lectura más preferido sea la habitación. El momento y el espacio de la lectura debe ser tan agradable para el lector como lo es el mismo libro que se dispone a leer, de ahí el éxito de la experiencia lectora y el aporte al desenvolvimiento de los jóvenes en sus percepciones, reacciones, manifestaciones y decisiones en sus contextos escolar, familiar, social entre, otros

En la fase de clases que osciló entre lo grupal y lo individual, se dispuso una atmósfera todavía más agradable que en las primeras clases para la expresión individual y voluntaria de los estudiantes. Motivados por la disposición de los estudiantes como grupo, decidimos contarles a cerca de nuestro trabajo y alentarlos a la lectura a partir de las exigencias del plan de área.

Para ofrecer otro ejemplo de las planeaciones de clase, esta sesión se estructuró así:

<p><b>ESTRATEGIA DE CLASE</b></p> <p><i>“acercamiento a las categorías literatura clásica y paraliteratura”</i></p> <p><b>26 de septiembre</b></p>
<p><b>FICHA No.:</b></p> <p><b>OBJETIVO 2:</b> desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas que arrojen resultados académicos (competencia de lectura crítica, ampliación del bagaje cultural) y personales (intelectuales, emocionales) en la experiencia dialógica entre estudiantes y docentes</p>
<p><b>Estructura de clase</b></p>
<p>En la primera clase se utilizaron estos recursos para medir sus reacciones sin conocer los títulos de los textos. En esta clase se pretende:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) compartir definición de clásicos y paraliteratura a partir de Ítalo Calvino, Vargas Llosa y Gemma Lluch. <b>15 min.</b></li> <li>2) Indagar por el conocimiento de estos términos y por el modo en que se han acercado a la literatura. Por ejemplo, preguntar qué obras y autores han leído, cómo ha sido su acercamiento, disfrute y su incidencia en sus vidas. <b>20 min.</b></li> <li>3) compartir los objetivos de las prácticas pedagógicas (lectura crítica): el porqué de las actividades que se han venido desarrollando hasta el momento. <b>10 min.</b></li> <li>4) Leer entre todos, voluntariamente, un fragmento de un clásico y de paraliteratura que elijan de la lista que ya conocen. Construir paralelos y aportes con su participación en el tablero. <b>30 min.</b></li> <li>5) Proponerles la lectura de El Túnel, un clásico que deben leer por el Plan del período aprobado por la institución, y una parte de un texto paraliterario de su agrado. <b>15 min.</b></li> </ol>

Esta sesión tuvo un componente muy especial, en ella se les dio a conocer la historia de la que forman parte los estudiantes, la de nuestro trabajo de investigación. Se les preguntó cuál consideraban, que era la razón de nuestra presencia en el aula, pregunta ante la cual se mostraron muy sorprendidos; pues no sabían que eran protagonistas de una historia y tampoco que la presencia de los practicantes debiera obedecer a un fin diferente que el de dar una clase. Tampoco, según lo comentaron varios de los estudiantes en nuestra mesa redonda, les había pasado que los profes les mostraran los trabajos que hacían. Ellos estaban acostumbrados a ser normalmente quienes debían escribir y los profes calificar.

Comenzamos un proceso de indagación, en el que sondeábamos por el conocimiento que tenían de algunos términos fundadores de este trabajo, como: Literatura juvenil, canon

literario, currículo, clásicos y paraliteratura. Resultó que el conjunto de los estudiantes reunía, respuestas similares a las que nosotros habíamos rastreado durante meses, haciendo un exhaustivo trabajo de rastreo bibliográfico. Aunque de un modo más simplificado, rápidamente concluyeron que el canon era el resultado de una tradición y la costumbre, los clásicos fueron definidos por ellos en cooperación, como algo que tenía valor para la cultura, que no moría porque vivía en las memorias; de la paraliteratura, como una categoría que no se consideraba de valiosa como la literatura y de la literatura juvenil, como una lectura bacana, entretenida y que tenía cosas reales y ficticias, todas en un solo espacio.

Leímos la introducción y los objetivos de la tesis, también el título y partir de ellos establecimos un paralelo entre la definición del escritor Italo Calvino de los clásicos, (en el ensayo citado en nuestro marco teórico), y sus opiniones sobre el término. Encontrando grandes similitudes, lo que hizo que los jóvenes estudiantes se mostraron más atentos que nunca. Durante toda la lectura nos retroalimentamos en una simbiosis perfecta. También se establecieron paralelos con el texto, La civilización del espectáculo del varias veces citado Vargas Llosa, cuando se hablaba de lo que están leyendo los jóvenes y de los posibles motivos que obligan el desarrollo veloz y la simplificación de las lecturas que se entregan a ellos. Se mostraron sumamente atraídos por ambos autores, en la medida que sus ideas eran expuestas y llevadas al plano de la realidad, cuando podían identificar que estos señores que escribían tan bien, habían pensado en lectores cómo ellos, quizás hasta imaginado ser leídos por los mismos, que habían puesto de forma bonita, lo que ellos podían pensar o suponer.

A los estudiantes les gustó mucho saber que los profes escribían por ellos, y se mostraron deseosos de escribir y participar, varios de ellos se ofrecieron para continuar las lecturas y miradas de curiosidad se posaron sobre el libro de Vargas Llosa. Algo que aún recordamos es cómo de nuestras lecturas y reflexiones con los chicos, partiendo desde los cortos aforismos, pasando, por la oralidad, la lectura de micro cuentos y apartes de textos paraliterarios surgían cada vez con más fuerza los textos clásicos y de alta cultura, reclamando su lugar en la vida de estos muchachos y de cómo el espacio de lecturas e interacción con los profesores practicantes, se había convertido ya en un ritual que

reclamaban. Recordamos con especial afecto que aquel día ante la prisa por empezar, y debido a que las comunicaciones, la oración y los llamados de atención por perifoneo, que habían acortado el tiempo de la clase. No les pedimos organizar la mesa redonda y esto fue lo que nos manifestaron, negándose a recibir clases en formación por filas: profes, no podemos empezar, es que con ustedes es en mesa redonda, es que con ustedes siempre es diferente, las clases normales son aburridas ¿con qué nos van a sorprender hoy?

Les recordamos que tenían por compromiso del plan de área la lectura del Túnel, la novela de Sábato y les indagamos por cómo les había ido con la lectura de los tres primeros capítulos propuesta hecha de común acuerdo con nosotros por el docente titular, para leer en la casa. Nos confesaron que no la habían leído y resultó entonces que algunos de ellos tenían el libro allí mismo. Les preguntamos entonces si querían que lo leyéramos juntos y pensando detenidamente lo que este hombre de ciencia y letras (Ernesto Sábato), nos decía.

Antes de iniciar la lectura les contamos quién era Sábato y la opinión que él tenía sobre el acto de leer , el detenimiento y el ejercicio de leer menos para entender más. De allí en adelante fueron las clases Llosa y Sábato estuvieron caminando por todo el salón.

Con la lectura de los tres primeros capítulos del Túnel, lectura dialogizada, a la que podríamos llamar también lectura socializadora , por el enriquecimiento que se vivió debido al trabajo del grupo. Aconteció, que un curso en el que en principio dudábamos de si los estudiantes al menos querrían leer, ahora sin duda se daba algo que estaba muy cerca a la práctica de la filosofía si es que acaso no era lo mismo. Los jóvenes hablaban de un Túnel, en el Túnel y el desasosiego de sus propias vidas y de un asesino tan humano cómo ellos por pensar de manera diferente y de no comprender por qué debía atender a las reglas que todos atendían.

Nota: Al tiempo que la clase de Lengua Castellana con el grupo noveno- cuatro se convertía en un espacio ideal de buenas lecturas, en el cual se podía hablar, compartir y opinar, florecían cómo un desahogo las posturas, frustraciones, anhelos y sensibilidades de los estudiantes. Durante la lectura de estos tres capítulos que se leyeron en voz alta y se

comentaron rumiando en ellos con detenimiento, hubo una estudiante que se notó más afectada y conmovida con la postura y drama existencialista del artista solitario y asesino que la protagonizaba. Ella que era conocida por ser retraída ahora participaba y escribía para este curso y a su vez, el curso y su escritura fueron de utilidad, para que ella se desahogara y para que nosotros comprendiéramos su dolor y que la niña requiriera asistencia y escucha de alguien cualificado un (psicólogo).

Lo que ahora se comenta, es la descripción somera de lo sucedido en una sesión posterior, en la cual son tantas las cosas que sucedieron, que todas ellas juntas o algunas por separado, ligadas a las razones políticas psicológicas o los factores que inciden en la decisión y elección de los lectores a la hora de tomar un texto; podrían dar tema suficiente para una maestría. Razón por la que aquí se hace un breve recuento y se anexa el trabajo escrito realizado de manera grupal en la mesa redonda como producto de la dialogización, que tuvo lugar en dos sesiones que incluyeron: La presentación de un capítulo de ciencia ficción de la serie Black Mirror (Caída en picada), el establecimiento de un paralelo en conversatorio, con la vida de los estudiantes y la Civilización del Espectáculo y que dio como resultado el bello texto logrado en el transcurso de las mismas de manera colectiva al interior del aula de clase. Texto digno de ser compartido y que con pequeñas adecuaciones en asuntos gramaticales y de cohesión podría ser material para un valioso ensayo.

La serie de ciencia ficción presentada, no solo cumple con todas las características de la paraliteratura llevada al cine, sino que además resulta ser una amalgama perfecta que une a la celeridad y el impacto de los micro relatos, con asuntos de gran densidad filosófica y exige que de quién la ve una lectura analítica, lectura, que teníamos por destino al principio de estas prácticas y que ahora parece haber hecho de esta aula de clase, su morada.

“Caída en picada” trata de varios asuntos que causan sufrimiento e iniquidad, pero que se han normalizado. Hasta tal punto que sería difícil ya concebir la vida en sociedad sin su presencia. Algunos de ellos son, la exigencia social de un estereotipo de persona y de belleza, la felicidad híper- realizada, personas que ríen por reír sin descanso, hasta hacer de la risa un

simulacro muerto, carente de sinceridad, que delata su falta de autenticidad, el debate entre la amistad y la conveniencia y las enormes cargas y frustraciones e infelicidades que nos ocasionan, al querer responder, como nos enseñaron es correcto a las múltiples demandas que la sociedad de consumo nos hace. El texto elaborado con la colaboración de todos es el siguiente:

El capítulo se presenta como una metáfora de algo que sucede hoy en día: 1. La necesidad de la aprobación de los demás. a) No una aprobación de los allegados, los familiares, sino incluso del desconocido, del seguidor de cualquier lugar del mundo, algo así como lo que pasa hoy en Facebook. b) No de cualquier modo, sino principalmente de un modo virtual. Lo más impresionante es que esa aprobación virtual se convierte real: afecta la misma cotidianidad porque se ha hecho de la virtualidad una extensión de las relaciones humanas tal cual son en el mundo físico. De hecho, no es casual que los personajes de este capítulo tengan un dispositivo en el ojo que les permite visualizar el puntaje virtual de otra persona con solo mirarla, ni es casual que los colores de todas las escenas se limiten a los tonos pastel y a un estilo de vestimenta Vintage. ¡Es el filtro de Instagram hecho realidad! Una de las críticas del director radica en que hemos hecho del lenguaje audiovisual gran parte de nuestra cotidianidad.

La virtualidad se hace real en todos los aspectos, por ejemplo, en el acceso a los derechos. En una escena, la chica protagonista no podía acceder a una casa que quería si no mantenía en su perfil un promedio de 4.8. Entonces la pregunta es hasta qué punto estamos dejando que el comercio pase por encima de nuestros derechos. Peor aún: cuando ella comete una infracción, cuando trata mal a alguien, el Estado se apropia de su estatus virtual y lo rebaja como una medida punitiva, como un castigo, y eso ya es el colmo porque lo que significa es que el mismo Estado, el que le garantiza los derechos de igualdad, está aprobando esa red social, legitima su sistema de medición de las personas y la toma como una medida de su compromiso ciudadano: si el promedio es alto, es una buena ciudadana, si es bajo, es porque algo mal hizo. A eso es a lo que llamamos legitimación: el Estado hace del puntaje algo legal, lo integra en sus normas. Otro ejemplo: El compañero de trabajo, el negro, no podía saludarla en la oficina y luego no podía entrar en el edificio de trabajo. El sólo contacto entre ellos rebajaba puntos a la que tenía mejor promedio, a ella. Esto nos habla del egoísmo: él no la

saludaba por amistad sino por subir su puntaje, y obviamente sabemos que ella perdía estatus si le hablaba. Pero también hay otro asunto con esto de que conversar, saludarse, le bajara puntos y es que la propia aplicación del celular la vigilaba, no tenía privacidad, es como volver a la época de principios del siglo XX en la que un negro en U.S.A. no se podía montar a un bus al lado de un blanco. Aunque la persona de mayor puntaje tenga la voluntad de ayudar al que está en un bajo rango, no puede, porque si lo hace pierde también su trabajo, su oportunidad de acceder a una casa, entre otras cosas.

Recordamos esa última escena en la que una señora la recoge en un carro. ¿cómo la representaban? Una mujer algo vieja, no podemos decir que cumplía fielmente los cánones de belleza... y lo que hace pensar es que la diferencia entre la protagonista y esa señora es que esa señora ya tenía experiencias de vida, ya había pasado por las vanidades, estaba en un momento de reflexión y de sabiduría en el que ya no tenía pretensiones de agradar a los demás, de aparentar nada, y ese es el peligro al que estamos expuestos los jóvenes cuando no tenemos la madurez para entender cuándo le estamos cediendo nuestra autonomía a los demás, cuándo estamos dejando que nos controlen.

La señora le dijo algo muy importante, aunque no de un modo explícito: e expresó su sensación de libertad, una libertad de la que no gozaba cuando en su época de juventud dependía del promedio virtual. Volvemos a otro asunto: ¿cómo estaba representada la señora? A parte de ser mayor, no cumplía con los cánones de belleza. Ese elemento tampoco es casual. Yo creo que el director lo puso para reflexionar en torno a esas características de las personas “diferentes”. Pareciera que para tomar una opción distinta a la que ofrece el mercado y el consumo hubiera que resignarse o aceptar ser “el raro”, el ridículo, el feo, el malo, el criminal... como los habitantes de calle que son marginados por no producirle a la economía, o como en algún momento lo fueron las personas de otro color, otra creencia religiosa. O sea, cómo no hay opciones de vida y de consumo para todo tipo de persona, elegir el propio camino implica la necesidad de mucha autoestima y mucha creatividad para cultivar los propios gustos, la propia personalidad, el estilo, y todo eso implica un precio: el precio de la estigmatización.

Alguien puede decir: cada quién con su felicidad, las redes sociales son una opción de vida y hace feliz a mucha gente. En teoría, sí. Pero qué curioso, qué sospechoso que todos sean

felices de la misma manera: teniendo y luciendo lujos, una dieta saludable, momentos felices. Qué curioso que todos sean felices a través de las redes sociales ¿entonces no hay felicidad completa si uno no tiene protagonismo en las redes sociales? Las redes sociales cuentan, como todas las historias, una parte de la realidad pero ocultan otra. ¿Quién publica sus momentos tristes? Muy pocos. Como mucho, algunos publican una foto nostálgica y reciben ánimos, pero son casos excepcionales. Finalmente queremos reflexionar sobre nuestra reciente dependencia a los aparatos, a la virtualidad, situación que nos sume en profunda soledad; y sobre cómo estamos haciendo de una fantasía, de un perfil virtual, lo que rige nuestra conducta y nuestras reglas de sociedad.

## **VALORACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES ENTORNO A LA INVESTIGACIÓN**

La escuela es un lugar donde cada día surgen nuevos aprendizajes vitales que posibilitan encuentros y desencuentros entre estudiantes y profesores, dejando frutos que trascienden los muros del aula de clase. También es la escuela el lugar de formación predilecto de la sociedad y las familias que la componen para que en su interior los jóvenes maduren y hagan su tránsito desde la niñez a la adultez y la ciudadanía; una institución organizada y normalizada a la que se confía la formación de los hombres que han de transformar y mejorar la sociedad.

En consecuencia, se espera de esta que haga mejor labor en esta etapa de la formación del individuo, etapa en la que debe asumir su responsabilidad social y alcanzar su autonomía, de la que pueden hacer los padres o la familia en su conjunto. Es la escuela entonces el epicentro de todas las miradas y un pilar fundamental de la sociedad; y los miembros que laboran en ella (los maestros), los expertos, humanistas y conocedores, sobre quienes se delega la responsabilidad de la formación de ese hombre ciudadano y de la permanencia y pertinencia de la escuela misma.

El que sea el foco de las miradas y se centren en ella las expectativas de desarrollo y progreso de los individuos y de la sociedad que ellos constituyen, genera la necesidad de desarrollar en su interior, unos mecanismos que permitan articular su accionar y sus dinámicas, de acuerdo a las necesidades socioculturales y a las búsquedas del conglomerado social en el cual se inscribe. De esta necesidad y de la imposibilidad e inutilidad de que la escuela funcione y se considere como una isla apartada del mundo y los problemas de la vida, surgen los currículos (herramientas) que, cómo las yuntas, deben permitir aunar esfuerzos en una misma dirección, para allanar caminos de progreso y cultura.

El contexto y la estructura de la organización escolar le proponen al docente un orden y unos límites que regulan e inciden en la práctica pedagógica, tales como el cumplimiento de metas, indicadores, el desarrollo de un PEI y la preparación de sus estudiantes para pruebas

predeterminadas y el desarrollo de un currículo visto como fórmula para mantener la coherencia entre las necesidades e inquietudes de la sociedad y los contenidos que en la escuela se enseñan. Desarrollando estos currículos se espera se puedan reproducir los conocimientos y las técnicas heredadas por la tradición, de allí que el desarrollo de un currículo tradicional, habilita al individuo para desarrollar las destrezas necesarias (habilidades para el trabajo), que lo hagan apto para el correcto funcionamiento en sociedad. Un currículo para preservar y transmitir el capital cultural y el conocimiento humano acumulado por la cultura con el paso de los siglos.

Pero esta transmisión y su pertinencia son inadecuadas para un contexto que hoy se presenta complicado, en el vaivén de una sociedad y la escuela, que se debaten entre la transmisión de un currículo reproductor o dar el paso hacia un currículo para la innovación. Paso obligado que demandan la competencia y la necesidad de sobrevivir en un mundo globalizado. Este currículo para la innovación, es punto de lanza por el cual suspiran, y en el que se inspiran, las nuevas apuestas educativas acogidas por el M.E.N. Pero para el que se dice no hay suficientes recursos en el caso de la educación pública, ni suficientes ideas, en el caso de la educación privada.

Si bien es claro que hay asuntos como el aumento de los recursos económicos para la educación y la cultura, en los que los docentes no tienen ninguna injerencia; también lo es que hay otros en los que un docente investigador, con creatividad y deseo de renovación, puede contribuir. Es en esos puntos en donde se afianza y se encuentra justificado nuestro proyecto de investigación y práctica, que fue llevado a cabo en U.P.B. como una propuesta inicial que vale la pena hacer extensible a otros centros de prácticas con miras a establecer un modelo y un método para ofrecer ese currículo innovador, que pueda formar ese nuevo individuo y ciudadano que la sociedad requiere.

Se requiere entonces de un currículo que entregue los elementos y apoyos que el individuo necesita para que pueda y quiera cambiar la sociedad. Pero en el que además se verifique más allá de un planteamiento de carácter teórico, la conexión que tiene este con la subjetividad

de los jóvenes estudiantes y la primacía que se le concede a dicha subjetividad, en el seno de un currículo flexible y adaptable que contribuya y facilite el tránsito por el camino que consideramos, deben seguir los estudiantes y la sociedad. Que no puede ser otro camino, que el del bienestar, la realización, la búsqueda del saber y de la felicidad. Que deben ser una meta posible para cada individuo como sea que éste la entienda, mientras participa activamente del desarrollo y aporta, a la felicidad, comprensión y mejoramiento del conjunto.

Nuestra apuesta entonces, es la apuesta educativa de un grupo docente en el área las Humanidades y Lengua Castellana, que encontró en la indagación de los gustos y las motivaciones de los jóvenes estudiantes. Un camino para promover el gusto por la lectura, para que los lectores puedan encontrar los diferentes sentidos de las mismas, realizar intertextualidades y construir significados, un detonante para el desarrollo y la puesta en escena del pensamiento crítico y el gusto por la lectura.

Esta última se entiende como una práctica sociocultural que se desarrolla enriqueciendo al estudiante en relación con las lecturas y visiones del mundo que tienen los otros. En este sentido, la lectura es uno de los medios a través de los cuales la escuela posibilita dicho encuentro de subjetividades. El pensamiento crítico por su parte tiene como condición el desarrollo de una lectura crítica (lectura como generador de pensamiento), de ahí que no sólo no sea extraña la discriminación y elección de los textos por parte de los docentes, es entendible y necesaria; pero lo que sí nos permite cuestionar el desarrollo de nuestras prácticas ¿Estamos pensando los docentes y eligiendo los textos o ya otros, preparados para otros tiempos y realidades, los habrían elegido por nosotros? además ¿bajo qué sistema de creencias y valores lo hicieron?

Creemos que los docentes que no elegimos los textos, en ese dejar pasar, ignorando la materia prima necesaria nacida de las inquietudes de los jóvenes y su sistema de creencias, perdemos una oportunidad valiosa para que desarrollen la lectura crítica y la formación del hábito lector del que tanto se habla. Por el camino trasegado a lo largo de nuestras prácticas consideramos que es así y que muchas de esas elecciones pueden no guardar hoy

concordancia con la alteridad del aula de clase. Que un docente que ejercita tres cualidades al interior del aula y se apoya en un buen método puede obtener estos desarrollos por parte de los estudiantes puede lograr más de lo que espera. Esas cualidades son: La empatía, la buena escucha y el amor por la lectura, aunque esta última cualidad parece un asunto obvio, es quizás nos atrevemos a decir, uno de las que más escasea en la escuela e incluso en la universidad.

Se lee a partir de la realidad que cada lector vive, en este caso, la del lector juvenil. De aquí se desprende la necesidad de una relación vital entre el docente y sus estudiantes, en la que este docente sea un referente lector, un lector voraz, capaz de inspirar y animar, de conectarse con el mundo juvenil y estar atento a las nuevas lecturas en sus géneros y formatos, para que las posibilidades que potencia la lectura tengan lugar en el joven estudiante. No obstante, el factor primordial que determina el éxito y el aprendizaje en la escuela es la relación pedagógica docente-estudiante que se da al interior del aula de clase. Es el docente quien a partir de una intención pedagógica intencionada y un plan, que le sirve de brújula para su práctica e investigación al interior del aula, direcciona el sentido de dicha práctica educativa.

Reconocimiento, creemos que esta palabra describe una necesidad que una vez satisfecha hace posible esa transmisión y recepción del conocimiento. El profesor no puede olvidar que quien se encuentra en esa silla es Humanidad, es ese otro qué, es él. Cuando ese otro, el joven estudiante, se siente reconocido y recibe el poder y la confianza para para el ejercicio de sus capacidades, ese joven deseará saber lo que ese profesor que le hace sentirse especial y valioso; porque él mismo lo es, sabe.

Con el propósito claro de ejercitar esas tres cualidades del profesor antes mencionados y de reconocer a nuestros estudiantes en su subjetividades, nos hemos servido de lo que entendemos cómo lectura socializadora y la dialogización. Conceptos abordados por diferentes autores de manera fronteriza, pero que identificamos y explicamos al inicio de esta tesis en Paulo Freire. La implementación de estas estrategias nos exigió el uso de técnicas de indagación propias de la Mayéutica, en procesos de oralidad, debates, lecturas con

acompañamientos, y escritura. Usando como insumos para la aplicación de las técnicas y el desarrollo de las clases obras y textos paraliterarios en formatos escritos y cinematográficos, en contraste y en competencia con obras canónicas, que son reconocidas como clásicas. En una oferta dividida para los estudiantes y no forzada de ambos tipos de lecturas.

No se preocupen tanto por ofertar los clásicos, estos son tan buenos, que cuando el docente es lector y algún tema inherente e importante para la vida de los muchachos emerge el clásico aparece, para embellecer y decir mejor eso, que el profesor quiere decir. Solo téngalos cerca y entonces llegado el momento ellos se venden solos y a los chicos les resultan interesantes e incluso divertidos. A lo largo de esta tesis, tratamos varias veces temas abordados por Vargas Llosa en su libro *La Civilización del Espectáculo*. Una de sus máximas era, que en la sociedad moderna, de la cual hacemos parte, se constituye en valor máximo de la cultura “la diversión”, afirmación con la cual estamos de acuerdo. Que ofrece un conocimiento que puede carecer de importancia si dicha declaración no nos lleva desde nuestra posición docente, a pensar a qué se debe y cómo puede aprovecharse en beneficio de las prácticas pedagógicas este fenómeno, producto del momento histórico que atravesamos.

Quizás se deba a la disminución del espacio natural para moverse y la disminución del contacto con el campo, a las horas que pasamos al interior de un aula de clases o de una fábrica, realizando labores repetitivas, quizás se acabaron las conversaciones y los buenos conversadores, se acabó también el tiempo y la paciencia, para dejar decir y dejar ser. Quizás sea ese el precio de ser productivos o vivir en la ciudad; pero más allá de todas estas incertidumbres están las preguntas: ¿Por qué hemos hecho del abordaje de la literatura algo aburrido en las escuelas cuando es el acceso a ella una posibilidad de escapar hacia mundos ficcionales, de disfrutar más? ¿por qué tendría que ser aburrido enseñar y hacer lo que más se ama?

En definitiva:

- Es posible realizar lectura crítica con los jóvenes bachilleres.

- Para que sea posible esta lectura, se requiere desarrollar la empatía con los estudiantes.
- Hay que dar ejemplo, no le exija a un joven que lea, si usted no lo hace.
- Más importante que el modelo pedagógico que se sigue para enseñar, es tener algo que enseñar y querer hacerlo.
- La primera lectura crítica que hacen los estudiantes, es la de su personalidad.
- Desde la perspectiva del joven estudiante:- si usted no me escucha, si yo no le intereso ¿por qué espera que me interese a mí lo que tiene para decir? ¡No me importa!
- Ayúdeles y cree ambientes saludables, para que los jóvenes puedan expresarse.
- Ahora hay que enseñar cómo una técnica a: crear empatía, escuchar de verdad, animar al otro a hablar, tener paciencia. A lo que nuestras abuelitas llamaban ¡tener respeto!

FIN

## BIBLIOGRAFÍA

- Actis, B. (2006). *Cómo promover la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Longseller.
- Allan, P. (1ra ed. 1838). *Narraciones extraordinarias*. Recuperado de <http://literaturaylibros.bligoo.cl/media/users/14/728068/files/112052/narraciones-extraordinarias.pdf>
- Calvino, Í. (1994). *Por qué leer los clásicos*. Recuperado de: [http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/calvino\\_italo\\_-\\_por\\_que\\_leer\\_los\\_clasicos.pdf](http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/calvino_italo_-_por_que_leer_los_clasicos.pdf)
- Cárdenas Mesa, J. A. (2002). *Narrativa infantil y juvenil que se lee en Medellín*. (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Chaparro Madiedo, R. *Opio en las nubes*. (1992). Recuperado de [https://docs.google.com/file/d/0B\\_cxYILULbuAV3UxUFZpVEg0ME0/edit](https://docs.google.com/file/d/0B_cxYILULbuAV3UxUFZpVEg0ME0/edit)
- Garzón Ortégón, D. (21 de abril de 2015). El sector editorial movió \$900.000 millones en Colombia durante el año pasado. *La República*. Recuperado de [http://www.larepublica.co/el-sector-editorial-movi%C3%B3-900000-millones-en-colombia-durante-el-a%C3%B1o-pasado\\_246056](http://www.larepublica.co/el-sector-editorial-movi%C3%B3-900000-millones-en-colombia-durante-el-a%C3%B1o-pasado_246056)
- Freire, Pablo. (s.f.). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Fonnegra Rendón, C. (2013). *Lectura en voz alta y conversación. El club de lectura aquelarre: de la seducción a la comprensión*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta ed. Bogotá: Mc Graw Hill.

Jurado Valencia, F. (2016). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. En Rojas Noriega, G., Jiménez Mahecha, H. (Comps.), *Debates contemporáneos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana y la literatura* (pp. 46-55), Caquetá: Universidad de la Amazonia.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.

Lawrence, S. (1991). La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Investigación en la Escuela*, 15, 9-15

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Asturias, España: Trea.

Machado, A. (2000). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.

Meneses Claros, G. (2010) *¿qué leen los jóvenes hoy?* Hojas Universitarias (63). [p. 176-179].

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)

Pérez, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas y multiplicidad de sentidos*. (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

Pérez, M. (s.f). Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Colombia: Universidad Pedagógico Nacional.

Segura Duque, D. (2016). *La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Tejerina Lobo, I., Gutiérrez Rodríguez, B., Bringas de la Peña, F., Echavarría Arce, E., Gutiérrez Sebastián, R., Bolton Pearson, N., Amparán Cardín, F.; Martínez-Conde, J. (2006). *Una investigación sobre las lecturas literarias y el lugar de la literatura juvenil en la ESO*. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (04). [p. 137-167].

U.P.B., Colegio. (30, 08, 207). Sobre nuestro colegio. Recuperado de:  
<https://www.upb.edu.co/es/identidad-principios-historia/mision-vision-valores>  
<https://www.upb.edu.co/es/identidad-principios-historia/proyecto-institucional-modelo-pedagogico>

Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Bogotá: Alfaguara. Vicerrectoría Académica. (2015). Modelo pedagógico integral. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/clubdelectura/files/2013/08/La+Civilizacion+Del+Espectaculo.pdf>

Vélez Colorado, Maritza. (2013). *Lectura crítica: acercamiento a una génesis del pensamiento divergente*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín.