



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EL EFECTO SINIESTRO EN LA LITERATURA FANTÁSTICA:
UN INSTANTE INQUIETANTE PARA LA NARRACIÓN DE SÍ**

Sergio Andrés Rivera Betancur

Miriam Zuluaga Marín

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2019



El efecto siniestro en la literatura fantástica:
Un instante inquietante para la narración de sí

Sergio Andrés Rivera Betancur
Miriam Zuluaga Marín

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora
Erica Elexandra Areiza Pérez
Magíster en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes
Medellín, Colombia
2019

Las angustias y el peligro de muerte se graban con mayor fuerza en nuestros recuerdos que los momentos placenteros; del mismo modo los aspectos tenebrosos y maléficos del misterio cósmico ejercen una fascinación más poderosa sobre nuestros sentimientos que los aspectos beneficiosos.

H. P. Lovecraft

*Al cosmos.
A pesar de su vastedad y la insignificancia de nuestra existencia, nos permitió
encontrarnos en esta travesía.*



Figura 1 Miriam Zuluaga *Shadow Man* (2019)

Resumen

Asumir el encuentro con la literatura fantástica y el efecto siniestro que esta posee, conlleva una apertura a lo desconocido e inquietante que habita el mundo. Esto implica que el sujeto cuestione su realidad y se pregunte por sí mismo, por lo otro y por los otros, a su vez, esto le permite interpelar su propio ser y generar unos procesos que lo lleven a transformarse.

Las intenciones que este proyecto se planteó a lo largo de su desarrollo se orientaron a comprender la relación de los estudiantes con la literatura y a potenciar su encuentro con el género fantástico y el efecto siniestro. Esto nos permitió situar una propuesta pedagógica e investigativa guiada por la pregunta: ¿De qué manera lo siniestro en la literatura fantástica permite la exploración de los espacios narrativos en la escuela como una posibilidad para la formación y la transformación de sí?

En este caso, la investigación narrativa nos permitió conocer aquellas historias que se escriben en la escuela. Desde este enfoque podemos identificar las voces y los relatos que se construyen dentro de aquello que denominamos como el *instante inquietante*. En estas narraciones se instauran los elementos que nos llevaron a descubrir los sentidos, comprensiones y derivas que emergieron durante el proceso y que eventualmente nos llevaron al desenlace de esta travesía.

Palabras clave: Literatura fantástica, siniestro, formación literaria, espacio narrativo, instante inquietante.



Figura 2 Miriam Zuluaga, *Mad Cat* (2019)

Tabla de contenido

	0
Exordio	7
Perseguir lo desconocido -Construcción del problema-	9
Preludio	10
Expedientes del callejón perdido: antecedentes de una experiencia investigativa	13
Sugestión al desasosiego: un problema pendiente	27
Disipando la niebla: exploración del contexto escolar	33
Intenciones	37
Literatura y escuela: llamado a transformar la experiencia o la justificación	39
Inquietar la existencia en el cosmos -Horizonte conceptual-	41
Preludio	42
La formación literaria: estallido de sentidos	43
Lo siniestro: extraño inquietante	46
Literatura fantástica: fascinación por lo desconocido	49
Narración: formación y transformación de sí	56
Rutas indescifrables: a la espera de lo desconocido - <i>Ruta metodológica</i> -	60
Preludio	61
El mundo, los otros y la práctica en la escuela	61
Disposición a lo desconocido: el paradigma cualitativo	63
Impacto del mundo en lo íntimo: investigación narrativa	65
Una experiencia compartida en lo desconocido: los sujetos de la investigación	67
Producción convencional de estremecimientos: fases y estrategias	69
Obsesivos susurros: consideraciones éticas	78
Umbral de retorno: hacer familiar lo desconocido - <i>Sentidos y comprensiones</i> -	80
Preludio	81
Trazos de lo siniestro: capacidad de imaginar -imagen y escritura-	82
La historia en las historias -Narración de sí y de lo otro-	86
Formación en literatura: problemas y propuestas	88
Transformación de sí: el acontecimiento de perplejidad en las prácticas de enseñanza	95
Sergio	96
Miriam	98
Pacto siniestro: el maestro embajador de la transformación	99

Epílogo -Conclusiones de la travesía-	101
Bibliografía	105
Anexos	108

Índice de figuras

FIGURA 1 MIRIAM ZULUAGA SHADOW MAN (2019)	3
FIGURA 2 MIRIAM ZULUAGA, MAD CAT (2019)	4
FIGURA 3 MIRIAM ZULUAGA, DANCING PLAGUE (2019)	6
FIGURA 4 ALFRED KUBIN, EARTH: MOTHER OF US ALL (1877-1959)	9
FIGURA 5 SERGIO RIVERA, AULA DE LA PROFESORA PAOLA (2019)	35
FIGURA 6 ALFRED KUBIN, THE SYMPHONY (1877-1959)	41
FIGURA 7 ALFRED KUBIN, INTO THE UNKNOW (1877-1959)	60
FIGURA 8 MIRIAM ZULUAGA, SECUENCIA DE MOTIVACIÓN, VACILACIÓN, INCERTIDUMBRE, Y DESCONCIERTO (2019)	63
FIGURA 9 ERICA AREIZA, EL LABERINTO ESPIRAL: PRESENTACIÓN LÍNEAS DE SENTIDO (2019)	71
FIGURA 10 SERGIO RIVERA, FRANKENSTEIN: PRESENTACIÓN LÍNEAS DE SENTIDO (2019)	71
FIGURA 11 TALLERES	76
FIGURA 12 ALFRED KUBIN, ANGST (1877-1959)	80
FIGURA 13 ESTUDIANTE GRADO SÉPTIMO, ILUSTRACIÓN DEL TALLER N°1 (2019)	83
FIGURA 14 ESTUDIANTE GRADO OCTAVO, ILUSTRACIÓN DEL TALLER N°1 (2019)	84
FIGURA 15 ESTUDIANTE GRADO OCTAVO, MI SOMBRA (2019)	85
FIGURA 16 MIRIAM ZULUAGA, CREEPY FACE (2019)	85
FIGURA 17 ESTUDIANTE GRADO SÉPTIMO, ESCRITO ANÓNIMO (2019)	92
FIGURA 18 ESTUDIANTE GRADO SÉPTIMO, MI SOMBRA (2019)	92
FIGURA 19 MIRIAM ZULUAGA, TRAVESÍA (2019)	101



Figura 3 Miriam Zuluaga, *Dancing plague* (2019)

Exordio

*A cuantos su epopeya remataron...
Hay en todo eso el íntimo atractivo
De lo desconocido o lo incompleto
Que a investigar o a completar provoca.
Oigo en todo eso un ¡búscame! irritante;
Imán de lo infinito a lo finito;
O una belleza de ilusión que acaso
La belleza real no alcanza nunca.*

Pombo (1881)

Este trabajo es el resultado de una travesía que comenzó hace dos años con un primer acercamiento a las narrativas fantásticas, estas terminaron sembrando en nosotros una inquietud y una pregunta por las posibilidades que este género tendría en la escuela. Esta idea fue la encargada de generar el impulso que nos llevó por el oscuro camino que decidimos recorrer. Durante el proceso tuvimos la oportunidad de vivir nuevas experiencias, encontrar tensiones y también rupturas que representaron una nueva posibilidad en el ámbito de la formación literaria.

Los frutos de este trayecto se presentan en cuatro apartados: el primero contiene los preparativos, los primeros viajes y las primeras tensiones con las que nos encontramos y nos permitieron trazar de manera más precisa un mapa que nos permitió perseguir lo desconocido. En el segundo se encuentran consignadas todas las construcciones y comprensiones que surgieron de la conversación con algunos autores, estas voces que nos permitieron inquietar la existencia y que, a la vez, alimentaron las bases teóricas en el campo de la formación literaria, lo fantástico, lo siniestro y la narración. El tercero enuncia las rutas indescifrables que nos permitieron acercarnos a lo desconocido; allí se resalta la presencia de los otros, quienes por medio de diferentes estrategias fueron partícipes y se vincularon a este trayecto con sus voces e historias, entre ellos nuestra maestra cooperadora y los estudiantes de los grados séptimo y octavo de la I.E Antonio Roldan Betancur, ubicada en el municipio de Bello.

De la mano de estos primeros tres apartados, estuvimos sumergidos en la escuela y llegamos allí para instaurar una inquietud y una invitación a explorar, a conocer un poco más de cada uno de nosotros, esto por medio del extrañamiento de la mirada que propusimos, un

incomodar ante la realidad en la que habitamos y también sobre nosotros mismos. Esta búsqueda adquiere un gran sentido cuando se instala dentro del paradigma cualitativo y la investigación narrativa. En estas perspectivas encontramos la oportunidad de abrirnos paso en el aula de clase e ir tras las huellas que se marcaban en los relatos de los estudiantes y en las historias de vida que cada uno poseía.

Con estos elementos y nuestras propias construcciones, damos paso al cuarto y último apartado, que es aquel donde se recogen los sentidos y comprensiones que surgieron a lo largo de este proceso; es el umbral que nos permite retornar a los pasos que hemos dado y que nos proporciona lo necesario para construir unas percepciones o entendimientos que nos llevan a descubrir lo familiar que se oculta en lo desconocido.

Luego de estos abordajes, damos cierre a esta travesía; pero es un cierre en clave de apertura, pues aún quedan preguntas y sigue habitando en nosotros el deseo por estar cada vez más cerca de lo desconocido, de poder llegar a otros por medio de las historias fantásticas, por lo tanto, deseamos extender la invitación para que aquellos que se acerquen a este texto, lo hagan con toda la disposición, con toda la apertura a lo inquietante, a lo extraño y lo oculto. Que esta experiencia de lectura sea tan movida y significativa como lo fue el proceso que vivimos para llegar hasta este punto.

CAPÍTULO I

Perseguir lo desconocido -Construcción del problema-

*¿Qué instinto misterioso al hombre inclina
Al despego y frialdad por todo aquello
Que ya conoce, y a vestir de encanto
Y aun perseguir con afanosa industria
Todo lo que le es desconocido?*

Pombo (1881)



Figura 4 Alfred Kubin, *Earth: Mother of Us All* (1877-1959)

Preludio

En algún punto de nuestras vidas nos encontramos con algo que inevitablemente despierta la curiosidad en nosotros, nos llama a sumergirnos en caminos oscuros, en la búsqueda de algún entendimiento, de algo que nos ayude a esclarecer asuntos que ocurren alrededor de ciertas situaciones. En nuestro caso, recibimos más bien una suerte de invitación y a continuación queremos compartir la historia de aquello que nos llevó a aceptarla y a sumergirnos en esta búsqueda.

El destino, o una curiosa casualidad nos permitió ser parte de uno de los cursos de electivas que se dictan en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia: Narrativas Fantásticas. Resulta que fue un curso con un programa un poco diferente al que presentaba la Facultad; parecía direccionado a la lingüística y al estudio de los textos narrativos a través de esta, sin embargo, lo que nos presentó el profesor que orientaba el espacio, también muy asombrado, era de otro nivel. Este era un curso para disfrutar, para crear, para imaginarse cualquier posibilidad dentro de las narrativas y el mundo fantástico, eso sí, siempre teniendo en cuenta los estudios literarios aplicados para el análisis y la reflexión. Estábamos sorprendidos con lo que nos habíamos encontrado en la universidad, en nuestras vidas, en nuestra carrera. Era increíble la posibilidad de tener como objeto de estudio los cómics que rondaron nuestra infancia, caricaturas, películas, sagas, series, universos ficticiales, en fin, absolutamente todo lo que ha hecho volar nuestra imaginación desde nuestros primeros años de consciencia, todos esos mundos fantásticos con los que soñábamos y nos gustaba perdernos en sus infinitos horizontes de ilusión.

Un día, como otro cualquiera, estábamos conversando acerca de cuál iba a ser el tema que direccionara nuestro proyecto y luego de un rato disertando, concluimos que el curso visto, es decir Narrativas Fantásticas con el profesor Daniel Gaviria, era una provocación para el desarrollo de un proyecto potente, lleno de misterio, de confrontaciones y de subjetividades, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como del nuestro como maestros en formación. Entre otras cosas se dio paso a la discusión de por qué un curso tan valioso no se ofrecía, no tanto como electiva, sino como curso regular de un plan de estudios, dado que tiene un alto grado de pertinencia y sería un gran aporte a los estudios literarios y artísticos en cualquier carrera que tenga como base el lenguaje y la comunicación. A partir de esta experiencia y de las reflexiones de allí derivadas, nos surgió la duda por la enseñanza

de la literatura en la escuela. ¿Por qué la literatura fantástica o las narrativas fantásticas no son un foco de estudio en las escuelas? ¿Hasta cuándo se van a privilegiar los clásicos del romanticismo y del siglo de oro español y de qué forma? Y con mayor intensidad nos preguntamos ¿Es la literatura que muestra una suerte de verdad establecida, la mejor ruta para la configuración de subjetividad, o es acaso aquella que nos permite observar asuntos antes familiares y ahora extraños, ajenos?

Dado que toda obra de arte explora en cierto modo la realidad, también concierne esto a la literatura. A partir de esta exploración, la literatura interroga aquello que es habitual o común en nuestras vidas, así lo plantea Cruz Kronfly (2016):

La patria literaria es, pues, en lo fundamental, una patria próxima a la anomia y a la transgresión. Ver el mundo a través de la sensibilidad literaria es verlo desde la huida de las convenciones y de los lugares comunes. (p.198)

Estas visiones configuran diferentes formas de pensar y de ver el mundo, que comienzan a desacomodar al sujeto, este verá otras posibilidades sobre la realidad que expone el texto y permitirá plantearse otras posiciones frente al mundo. En nuestro caso, para el desarrollo de este proyecto se hace valioso retomar todas estas narrativas enmarcadas dentro del relato fantástico, ya que uno de los aspectos que este se propone, es justamente desacomodar las miradas del sujeto, desnaturalizarlas.

De esta necesidad de interpelar la realidad, nace una de nuestras primeras inquietudes y es precisamente aquella que da una representación particular del mundo, es aquella que nos introduce en lo familiar para ir develando asuntos que lo volverán ajeno a nuestra existencia. Esta representación se denomina como siniestra y podemos definirla como aquella que irrumpe en lo habitual, logrando así un efecto de extrañeza. Nos encontramos entonces con un relato que favorece la inquietud, la angustia e incluso el terror o el miedo.

Dicho esto, nos parece pertinente volver a preguntarnos el motivo por el cual las narrativas fantásticas no son un elemento de estudio valioso en las propuestas curriculares para Lengua castellana de las escuelas de Medellín y su Área Metropolitana. Creemos que la respuesta a esto admite varias miradas. Una de ellas se desprende de los diferentes documentos oficiales (Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Derechos Básicos de Aprendizaje) con los que cuentan el maestro y las

instituciones educativas al momento de realizar las planeaciones. Si bien estas son las encargadas de definir algunos horizontes para la enseñanza de la literatura y la elección de textos, también está de por medio la labor del maestro, sus gustos y sus conocimientos, que permiten generar algunos cambios dentro de lo establecido. Para grado séptimo, específicamente, en los *Estándares Básicos de Competencia* (2006) y los DBA (2016) se encuentra un tratamiento muy superficial de los textos literarios enfocado a la categorización y reconocimiento de elementos estructurales, por ejemplo el tema, el tiempo del texto, es decir, tiempo de los hechos en el relato y tiempo histórico que circunda la obra; registro de títulos, nombres de autores y libros, ciudad, etc. Lo más relevante es la diferenciación entre géneros que puedan contener las obras, sin embargo, no parece necesario hacer un análisis exhaustivo del contenido, sino, nuevamente, un registro de elementos específicos, casi que un listado con el que se pueda clasificar un género en comparación con otro. Por otro lado, un subproceso enunciado en el documento como “Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región” (MEN, 2006, p.37), es una oportunidad para expandir la perspectiva a la hora de seleccionar los ejemplares para trabajar en el aula.

En concordancia con esto, los Lineamientos curriculares también ponen en la mesa la dimensión estética para el estudio de la literatura en la escuela, dejando aparte su uso recreativo, de manera que lo más importante sea “el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes” (MEN 1998, p. 52). Sin embargo, tampoco hallamos dentro de estos lineamientos una especialidad en los textos que se quieran abordar en clase, sino que se hace énfasis en la importancia del estudio semiótico de estos; qué libros o qué tipo de literatura no es el problema central de la propuesta. Si bien estos documentos oficiales no incluyen directa o específicamente la literatura fantástica, tampoco hay una oposición a ella, entonces podemos afirmar que si la presencia de este género no se ha privilegiado obedece también a que los profesores de literatura no lo han promovido o no hace parte importante de su trayectoria como lectores.

Surge entonces la inquietud por el lugar que se la ha dado a esta literatura en la escuela, por ese espacio en el que los estudiantes puedan explorar esta profetización de su tiempo, permitiendo en ellos una mirada crítica y diferente sobre la sociedad en la que

habitan, lo que posibilita que experimenten una duda frente a aquello que es real y aquello que está plasmado como ficción en los libros. Esta vacilación según Todorov (1980), es la que causa que aquel sujeto acostumbrado a lo natural, experimente nuevas sensaciones y acontecimientos que lo hagan dudar. Justamente de ese momento de vacilación y de asombro nace lo fantástico.

Y es allí, en medio de ese asombro, donde el sujeto debe aceptar ser cuestionado por lo desconocido y atreverse a imaginar otros mundos, otras posibilidades y otros sujetos que le permitan, de cierto modo, indagar sobre sí mismo y sobre su realidad.

Expedientes del callejón perdido: antecedentes de una experiencia investigativa

El desconocimiento puede ser visto como oscuridad, incertidumbre o espanto. Aquello que no comprendemos genera miedo e impotencia en nosotros, aun así, el sentimiento y las ganas de descubrir pueden llevarnos a superar esos estadios en los que nos sumergimos al querer entender lo que nos es inexplicable o no familiar. Este proceso de aprendizaje y creación no se aleja de aquello; nos encaminamos ahora en un viaje a oscuras, una experiencia en la que esperamos encontrar esas cosas que nos inquietan y motivan la pregunta por eso que es desconocido y que reside en lo más oscuro de cada uno de nosotros. Nos detuvimos pues en senderos que han sido transitados por otros a la luz de la incertidumbre y la extrañeza, a propósito de nuestro tema de investigación.

La primera parada en nuestro viaje fue un encuentro con la maestra María Alexandra Ruiz Mosquera, a propósito de su tesis de pregrado titulada *La odisea de Telémaco o de la travesía de las jóvenes lectoras por el campo de la investigación literaria* (2015). En esta nos encontramos con toda una experiencia de viaje que se llevó a cabo con un grupo de jóvenes de tres instituciones educativas de Medellín; esta investigación nace del gusto y pasión de una maestra por la literatura y la investigación. A lo largo de este proyecto se aborda el concepto de *formación literaria* desde diferentes enfoques que la han orientado a lo largo de la historia. Se destacan las perspectivas retórica, historicista, moral y/o patriótica, interpretativa, la construcción de sentido y, hoy en día, un enfoque sociocultural.

Además de este desarrollo histórico del concepto, nos brinda, con su voz, otras miradas construidas desde su propia experiencia en el ejercicio de la práctica, unas miradas

que no solo arrojan claridades al respecto, sino que también lo problematizan y lo ponen en tensión frente a otros asuntos, como son la evaluación, las políticas públicas y el rol que debe asumir el maestro de literatura dentro del aula frente a las distintas tensiones asociadas a su quehacer.

Este viaje se vuelve de gran valor para nuestro proyecto, ya que habla de manera muy clara sobre el asunto de la formación literaria y nos ayuda, en palabras de la autora, a entender que esta “se encamina principalmente a la construcción de sujetos en su devenir histórico, social, cultural, discursivo, humano. Porque cualquiera sea su género, lírico, narrativo o dramático, la literatura posibilita una experiencia íntima y un posicionamiento como lectores” (Ruiz, 2015, p.52), un posicionamiento que se vuelve inevitablemente en nuestro interés para el desarrollo de nuestra propuesta.

Continuando con nuestro viaje, nos encontramos con la investigadora y maestra- quien es ahora nuestra aliada- de la Universidad de Buenos Aires, Leonor Arfuch. En su artículo titulado *Espacio, tiempo y afecto en la configuración narrativa de la identidad* (2010), habla de varias cuestiones que atañen a los tiempos contemporáneos y afectan al sujeto que los habita.

Uno de los asuntos que se hace más valioso en este texto es la tensión desde la que se expone el concepto de espacio. Este parece rebotar en una pugna constante con lo público y lo privado, dejando de lado la intimidad y la oportunidad de ser sí mismo y estar con sí mismo. Lo público viene siendo aquello que le pertenece y está al alcance de casi todos, mientras que lo privado, como lo menciona Arfuch, es aquello íntimo, doméstico o de interés individual.

Esta tensión nace de la exposición de lo personal en los medios; hoy en día nada es privado, hoy en día nada parece ser propio de un sujeto, sino que siempre está a la disposición de todo, logrando así que lo privado devenga en público (Arfuch, 2010, p.34). Esta tensión del espacio pone en juego la construcción de la subjetividad, ya que este proceso es inherente a él. Como menciona la autora, este devenir se vuelve desbordante y causa que la tensión se fortalezca, creando un exceso de subjetividad.

Estas cuestiones y aseveraciones que expone la autora nutren aquella pregunta que convoca parte de este proyecto: ¿Qué espacios podemos encontrar en el entorno escolar que permitan aliviar estas tensiones en el sujeto? ¿Qué espacios le permiten contarse? Retomando

entonces aquella tensión, Arfuch propone la creación de algo que denomina *espacios biográficos*; podemos entenderlos como aquel lugar en el que el sujeto tiene la oportunidad de ser autónomo y narrar sus vivencias y experiencias (Rizo, 2004, p.2).

Desde estos espacios propuestos por Arfuch y desde nuestra pregunta por el sujeto en los tiempos actuales, podría pensarse en lo fantástico como una herramienta que permite contar todas estas tensiones que el sujeto evidencia en su vida diaria, que puede ver en las calles, en la televisión, en la escuela o dentro de los mismos libros. Como menciona Arfuch,

Momentos vividos, recordados, otros fantaseados -¿o acaso la (propia) vida no es terreno fértil de la fantasía?- que se expresan sin pausa en voces, escrituras e imágenes disímiles, donde el yo –o el “otro yo”- campea, infringiendo los límites de los géneros canónicos o forzando sus mixturas, haciendo explícito el carácter ficcional de toda tentativa autobiográfica o afirmando la presencia “real” del sujeto como testigo de sí mismo. (2015, p.2)

Sin importar la manera en que algo se narra, esto siempre devela cierta posición y pensamiento del sí mismo (sujeto narrador o testigo) y es precisamente esto lo que queremos, nos interesa conocer y saber las maneras en que los estudiantes hoy en día conciben ciertas cosas, su mundo, la sociedad, los sujetos, su entorno, etcétera. Por medio de esa presencia de sí y ese ejercicio del narrar, ellos pueden plasmar sus voces y darnos a conocer sus diferentes visiones sobre la sociedad y los sujetos con los que habitan o fantasean.

En este punto es de gran importancia traer a colación las afirmaciones de Jerome Bruner sobre el arte de contar retomado por José María Siciliani Barraza en su artículo *Contar según Jerome Bruner*. Aquí hace énfasis en una de las obras más reconocidas de este autor que es *La fábrica de historias*. Apunta pues, inicialmente, a la definición de relato según Bruner y posteriormente doce puntos fundamentales que amplían esa visión de la narración.

La narración como medio para la conformación de identidad y forma de aprehensión del mundo a través del recuerdo del pasado, la historia del yo, sus múltiples rostros, su construcción y reconstrucción constantes son los conceptos fundamentales para el tratamiento del relato y aún más de la experiencia.

El relato es pues una ruta para estructurar la consciencia y permite ver la educación bajo un foco distinto. Bruner menciona ciertas partes que estructuran el relato: los personajes, la infracción o desestabilización de un orden previsto, el nudo o centro de la historia; la acción que termina siendo el recorrido que hacen los personajes para solucionar la situación

alterada; la resolución a la situación en desequilibrio; el narrador y finalmente la coda: “una valoración retrospectiva de <qué puede significar el relato>, que sirve también para traer de vuelta al oyente desde el allí-y-entonces de la narración al aquí-y-ahora en que se narra el relato” (Bruner, 2003, p. 37 en Siciliani, 2013).

Sin embargo, el relato viene siendo mucho más que una gramática narrativa, ya que se constituye de acontecimientos humanos, de situaciones que van estructurando la visión que se tiene del mundo. Esta, según Bruner, es la función de la narración y el sentido del relato, dar un valor al mundo y a la vida, crear un significado de la propia cultura. (Bruner, 2003 en Siciliani, 2013). Se comprende pues el relato como un acto hermenéutico, dado que el ser humano busca a través de la narración describir la connotación que tiene de la cultura, su significado, y no las cosas tal cual.

La ficción literaria [...] no se refiere a cosa alguna en el mundo, sino que solo otorga su sentido a las cosas. Y sin embargo es justamente ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, el que hace posible a continuación la referencia a la vida real. (Bruner en Siciliani, 2013).

Así las cosas, contar ofrece diversas posibilidades de construir mundos; es una propuesta constituida por un impulso metafórico que abre las puertas del mundo narrativo. En esta construcción se deja ver la tensión que siempre ha tenido el ser humano entre lo confortable y lo excitante como una forma de salir del aburrimiento cotidiano y es en este punto donde la narrativa adquiere ese carácter o tendencia a la verosimilitud, un efecto de realidad. Aquí se presenta con más firmeza el mundo familiar, ya que es un modo de hacer menos extraño el suceso o acciones del relato, el reverenciar el día a día. Sin esa dosis de familiaridad, el relato no “pasa”; sin esa dosis de cotidianidad, el relato no funciona; sin esa “retórica de lo real” (Siciliani, 2013), no hay narrativa. Sin embargo, tal como se dijo, existe una tensión dentro de la narración donde se presenta no solo la transgresión de lo que es sino de lo que pudo ser y esta es la ruta para pensar y promover proyectos de vida realizables en los mundos posibles construidos en el relato. Este último permite dominar la sorpresa y el error de los proyectos humanos que han fracasado y desvanecido las expectativas. Esto se logra al momento de contar la experiencia, que toma forma y se convierte en *eventos verbalizados*, así pues, la identidad también toma forma, pues si en la vida no se cuentan historias esta no podría existir.

Para complementar la versión anterior de lo que es narración para Jerome Bruner según Siciliani, exploramos el artículo *Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo*. Su autor, Gustavo Adolfo Aragón explora la autonarración, una forma particular de ficción literaria, desde el punto de vista de la imaginación creativa. Explora casos de narradores autodiegéticos o bien que refieren su propia historia. Se examinan los casos del narrador Odiseo en *Odisea* de Homero, Marcel en *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust, el narrador de *Gran Sertón: Veredas* de João Guimarães Rosa y el proyecto e intencionalidad enunciativa que subyace en la novela de Manuel Zapata Olivella *Changó, el Gran Putas*. A partir de cada caso examinado, se postulan algunas de las funciones que la auto-narración puede tener. (Aragón, 2013)

Inicialmente apela a las condiciones que posibilita la escritura, como el contexto y las necesidades que van determinando su propia emergencia para pasar a cómo puede entenderse aquella y hacer una distinción, ya que esta puede ser una suerte de registro o bien una forma de conocer, muy de la mano con lo mencionado acerca de Bruner. En fin, la escritura narrativa es comprendida como un medio para exteriorizar el conocimiento, lo que se piensa, es entonces una ruta para transformar el saber propio, eso que Bruner llamó confortable en el mundo familiar. Aquí toma partido la imaginación, siendo esta una capacidad extraordinaria, pues permite traer todo eso que no nos es posible percibir a la mente como una ruta de indagación.

Ahora, respecto a las obras formula tres formas de indagación narrativa. Recuperar la travesía es la primera de ellas y se refiere a retomar la palabra sobre sí, un trasegar tramado en palabras, es entregar esa odisea de manera inquieta o temerosa a un otro y de manera inevitable, a sí mismo (Aragón, 2013).

La segunda forma de indagación de sí es el desafío a la disolución del ser o sortilegio ante la muerte, es decir, esa capacidad que tiene un relato, narración u obra de hablarle a una multiplicidad de generaciones y de expandirse por el mundo.

Finalmente está la escritura como descubrimiento de sí. Es pues la narración que nos permite descubrirnos ante nosotros mismos y ante un otro y esto puede provocar una infinidad de emociones tanto sublimes como macabras o grotescas, o bien melancolía. Aragón termina diciendo que nos encauzamos a la escritura para lanzarnos al vacío más recóndito.

En otra suerte de acontecimiento nos topamos con la tesis de maestría *Construcción de mundos posibles a través de narrativas fantásticas* (2015) de Nydia Esther Ávila Zárate y Francisco Alberto Cruz Bermúdez, dos colegas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este trabajo fue un gran hallazgo para el desarrollo del nuestro ya que coinciden en diversos aspectos, sin embargo, su enfoque es cognitivo, mientras que el nuestro es literario.

Entonces, ellos toman la literatura infantil en los grados de primaria aprovechando la naturalidad del infante para fantasear. Así, la literatura infantil es un elemento primordial para la creación de mundos posibles a través de la lectura para aprender del mundo y así desarrollar habilidades lingüísticas, la imaginación y la creatividad por medio de nuevas experiencias. De esta manera, utilizando la literatura infantil se cuentan nuevas historias para apelar a la subjetividad del niño y, de igual forma, ampliar su experiencia y su capacidad de imaginar para crear o recrear mundos.

Su trabajo está dividido en cuatro capítulos bastante claros. Así, en el capítulo uno se dedican a esclarecer la noción de mundos posibles desde el concepto de mundos ficcionales y la creación de mundos, a la luz de la visión de Jerome Bruner, quien plantea que la actividad cognitiva genera una vivencia real y a través de esto la expresión de las emociones. De manera que, según Ávila y Cruz la literatura permite más posibilidades de expresar las emociones, que se encuentran en diversas dimensiones del conocimiento, todo esto a través de los mundos ficcionales que tienen una realidad interna y son escenarios de existencia. Estos no tienen la necesidad de ser verdaderos pero deben tener una concordancia, una lógica en su composición más profunda. La creación es un proceso de transformación de las versiones de la realidad que ya conocemos. En los mundos posibles se recrea el lenguaje para generar nuevos significados y, a su vez, son un espacio de diálogos entre el texto y el lector, la realidad y sus posibilidades. Este último es un imaginario que se da al construir ficcionalidad. Desde otro lado, pero aliado a la ficcionalidad, se encuentra la fantasía que tiene una relación directa con la literatura y es una ruta fundamental para la educación infantil. Es como entra Bruner desde el plano cognitivo; el mundo fantástico es creado por la mente a partir de la curiosidad, la imaginación y el desarrollo del conocimiento, elementos que estimulan desde la lectura que amplía el horizonte de percepción y pensamiento en los infantes (Ávila y Cruz, 2015).

Dentro de este mismo capítulo se encuentran otros apartados que profundizan en la noción de mundos posibles y sus procesos de construcción. Allí, primero está la narración como un elemento cultural. Las narraciones en los primeros años de vida son las que mejor proporcionan el desarrollo del pensamiento, la reflexión y la fantasía. En este punto, la escuela es fundamental para ampliar las estrategias de conocimiento y propiciar la interacción con el mundo (Ávila y Cruz, 2015). Para lo anterior son de suma importancia la imaginación del niño y su proceso de lectura que está marcado por, valga la redundancia, tres procesadores: el ortográfico, el fonológico y el semántico. Estos remiten directamente a lo que se ve, lo que se oye y lo que se sabe al momento de leer y de construir una historia. A esto se suma una parte emocional que deviene de la capacidad creadora de los niños y que en la escuela se tiene la tarea de hacerlos conscientes de esta a través de lo que Bruner menciona acerca del pensamiento narrativo que se ocupa de las particularidades de la experiencia, de las intenciones, emociones y acciones humanas, dado que las narraciones o los relatos se encargan de los estados mentales en los que la persona participa como personaje dentro de una trama con una secuencia lógica.

En este tipo de pensamiento el sentimiento es sustancial para poder comprender al actor, los vínculos que genera al interior del relato y la causalidad. Esta causalidad que motiva la narración refiere a las intenciones, deseos y emociones e interesan a la persona y su circunstancia. El pensamiento narrativo deriva en contarse historias a uno mismo y a los otros; al interior de este se construye un significado con el cual las experiencias toman sentido, se busca aumentar la coherencia interna del relato, no la verdad sino la verosimilitud, es la forma natural que tenemos los seres humanos de organizar la información. Con el relato la mente entrena la capacidad de ponerse en el lugar de otro y de inferir estados mentales de otras personas a partir de sus manifestaciones, o sea, sus narraciones.

En las primeras experiencias que tuvieron al respecto Nydia y Francisco con un grupo de 20 niños en quinto grado, lograron componer una narración a través de una palabra, un nombre, un objeto, un animal y un lugar que reconocieran los estudiantes y para tal recurrieron a referencias reales de la experiencia, fuera en el colegio, o con amistades o programas de televisión.

En el segundo capítulo se realiza un acercamiento a la narrativa a través de la fantasía y la imaginación. Aquí se mezclan lo imaginario con la realidad y la lectura es una

herramienta para romper límites de espacio y tiempo (Ávila y Cruz, 2015). La lectura en sí se toma y sirve como posibilidad para que los niños creen y recreen el mundo, es medio de expresión de las emociones. Retomando a Todorov, dan cuenta de qué son las narraciones fantásticas y se definen como explicar lo que va en contra de la razón, es decir, lo que rompe con los parámetros (Ávila y Cruz, 2015). Los cuentos fantásticos son un recurso en las escuelas para generar un impacto en los niños teniendo como recurso su naturalidad a la hora de fantasear con amigos imaginarios y lograr narrar situaciones cotidianas con hechos irreales. En estos cuentos fantásticos se manifiestan los misterios e incertidumbres del hombre en busca de anular la realidad a través de lo inexplicable. Así, el mundo tiene siempre una perspectiva realista marcada por hechos extraños, o sea, lo familiar que se transforma en lo desconocido, eso es lo que genera una sensación perturbadora, lo que rompe, fractura la barrera entre lo real y lo maravilloso, es decir las situaciones mágicas o llamadas leyes de la naturaleza.

Por otro lado, se toma el concepto de lo neofantástico, que es, contrario de la fantasía que genera una desconfianza en el lector, una explicación a todo aquello que estando en el mundo real, recrea otra realidad pero no produce miedos (Casares en Ávila y Cruz, 2015). En este punto, el neorrelato entra haciendo uso de la metáfora como única forma de expresar una realidad paralela con punto de partida en lo natural para pasar al plano sobrenatural. A partir de esto se incluye la lectura en las aulas como una vía para extraer el significado y hacer propio lo que se lee para después relatar o contar de forma espontánea sucesos vividos. Lo anterior es una ruta para introducir la cultura en relación con el lenguaje como la creación de la realidad social, que es una parte de la realidad ante la cual no debe tenerse una actitud completamente neutral ya que de por sí el lenguaje impone una perspectiva o idea de la realidad.

En los capítulos tres y cuatro se desarrolla la metodología de investigación y se plantea la propuesta pedagógica. En la primera se da un tratamiento de la información por medio del trabajo de campo y los resultados de la investigación, que se dirige por el enfoque cualitativo y la relación entre literatura fantástica infantil y los mundos posibles para saber cómo es el uso del imaginario en los niños. Para su propuesta pedagógica toman como base promover la lectura como espacio de disfrute con el fin de impulsar al niño a contagiarse de

lo fantástico y sus narraciones y que tome la iniciativa de leer y construir aventuras inexplicables.

Ahora, en esta última parada, nos encontramos con una variedad de autores; todos ellos nos hicieron un aporte desde una serie de artículos que fueron publicados en la revista *Quimera*, la cual, en su volumen 218-219, fue dedicada especialmente al género de lo fantástico en la literatura. A lo largo de la revista se exploran las diferentes definiciones asociadas al género y además hablan sobre los efectos que esta provoca en las personas y la cultura. Ambas partes nos son útiles puesto que nos brindan diferentes miradas de un concepto y los despliegan desde otras esferas, ampliando de esta manera nuestra concepción sobre este y dándonos más posibilidades para trabajarlo desde este proyecto.

La edición está compuesta por un total de trece artículos que fueron coordinados por el crítico español y profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, David Roas. En esta ocasión tomamos en cuenta siete de los trece textos propuestos. Esta edición cuenta con un preludio que nos advierte de manera general sobre las diferentes temáticas que se discutirán sobre el género de lo fantástico a lo largo de la edición y además comienza a construir un punto de vista y una definición sobre el tema, para poder tener una base clara del asunto, facilitando así el acercamiento a los demás artículos. Adicionalmente, Roas declara que la ficción y lo maravilloso no hacen parte de lo llamado fantástico ya que su “funcionamiento y efecto son radicalmente diferentes” (Roas, 2002, p.14).

La literatura fantástica es mucho más que todo eso. Frente a lo que pueda parecer, es un género absolutamente realista, puesto que su tema central es la realidad. Individuos desdoblados, tiempos y espacios simultáneos, monstruos, rupturas de la causalidad racional, confusión entre sueño y vigilia, disolución de los límites entre la realidad y la ficción [...] (p.14).

Con esta cita de Roas abrimos paso al primer artículo de la edición, a saber: “En torno al problema del género fantástico escrito” y fue elaborado por la profesora de la Universidad Nacional de Córdoba, Pampa Olga Arán. En este, la autora plantea cómo las prácticas discursivas, las teorías literarias y el concepto de género pueden ayudar a definir algo como la literatura fantástica. Nos dice entonces que de por sí ninguna novela u obra autónoma pueden constituir por sí sola un género y los define como una posición intelectual del escritor y también como un determinante de su éxito en el mundo de lo comercial.

Volviendo sobre lo fantástico, la autora propone una visión desde lo filosófico, primero se remonta al siglo XIX y pone las palabras de Charles Nodier quien define lo fantástico como “la zona de la imaginación por excelencia, donde se aloja la quimera, se refugia la emoción y la subjetividad frente a lo trivial” (Nodier en Arán, 2002, p.21) y luego conecta con la posición filosófica de Sartre sobre el tema (Sartre en Arán, 2002):

La dimensión fantástica es la forma pura del acto de imaginar y de conocer y la que establece la relación más auténtica de la conciencia humana con el mundo. Es el lenguaje capaz de mostrar de modo extraño y revelador la situación deshumanizada contemporánea, en la que los hombres se han vuelto medios, mientras las cosas ostentan una autonomía desconocida. (p.21)

Esta dimensión que la autora describe se hace muy llamativa para nuestras intenciones, esa otra forma de conocer y de establecer relaciones pueden permitir nuevas percepciones sobre el mundo y el sujeto, se vuelve entonces una herramienta de gran valor para el aula de clase, para el maestro y para nuestro ejercicio de práctica.

El siguiente artículo titula “La impregnación fantástica: una cuestión de límites” y fue escrito por un actual miembro de la Real Academia de la lengua, José María Merino. En este el autor hace referencia a lo fantástico moderno como una nueva forma de hacer lo extraño (lo desconocido) cotidiano, generando así una nueva visión estética y literaria donde se generaron nuevas consideraciones del Yo y el Nosotros desde lo siniestro propuesto por Freud y el inconsciente colectivo de Carl Jung. El autor pasa a decir cómo todas las formas de expresión de arte se han visto influenciadas o tocadas por lo fantástico:

Las formas de expresión artística del siglo XX han estado empapadas en lo inquietante, lo insólito, cuando no en lo directamente fantástico: el cine, desde su nacimiento como un espectáculo ilusionista hasta el definitivo imperio de los efectos especiales creados por ordenador, con su tendencia a la invención de atmósferas misteriosas; la pintura, con los aportes surrealistas y expresionistas y esa nueva percepción de la realidad que desembocó en el arte conceptual y en el llamado vídeo arte; el cómic, la arquitectura [...] (Merino, 2002, p.26)

Lo fantástico permite entonces, como ya lo hemos dicho antes, nuevas visiones del mundo, visiones atravesadas por lo mágico, por lo desconocido y lo siniestro. Menciona entonces que esto se reduce a una cuestión de límites entre lo posible y lo imposible o una *Impregnación fantástica* (Merino, 2002, p27) de lo real. De esta distinción nace una tensión

que se ubica especialmente en lo literario, si bien lo incierto, lo inexplicable y todas estas “Intrusiones brutales del misterio en el marco de la vida real” (Merino, 2002, p 29) han sido parte de la literatura fantástica, hoy en día también se pueden hacer presentes dentro de otras narrativas, afectando así su identidad y de cierto modo haciendo que esta crezca dentro de otros géneros.

Para pasar al siguiente artículo, quisiéramos cerrar con unas últimas palabras de Merino: “Toda realidad es susceptible de diferentes miradas, y alejarse de las más convencionales no tiene por qué ser una forma de huida, sino todo lo contrario, una manera de descubrir en ella aspectos más significativos” (2002, p27). Y tomar entonces este artículo como una valiosa herramienta para entender ese terreno o terrenos (diferentes artes) de lo fantástico.

El tercer artículo fue escrito por Rosalba Campra, escritora y maestra de nacionalidad argentina. Este titula “Un espacio para los fantasmas”. En este breve artículo la autora propone una interesante pregunta, cuya respuesta reside en lo más oscuro de cada ser humano, en lo que más lo inquieta y desvela, en aquello que no comprende y que lo hace desacomodar de su realidad.

La pregunta con la cual inicia este apartado de la revista es: ¿cuál es el origen de lo fantástico? Podría decirse que es incierto y misterioso como el género mismo, pero no es así, esto nace desde las preguntas e inquietudes que tiene el hombre acerca de su misma realidad y de su propia existencia, esa búsqueda de la explicación a lo existente. Todo esto es lo que lo lleva a crear tantas cosas y a imaginar tantos personajes. Podemos asumir que todas estas creaciones son el resultado de aquellas inquietudes y miedos del hombre, podríamos incluso afirmar que cada inseguridad del hombre posee su propio monstruo o ser fantástico. El ser humano ha buscado pues dar una forma, un espacio y un tiempo a esas cosas que desconoce, esto lo ha logrado por medio de lo narrativo y otras artes, desde allí la autora cierra este artículo afirmando que lo fantástico puede ser considerado una emanación de palabras, que va creando diferentes condiciones de esas incertidumbres del ser humano.

Hasta ahora la revista nos ha brindado diferentes puntos de vista sobre la definición y otros aspectos de lo fantástico, desde este punto y con los siguientes artículos podremos indagar un poco más en las funciones y efectos con los que carga este género.

Continuamos con el artículo “El sentimiento de lo fantástico y sus efectos”, escrito por el crítico francés, especialista en fantasía, ciencia ficción y antiguo profesor de la Universidad de Provenza, Roger Bozzetto. El autor comienza contándonos sobre ciertas problemáticas existentes en el campo de la crítica literaria y que son referentes al género de lo fantástico, una de ellas es la idea de los críticos que parecen estar buscando semejanzas familiares en diferentes producciones para poder ubicarlas dentro de un género o clase.

Bozzetto se refiere a lo que denomina *efectos de lo fantástico* o *efectos fantásticos* y lo plantea como aquello que se genera cuando “se transgrede de forma perturbadora, las leyes de nuestro mundo empírico.” (Castex y Caillois en Bozzetto, 2002, p. 36). Dice que este efecto puede ser generado por cualquier tipo de narrativa y que también puede ser observado en la vida cotidiana como un *escalofrío de lo fantástico* (Juin en Bozzetto, 2002, p. 36) que es generado por la angustia de un posible peligro y el miedo de lo desconocido. Más adelante nos remite a Julio Cortázar y su *sentimiento de lo fantástico*, que define como ese algo que simplemente irrumpe en el cotidiano y cambia las cosas, los signos y sus etiquetas.

Entenderemos entonces este efecto o sentimiento de lo fantástico, como aquel elemento que puede ser encontrado en diferentes formas de expresión como la literatura o el arte y que generan en el lector una impresión de extrañeza, miedo o angustia, que sigue estando relacionada con lo cotidiano, con su mundo y su contexto:

El sentimiento de lo fantástico instauro y da cuenta de un tipo particular de relación del ser con el mundo. Los artefactos denominados fantásticos se construyen para explorar las diversas modalidades de dicha relación. Dan cuenta de la aparición en el mundo cotidiano representado de un aspecto conceptualmente informable, o de algo infigurable. Uno de esos efectos es con frecuencia, para el lector o para el espectador, una sensación de carencia que engendra malestar, terror u horror, así como el goce que de ello se desprende. (Bozzetto, 2002, p 38)

Para concluir, podemos decir que ese efecto de lo fantástico es lo que más nos interesa al momento de desarrollar este proyecto y en la planeación de futuras actividades, ya que esta extrañeza o miedo pueden ser usados como fuentes de inspiración para ejercicios de escritura y creación artística.

El siguiente artículo que nos ofrece la revista es escrito por David Roas, el coordinador de la edición. Este se denomina “El género fantástico y el miedo” y comienza con el siguiente fragmento de Thomas Bailey Aldrich: *Una mujer está sentada sola en su*

casa. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto. Golpean la puerta. Este fragmento nos lleva a cierto estado de inquietud, a preguntarnos por algo que no podemos ver o leer, ya que el relato se termina de manera insospechada y desconcertante, generando esa angustia que podría ser nombrada igualmente como miedo, terror o inquietud y es justo esto lo que busca lo fantástico, sembrar estos sentimientos en su lector o espectador.

Hemos podido evidenciar que el miedo y los efectos de lo fantástico son un elemento recurrente en los diferentes artículos que hemos tenido en cuenta hasta el momento. Todo este asunto puede ser ligado a las formas arquetípicas y al inconsciente colectivo propuesto por Carl Jung (que ya visitaremos más adelante en este proyecto). Esta es otra de las razones por la cual la revista se torna de tanto valor para esta investigación, a pesar de no ser propiamente un resultado de investigaciones previas, sí devela muchos asuntos de lo fantástico que son de bastante utilidad. Volviendo sobre lo que dice Roas, lo fantástico desacomoda la razón de nuestro mundo y provoca que la realidad se vuelve extraña e incomprensible.

Uno de los principales asuntos que se trata dentro de lo fantástico y que genera esta incertidumbre de la que nos han hablado varios de los artículos y ahora Roas, es el asunto de la identidad doble como eso que nos hace dudar de nuestra identidad y quita ese *carácter que teníamos de ser algo único* (Roas, 2002, p 43), rompe entonces con la coherencia de lo real y nos llega a lo más íntimo del ser, llevando esa ruptura a lo personal y logrando que el sujeto se desconozca a sí mismo, volviéndose una dualidad y no un yo unificado como debería ser.

Un elemento importante de nuestro trabajo es la ilustración como forma de manifestación del sentir de los estudiantes, una expresión de las sensaciones que provoca en ellos la literatura fantástica, los escenarios y los personajes que habitan el mundo de lo desconocido. Así, Juan Camilo Jiménez, con su trabajo *Fantasía vs. Realidad* pretende crear un universo fantástico compuesto por una diversidad inimaginable de especies animales, todo dado en el mito de Zaratán la tortuga marina, tan inmensa que sostiene cuatro elefantes en su caparazón y estos a su vez un plato que los cubre. Todo esto inspirado en juegos de rol y videojuegos, literatura también, imágenes que se generaban y producían escenarios, mundos inverosímiles en su mente de niño. Así proyecta esta experiencia en lo que se conoce como /concept art/ enfocado en la creación y diseño de los personajes-seres fantásticos para diversos escenarios.

Como antecedentes tiene tres trabajos propios que realizó con anterioridad al mencionado en este proyecto. El primero un libro ilustrado que recopila leyendas griegas, titulado *leyendas míticas* que provoca sus primeras inquietudes sobre la creación de animales fantásticos debido a que es en la mitología donde se originan los seres de esta categoría. El siguiente, realizado al tiempo y en paralelo al anterior, es una reflexión sobre el grabado y el dibujo representando en "punta seca" un fénix, un dragón y un grifo para traer a colación nuevamente la creación de seres fantásticos a partir de una discusión que afirma al dibujo como base fundamental del grabado. Finalmente, su trabajo de gigantes contemporáneos que trata de dibujos a escala, uno de tres metros de alto y otro de metro cuarenta, representando los gigantes míticos con jeans y tenis para controlarlos al espectador y observar las sensaciones provocadas. Se considera importante rescatar los antecedentes dado que son, por un lado, propios, trabajos realizados casi que en simultáneo con una misma intención, es decir, la de manifestar su fascinación y admiración por los seres fantásticos procedentes de diversos relatos mitológicos; por otro lado la capacidad de la ilustración de proyectar las sensaciones, reacciones o impresiones que dejan estos relatos pero, aún más, los seres que se desarrollan o aparecen en ellos y cómo éstos pueden modificar el escenario o entorno en el que actúan e interactúan.

Como referentes artístico-teóricos tomó tres ilustradores con excelentes trabajos que ponen de nuevo a los seres fantásticos y a la fantasía en general como protagonistas. El primero de ellos Tony Diterlizzi con *Las crónicas de / un diario*, aparentemente, sin intenciones narrativas sino pseudocientíficas con información e ilustración de los seres particulares que encontraba Arthur Spiderwick. El segundo referente es Shaun Tan, ilustrador de una novela gráfica sin texto en la que se vinculan elementos imaginarios con los relatos de inmigrantes de Estados Unidos: *The Arrival*. Por último, está Donato Giancola, particular por su dedicación y detalle a la hora de la creación de imágenes, enfocadas a los juegos de rol y estrategia provocando sensaciones de realidad debido a las situaciones que representa.

La finalidad del trabajo es analizar cómo se vinculan y relacionan los conceptos de fantasía y realidad desde un punto de vista personal, teniendo presente siempre que la primera depende de la segunda. Esta relación radica en la idea de que los seres humanos tenemos la capacidad de diferenciar realidad de fantasía, son dos planos diferentes, sin embargo, no desligados. Y este vínculo se genera en la infancia, cuando siendo niños, por medio del juego,

logramos unir el mundo real con el imaginario, las cosas que nos rodean en este plano no tienen diferencia con la ficción. Además de esto, con la ilustración se busca la creación de seres fantásticos que tengan cierta similitud con los animales que acostumbramos a ver y a asociar con la realidad, entonces, junto con este referente de verosimilitud, que sin ella no serían creíbles los personajes ni sus escenarios, se toman arquetipos que son imágenes o constantes universales pertenecientes al inconsciente colectivo. Estos arquetipos son formas que se producen en la búsqueda del ser humano por darle un orden al mundo, son de cierta manera pautas de comportamiento.

La base creativa de su proyecto es el bestiario, inicialmente como una forma de representar lo positivo o negativo según el dictamen religioso. A partir de esto se toman los animales como seres fundamentales para la creación de monstruos y criaturas que afecten de manera directa o indirecta, sin embargo, sin ser percibidos, el desarrollo de la vida cotidiana, siendo causales de diversos fenómenos indescritibles, indescifrables, inexplicables. La finalidad de tomar estos elementos fue la creación de un libro álbum.

Estos son, pues, los expedientes hallados en este acontecer investigativo, es el suministro para trazar una primera ruta de viaje. A medida que avancemos en esta y se nos permita explorar más a fondo, encontraremos en el camino ciertos puntos focales que darán apertura a la fundamentación teórica y metodológica de esta propuesta investigativa. A continuación nos damos a la tarea de situar los primeros elementos que nos permiten identificar de manera crítica ciertas tensiones alrededor de nuestros intereses y, de este modo, reconocer otras inquietudes para seguir delineando nuestro itinerario dentro de los espacios escolares.

Sugestión al desasosiego: un problema pendiente

La enseñanza de la literatura ha sido un campo de constantes cambios y transformaciones; a lo largo de la historia se ha hablado de diferentes enfoques y perspectivas que la han influenciado. Esto ha provocado que diferentes estilos e intenciones se vean reflejados en la manera como se aborda en la escuela, cada uno de estos buscando, en muchos casos, trabajar o mejorar un aspecto específico en los estudiantes. Teresa Colomer (1996)

hace un recorrido por estos enfoques que han sido los encargados de direccionar las prácticas de enseñanza.

El primero de los enfoques que trae a colación la autora es el retórico o discursivo, en el cual “leer textos literarios se entendía como una tarea de análisis y glosa con fines prácticos de dominio del discurso hablado y escrito” (1996). Este enfoque reduce entonces el texto literario a una herramienta que funciona como guía de escritura e improvisación de la oralidad, dejando de lado otros aspectos que cargan la obra de sentidos. El segundo enfoque es nombrado como *la posesión del texto*, en este se privilegian lecturas de carácter moral y lo que se buscaba era la memorización del texto, la *posesión*, y no la comprensión del mismo. La tercera perspectiva tiene una mirada historicista y cultural de la literatura, puesto que la define como la esencia cultural de las nacionalidades y esto implica pensar en un patrimonio, una cultura y una historia que debían ser difundidos en ciertas etapas escolares (Colomer, 1996). Luego de esta perspectiva se comienza a observar cierto cambio, ahora las lecturas no se reducen a fragmentos de las novelas o a lecturas moralizantes, sino, que se comienza a promover una lectura de obras completas y más adelante se promueve el uso de libros infantiles y de la literatura universal dentro de los modelos de lectura de la escuela. Ahora, el cuarto enfoque comienza enunciando una ruptura entre la literatura y la lengua, puesto que la exigencia tiende a la enseñanza de la primera, causando una separación entre la impartición de estos dos saberes. Esta separación generó con el tiempo el abandono de las lecturas en el aula, puesto que se buscaba recuperar el espacio para la enseñanza de la lengua, esto llevó a las escuelas a tener que asumir el fracaso de los modelos de enseñanza literarios, el texto se volvió una herramienta para la instrucción del componente de lengua, como menciona Colomer (1996):

El aprendizaje de la lectura dejó, pues, de verse como un aprendizaje a través de la literatura y, en un giro copernicano, fue la literatura la que fue englobada en un aprendizaje funcional de la lectura como forma social de acceso tanto a la lectura informativa como a la de ficción. (párr. 28)

Con todo, las tradiciones en la escuela producen una clasificación del mobiliario áulico y el currículo (Sardi, 2006, p.30). De esta manera, el modo en que se organiza el conocimiento, o se selecciona, produce, más que sujetos, individuos, y lo simbólico ejerce una función estructurante de las identidades. La práctica pedagógica es un factor ideal para

la formación de la subjetividad en la medida que se generan las relaciones estudiante-maestro, sin embargo, debe tenerse en cuenta la cultura escolar y no solo las tradiciones de la enseñanza, puesto que estas responden a diversas creencias, conceptos y valores sobre la educación que predominan en una época determinada y, en consecuencia, la formación del sujeto queda limitada a automatismos, es decir, aprendizaje sin sentido, además de preservar los discursos y dispositivos de control, siendo víctimas de censura y vigilancia, incluso elementos que terminan como una ficha más del rompecabezas.

Los libros escolares se han consolidado como instrumento pedagógico con el cual, evidentemente se imponen visiones del mundo y se mediatiza el trabajo docente. Entonces, la práctica de lectura de tipos de textos determinados posibilita la construcción de identidades estructuradas con ciertos valores y hábitos como registrar datos de las obras y no ser conscientes de su contenido, como mirar hacia arriba al docente y que no sea su igual, al menos en cuestión humana, sino que el estudiante llega a ser inferior; como callar porque no se tiene conocimiento pertinente, como producir más y más rápido, etc. Es decir, de manera reiterativa, automatismos. Además, cada texto está atravesado por ideologías, posiciones disciplinares y se ponen en juego la producción y la circulación del pensamiento. Es, sin duda, importante resaltar el concepto de *lector cautivo* propuesto por Valeria Sardi (2006). Es el lector que responde a necesidades empresariales y productos estándar (p. 40). Dicho lector no solo se acomoda a las lecturas silenciosas ya parametradas sino que se deja ver cuando se le solicita la lectura en voz alta, esta se convierte en un método de control: el tono de voz, la postura, la entonación responden a modelos de conocimiento forzados considerados legítimos, dispositivos que inculcan un sistema de creencias en común (Sardi, 2006) y la instauración de perspectivas enciclopedistas que ponen a los estudiantes en contacto con un cúmulo de saberes al que es imposible acceder de otra forma, en su mayoría contenidos en libros de instrucción moral.

Ante estas circunstancias, mucho más allá de dichos mecanismos configuradores de identidad, nosotros como maestros, en conjunto con nuestros estudiantes, tenemos y debemos adoptar una posición de resistencia para agenciar transformaciones en las relaciones sociales, en los vínculos académicos y en las prácticas de enseñanza (Sardi, 2006). El ejercicio de oposición y fortaleza rompe con los discursos educativos hegemónicos y nos posiciona en un

rol activo frente a las prácticas en la escuela. Esta es la coyuntura propicia para intervenir como democratizadores entre los sujetos y su relación con el conocimiento. |

En tiempos más recientes se comenzó a hablar de un enfoque o función social de la literatura en el cual el texto toma otra posición y se empieza a considerar el “contrato comunicativo entre el autor y el lector” (Colomer, 1996, párr. 58). De esta manera la enseñanza se desplazó a un entendimiento de la función social del discurso literario y los actos comunicativos. En este caso, la literatura es entonces una constructora de cultura, una posibilidad de interpretar el mundo y las diferentes situaciones que acontecen en los espacios educativos y en los espacios donde conviven los estudiantes. Como podemos observar, con la literatura siempre han buscado formar desde una mirada o enfoque específico, incluso hoy en día se reflejan estos modelos en las planeaciones de las instituciones educativas. Ahora, podríamos preguntarnos por otras maneras de acercar la literatura a nuestros estudiantes y hacer de ella una oportunidad de construir algo nuevo, de encontrar otros mundos posibles. Así, la formación literaria en la escuela puede decantarse por enfoques que permitan nuevos sentidos a partir de los cuales los estudiantes tengan la ventaja de explorar diferentes aprendizajes y experiencias literarias.

A propósito de lo anterior, Joan-Carles Mèlich (2003) propone un punto de vista que gira alrededor de las inquietudes que se generan en el sujeto y que buscan indagar el mundo y las diferentes instancias que hacen parte de este:

En el tiempo actual ya no es posible descubrir instancias metafísicas portadoras de sentido. De ahí que sea necesario, dado que sin un tipo u otro de sentido la vida es invivable, la imaginación, esto es, una razón literaria capaz de ofrecer a los seres humanos la posibilidad de *inventar sentidos*. (p. 36-37)

Mèlich propone entonces una razón que posibilita la construcción e invención de nuevos sentidos, una práctica que, por medio de la literatura ha permitido encontrar o dar una respuesta a ciertos eventos o situaciones que han sido inquietantes para el ser humano. Esta razón literaria tiene la seguridad de que nada posee o contiene la verdad inmediata sobre ninguna cosa, está dispuesta al cambio, al dejarse llevar por algo nuevo, desconocido o distante a nosotros. Todo esto se ve impulsado por una razón imaginaria y por aquella incertidumbre que reposa tras las verdades absolutas de las diferentes instancias en las que

se ve involucrado el sujeto, en este caso específico, el estudiante que está recibiendo una formación literaria.

Ahora nos preguntamos por aquella literatura que puede guiar ese camino de sorpresa e incertidumbre. Para esto nos dirigimos a las políticas educativas y desde allí se puede observar de manera muy general un enfoque historicista, un interés por reconocer los géneros literarios, el reconocimiento de la riqueza cultural en la literatura y también apuntan a que los alumnos tengan una conciencia sobre el poder creador de la literatura y la posibilidad que esta ofrece para el acercamiento y participación en otras artes. Como dijo Fernando Vásquez, la literatura adquiere una gran fuerza si la enseñamos como una posibilidad de crear nuevos mundos y no como una búsqueda de la perfección o la verdad (2008). Estas políticas a pesar de no listar o nombrar obras literarias específicas para la enseñanza en la escuela, sí sugieren algunas orientaciones por conjuntos de grados, como en el caso de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006). Consideramos, desde nuestra posición como maestros, que allí se dejan de lado algunas temáticas y géneros que podrían tener lugares muy valiosos en la escuela y más si tenemos en cuenta aquella razón literaria e imaginaria que propone Mélich.

Ante esto, proponemos el género de lo fantástico como una posibilidad de problematizar los actuales planes de lectura de las instituciones educativas, esto con la intención de buscar y preguntarnos por ese papel que el género podría tener en la escuela. Una de las características de lo fantástico es la intromisión de elementos ajenos a la realidad o al mundo familiar de los sujetos, provocando así ese efecto de incertidumbre; podríamos entonces llevar esto “otro” al entorno escolar e irrumpir con aquella familiaridad que se ha instaurado en la escuela y en las clases de lengua castellana en lo que se refiere al contenido literario; se trata de entrar a aquello establecido para generar posibilidades de enseñanza distintas y proponer temáticas que pueden resultar más atractivas a los estudiantes, propiciando así, otras opciones que invitan a la formación de nuevos lectores.

Ahora, en esa exploración de la posibilidad de lo fantástico en el aula a partir de la realización de algunos talleres exploratorios, nos dimos cuenta de que existe en ella una tendencia a hablar de los aspectos oscuros del ser humano, de aquello que no quiere ser visto y que cuando surge no sólo genera incertidumbre sino que también permite el surgimiento de sentimientos como el miedo, la inseguridad, la angustia y la inquietud. Lo que

pretendemos entonces, es que pasar por esta experiencia no sea en vano, lo que buscamos es que de ella y el dejarnos llevar por estos sentimientos, surja otra cosa, algo que permita materializar o darle rostro a estos miedos, inseguridades y angustias que puede despertar lo desconocido en los sujetos, darles un lugar y un espacio, que permita situarlos y desde allí identificarlos para comprender eso que somos, esos aspectos que nos forman y ocupan un lugar dentro de nosotros. Ahora, para realizar esto, podríamos tener en cuenta que la literatura y otras artes siempre han sido esa ventana de escape para el ser humano; así como lo fantástico se manifiesta en la escritura, también puede manifestarse en la pintura, el cine o la fotografía. Lo importante en este caso es que el medio en que se exprese sea la ilustración y la narración y que a través de estas dos formas se logre esa mirada al ser, a lo que lo conforma y en este caso a aquello que le teme, que lo desubica y saca de su tranquilidad.

En concordancia con lo ya mencionado, nos enfocamos en el aspecto narrativo para la indagación de sí. A partir de *Frankenstein Educador* de Philippe Meirieu (1996), concordamos en la idea de que la subjetividad no es un proceso de construcción o de fabricación de una cosa, como si se armara pieza por pieza hasta tener una forma concreta, sino que se va dando por fases de formación y transformación a través de la indagación de sí. Así las cosas, estas fases se pueden presentar de mejor manera por medio de la narración y de contar la experiencia (Bruner, 2003).

En la educación y en su historia, plantea Meirieu, se ha reproducido el mito de la fabricación del ser humano; el autor retoma historias como Pinocchio y Frankenstein, a modo de ejemplo, para poner en evidencia los ideales educativos que puede estar aún hoy presentes en diversas obras y para cuestionar esta concepción del ser creado, construido o fabricado y la educación como un proyecto de dominio sobre este, es decir, una suerte de adiestramiento. Postula entonces que el pedagogo debe intervenir en la medida que el otro pueda, haciendo referencia a Pestalozzi, “hacerse obra de sí mismo”, para no conducir al fracaso destructivo sino al fin de educar sin fabricar.

Es esta noción de “hacerse obra de sí” la que nos convoca a preguntarnos de qué modo se pueden dar esas nuevas prácticas de re-existencia de manera que no sea una obra de construcción por partes encajadas con un fin último, ni con un solo sentido, -volviendo a la multiplicidad de sentidos que nos presenta Mèlich- sino que sea un proceso para la

indagación de sí, adentrarse en lo que se ha vivido, experimentado y compartido, entre muchos otros factores, a partir de la lectura y, posteriormente, a través de la narración.

El foco, en últimas, está en las subjetividades que no se construyen o se fabrican en el ámbito educativo y que el docente no es un dador de estas características del sujeto, sino que se van formando y transformando indefinidamente a medida que se produce el acto narrativo, las narrativas de sí. De este modo se manifiestan las experiencias y estas adquieren un sentido más humano (Bruner, 2003). Al relatar la experiencia se forma y se transforma el yo “con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro” (Bruner, 2003, p. 93). En este sentido, la identidad va adquiriendo un estilo de relato, y como todo relato, cada vez que se cuenta se altera, varía en su forma y en esa medida le da continuidad a la experiencia en una infinidad de narraciones en las que el Yo va tomando diferentes rostros según la visión del mundo, de lo que espera de él, de lo que teme y lo que esconde.

Estas formaciones, transformaciones y narraciones de sí requieren un lugar en el que puedan reposar y consolidarse, que permita una apertura a la reflexión en el sujeto y se atreva a contarse a sí mismo. Para esto tomamos la palabra de Jorge Larrosa sobre la experiencia y la narración; desde estos dos conceptos nombramos unos *espacios narrativos*, en estos el sujeto debe tener más una conciencia de sí, de lo que ha pasado por su vida y debe ser capaz de interpretar su propia narrativa o relato. En atención a lo tratado con esa indagación de sí y el lugar que este requiere para darse, podemos hacer uso de estos espacios que surgen y explorarlos más a fondo para ver las posibilidades que estos puedan tener en la escuela.

Disipando la niebla: exploración del contexto escolar

Ahora podemos preguntarnos cómo se articula lo que venimos mencionando y problematizando al escenario donde realizamos nuestra práctica y donde situamos nuestra investigación, esto es, la institución educativa comercial Antonio Roldan Betancur, ubicada en el municipio de Bello.

En nuestra experiencia de práctica en esta institución, nos encontramos con la profesora Paola Andrea Fonnegra, una maestra que constantemente resalta el valor de la literatura en el aula y que, por medio de ejercicios de comprensión y lecturas en voz alta,

logra cautivar a sus estudiantes historia tras historia. De la mano de esta maestra y desde su rol como cooperadora nos encontramos con una persona paciente y apasionada con la educación y sus estudiantes, comprometida con resaltar el papel de la literatura en el aula y la enseñanza, destacamos sobre todo cómo ella busca estimular constantemente a sus estudiantes a que se acerquen más y a que estimulen su imaginación por medio de narraciones.

El aula de la profesora Paola Fonnegra es un lugar repleto de historias y experiencias en las que ella se ha visto involucrada a lo largo de su estadía en la institución. Es un espacio cargado de vida y considerablemente transitado por una cantidad de estudiantes que, particularmente, vienen de grados superiores. Durante las clases, descansos e incluso en horas libres, podíamos encontrarnos con los estudiantes que llegaban en búsqueda de su maestra; algunos iban en busca de consejo, para conversar banalidades o simplemente querían ser escuchados. Al interior del salón se encuentran reflejados los gustos de Paola en diferentes formatos, como pequeñas pancartas y fragmentos de textos en las paredes. Es un sitio que, de cierto modo, muestra aquello que la profesora realiza en su labor diaria. Las historias y experiencias que por allí circulan, parecen estar custodiadas por un rostro pacífico y cubierto de flores que reposa en la pared trasera del aula, una pintura regalo de una estudiante. Es entonces un aula que posee cierta personalidad, una especie de ambiente cálido que sigue atrayendo constantemente los testimonios de muchos. Fue este el espacio al que nos dio acceso como maestros para producir nuevas sensaciones, nuevos aprendizajes que nos permitieron conocer aquellos sujetos que llenan cada día aquel lugar con sus inquietudes, sus temores y sus expectativas.



Figura 5 Sergio Rivera, *Aula de la profesora Paola* (2019)

Para el desarrollo de nuestro proyecto contamos con los grados séptimo y octavo, en un primer acercamiento a los estudiantes logramos observar diferentes dinámicas que fueron guiando el progreso de cada encuentro. Los grupos se caracterizaban principalmente por su interés ante la palabra del maestro, esto se debía a que su profesora, a través de la lectura en voz alta, los invitaba a la imaginación y a la recreación de las escenas que ella les iba relatando. Por lo tanto, cuando se llegaba el momento de la lectura, nos encontrábamos frente a algunos rostros que reflejaban la emoción, la intriga y las ganas de saber qué pasaría con cada línea que van fantaseando.

En atención a estas posibilidades que observamos ante la lectura en voz alta, decidimos iniciar nuestro taller exploratorio con la lectura del cuento *Los gatos de Ulthar* del escritor H.P Lovecraft; asimismo, observamos el cortometraje *One Please* del director Jesse Burks. Con base en este material, se fue dando una discusión que iba guiada por los diferentes elementos y eventos extraños que se observaban en ambas narrativas siniestras. A partir de esta indagación por lo insólito, quisimos invitar a los estudiantes a que pensarán en sus propias vidas y experiencias para que respondieran a la pregunta ¿Qué me inquieta?

De esta pregunta surgieron aún más dudas, se vio la incomodidad y dificultad de algunos para pensar o admitir que algo les pudiera causar inquietud, miedo o terror. Mientras que algunos tenían miedo a las alturas, otros tenían miedo a las armas, la muerte, la soledad, e incluso, a los “profundos sonidos de la oscuridad”. Nos encontramos ante unos grupos que a pesar de tener ciertas dificultades de atención y orden, estaban siempre en función de la participación, la discusión y el trabajo en clase. Esto permitía ese desacomodar y molestia en su vivir. Lo que pretendíamos no solo era generar ese malestar, sino que les extendimos una invitación a explorar nuevas experiencias y formas para ver y contar sus mundos. Como parte de esta invitación, compartimos con los estudiantes una serie de ilustraciones de Shawn Coss que titula *FearTober Series*; sus creaciones están cargadas con una riqueza simbólica que permite identificar no solo un miedo, sino que también transmiten cierta sensación de incomodidad al espectador. A partir de estas imágenes se iniciaron nuevas discusiones alrededor del tema y se llevó a cabo la representación gráfica de los miedos. Además de las palabras de los estudiantes se podía notar en sus rostros el asombro y la inquietud frente al tema que se estaba presentando.

La idea es que por medio de estas discusiones los estudiantes comenzaran a dimensionar las posibilidades de creación a través de los elementos que se iban exponiendo. Se podía invitar a pensar cómo la imagen se vuelve un componente valioso en el proceso de la escritura y cómo la narración escrita u oral puede verse nutrida por estos otros elementos.

Al momento de revisar las planeaciones de la profesora Paola Fonnegra, nos encontramos con la narración como eje principal de la propuesta. El objetivo principal de estas sesiones correspondientes al segundo periodo era “Reconocer las características del texto narrativo, sus distintas formas y elementos, comprendiendo cómo esta tipología está presente tanto como manifestación cultural, como en ejercicio de conversación cotidiana” (Plan de área, I.E Antonio Roldan, 2019). A partir de este, se encuentran otros ejes, uno va dirigido a la narración y al texto narrativo, otro a la tradición oral y los diferentes géneros que se asocian a esta. Por último, un componente gramatical relacionado con la construcción del texto, el nombramiento de las cosas y la descripción de elementos a partir de la imagen. El producto final que se proponía para esta unidad, era una libreta ilustrada de mitos.

En el caso del grado octavo, nos encontramos con un plan que se construye alrededor de la literatura colombiana y la argumentación; se propone un recorrido histórico y regional

a través de los diferentes escenarios literarios que se han dado en el territorio nacional. En este horizonte reconocimos diferentes propuestas que hacen uso del cine, la pintura y la música para complementar y proponer, desde ahí, actividades complementarias. En esta unidad también se incluía un acercamiento a la ilustración; allí invitaba a los estudiantes a crear una libreta ilustrada de aquellos personajes míticos y legendarios que se presentan en la literatura colombiana.

Esta orientación resultó muy pertinente para nosotros, ya que se articulaba perfectamente con los propósitos de nuestro proyecto. En primer lugar, nos encontramos con la literatura fantástica como parte del género narrativo que permite explorar y descubrir nuevos escenarios, nuevas posibilidades y un acercamiento a lo desconocido. En segundo lugar, tenemos el elemento de lo siniestro como una suerte de incentivo a mirar el mundo de otras maneras, a descubrir nuevas cosas, en otras que nos eran familiares y de este modo estimular un saber creativo e imaginativo en el estudiante, para que este pueda usarlo tanto en la narración como en la ilustración.

Desde esta experiencia y desde el querer explorar nuevos espacios con los estudiantes, espacios que permitan la reflexión, la escritura y la transformación de sus subjetividades, hemos llegado a una pregunta que trazamos como guía de este proceso de investigación: ¿De qué manera lo siniestro en la literatura fantástica permite la exploración de los espacios narrativos en la escuela como una posibilidad para la formación y la transformación de sí? Ahora ¿Por qué incluir un tema como lo siniestro? Pensamos que estos asuntos que no se quieren nombrar, que están ocultos en la sombra y que son vistos como tabú, han sido poco explorados en la escuela, si bien se habla de ellos, no se trabaja con decisión al respecto y una de nuestras intenciones es llevar estas cuestiones de la extrañeza, de lo desconocido y de lo intrigante al aula de clase a través de la literatura, el cine, la fotografía y otras artes.

Intenciones

Las intenciones de este proyecto toman ruta a partir de tres ejes que han consolidado en nuestro proceso formativo diversas inquietudes. El primero de los ejes que convoca estos propósitos es el de la literatura fantástica y, de manera más específica, el carácter de lo siniestro en ella. Examinar las diversas posibilidades que presenta una lectura de “lo otro” en

la escuela es una gran motivación, dado que nos permite sumergirnos en un análisis del ser oculto que aflora con las lecturas; la mirada perversa o temerosa que provoca lo desconocido en los estudiantes hace parte de nuestro estudio. Se refiere entonces a interpretar esas características sombrías que se ocultan o bien se revelan en las lecturas de los diferentes textos que son a la vez portales, lo que da paso a una inquietante incertidumbre, asomos de misterio.

El siguiente eje que nos invita a realizar esta propuesta es el de los espacios narrativos. Es, podría decirse, un espacio de indagación de la propia vida, explorar los caminos recorridos en busca de particularidades que pasaron desapercibidas. Esto permitirá que el estudiante pueda contar y contarse, interpretar estas indagaciones por medio de la escritura.

El último eje tiene que ver con la indagación de sí, este se fundamenta en la narración y está emparentado con el de los espacios narrativos. De acuerdo con Bruner (2003) la experiencia del ser humano se estructura cuando es contada, es decir, la narración modela la experiencia y, a su vez, esta cobra sentido humano. En últimas, la experiencia llega a ser experiencia por medio del relato. Así las cosas, contar la experiencia es una manera excepcional de indagar sobre la propia identidad y los modos en que esta se ha formado y transformado para llegar a ser lo que se concibe en el ahora y cómo puede seguir creándose a sí misma y a otros mundos, los mundos posibles que permite la narración. Para este caso concierne la narración de sí en esta múltiple posibilidad de mundos, pero con la condición de lo siniestro, una búsqueda de “lo otro”, de lo oculto en sí mismo. A la luz de lo anterior situamos los propósitos de la investigación y trazamos como propósito general *comprender de qué manera lo siniestro en la literatura fantástica favorece espacios para el extrañamiento en la escuela como una posibilidad para la narración de sí*. De este se derivan los propósitos específicos, a saber: caracterizar la relación de los estudiantes con la literatura y los imaginarios que han desarrollado sobre esta; situar en lo siniestro un elemento formativo que permita la narración y autointerpretación del sujeto; describir las experiencias de los estudiantes frente al encuentro con la literatura fantástica y lo siniestro.

Literatura y escuela: llamado a transformar la experiencia o la justificación

Este proyecto se realiza con el propósito de extrañar la mirada en diversos planos, siempre entendiendo la escuela como el espacio narrativo que posibilita la construcción de mundos posibles y como una fase más de la travesía de lectura, es decir, un viaje en el que importa el durante y no la finalidad (Skliar, 2013).

Por un lado, buscamos que la literatura fantástica llegue a hacer parte y tener sentido en la formación literaria, de modo que con nuestro trabajo motivemos a los estudiantes a aventurarse primero, por una lectura placentera y segundo por una literatura que los desacomode y los inquiete, sin embargo, que genere una fascinación continua por el mismo efecto de choque de su familiaridad con la posibilidad de enfrentarse con lo desconocido, o al contrario, saberse desconocido a sí mismo. Así, por otra parte, pretendemos dejar una invitación para los docentes de lengua y literatura para que no teman hacerle frente al canon restrictivo y reiterativo en asuntos que nada tienen que ver con la formación de la subjetividad del estudiante. Entonces, hallamos en este proyecto la posibilidad de presentar otros contenidos, preguntas y problematizaciones en el aula y la escuela en general. De modo que, a partir del vínculo con la literatura fantástica y lo siniestro, exista la posibilidad para que los estudiantes se encuentren a sí mismos siendo otros, en *lo otro* y en el otro; que creen sus propios espacios, en los cuales puedan llevar a cabo procesos de autointerpretación y de deconstrucción de su cotidianidad para efectuar el acto transformador.

Consideramos de gran pertinencia esta propuesta dado que entendemos la necesidad que tiene la escuela, en lo que a formación literaria se refiere, de actualizarse y evolucionar junto con la sociedad misma, adaptarse a esta diversidad cultural a la que nos vemos abocados los docentes en la actualidad. Además del aspecto en formación literaria, el propósito se enfoca en otro ámbito y es el de la enseñanza, de modo que se ponga sobre la mesa la cuestión que propone Philippe Meirieu con su obra *Frankenstein educador*: el docente no es un fabricante de objetos sino formador de sujetos. Es decir, la subjetividad no se construye por partes, no es una confección de retazos que ubica al maestro donde le convenga. El desafío que tenemos es mostrar cómo se forma el sujeto, su subjetividad y el espacio que ocupa, en el que convive y vive la experiencia, esto a través de sus relatos y con ellos, posteriormente, se da muestra de cómo la escuela, como espacio narrativo, es un agente activo para la transformación del estudiante.

Convocamos pues, desde nuestro rol como maestros, a que los jóvenes se encaminaran por historias que tal vez no siempre se presentan o hacen parte de las planeaciones oficiales en las instituciones educativas. Esta es la posibilidad de cultivar el goce por las narrativas (escritas y en otros formatos) que permitan en el estudiante una apropiación sobre otros campos y pueda darle fundamentos para observar su mundo, su realidad y poder cuestionar desde otros puntos de vista que no pertenecen a lo cotidiano, sino, a lo inexplorado, lo desconocido. A través de esto queremos dejar en aquel espacio escolar que nos abre sus puertas, otras maneras de discutir el mundo, lo que pasa en él y lo que pasa con los sujetos que lo habitan. Esto se logra gracias a que lo fantástico da paso a otra visión de mundo, de lo que ocurre en este y sobre todo a sospechar de sí mismo y de *lo otro* que lo rodea. Extrañar la mirada ante lo familiar. Así, además, se busca dejar en el estudiante la invitación a pensarse fuera de sí para transformar aquello que lo rodea, verlo como una posibilidad de ser algo más, que le permita una interpretación y aprendizaje de las diferentes situaciones a las que se vea expuesto y por las diferentes experiencias que se vea atravesado, así se apropiará de aquello que necesita no solo para formarse como sujeto, si no para transformar su experiencia y dar un nuevo significado a su existencia.

Desde nuestro proceso formativo e investigativo, encontramos una oportunidad muy valiosa de llevar a la escuela un tema que nos apasiona y despierta en nosotros un gusto inmenso dada la gran diversidad de historias y nuevos mundos a los que hemos llegado por medio de la literatura, la ilustración y diferentes producciones audiovisuales como son las series, el cine, animaciones y cortometrajes. Desde la posición como maestros y como apuesta personal, sentimos que es posible llegar a muchos jóvenes, a los cuales les podemos ofrecer una porción, por más pequeña que sea, de esa fascinación que sentimos por lo otro, lo desconocido y la incertidumbre que producen los relatos fantásticos, esperando que sea un llamado a aventurarse por sí mismos y a descubrir en estas narrativas el gusto por conocer y descubrir más el yo como un mundo posible cada día.

CAPÍTULO II

Inquietar la existencia en el cosmos

-Horizonte conceptual-

[...] un abismo insondable de misterio sigue envolviendo al cosmos, mientras que un vasto residuo de asociaciones tenebrosas y titánicas continúa aferrándose a todos los elementos y procesos que antaño eran completamente incomprensibles.

Lovecraft (1999)

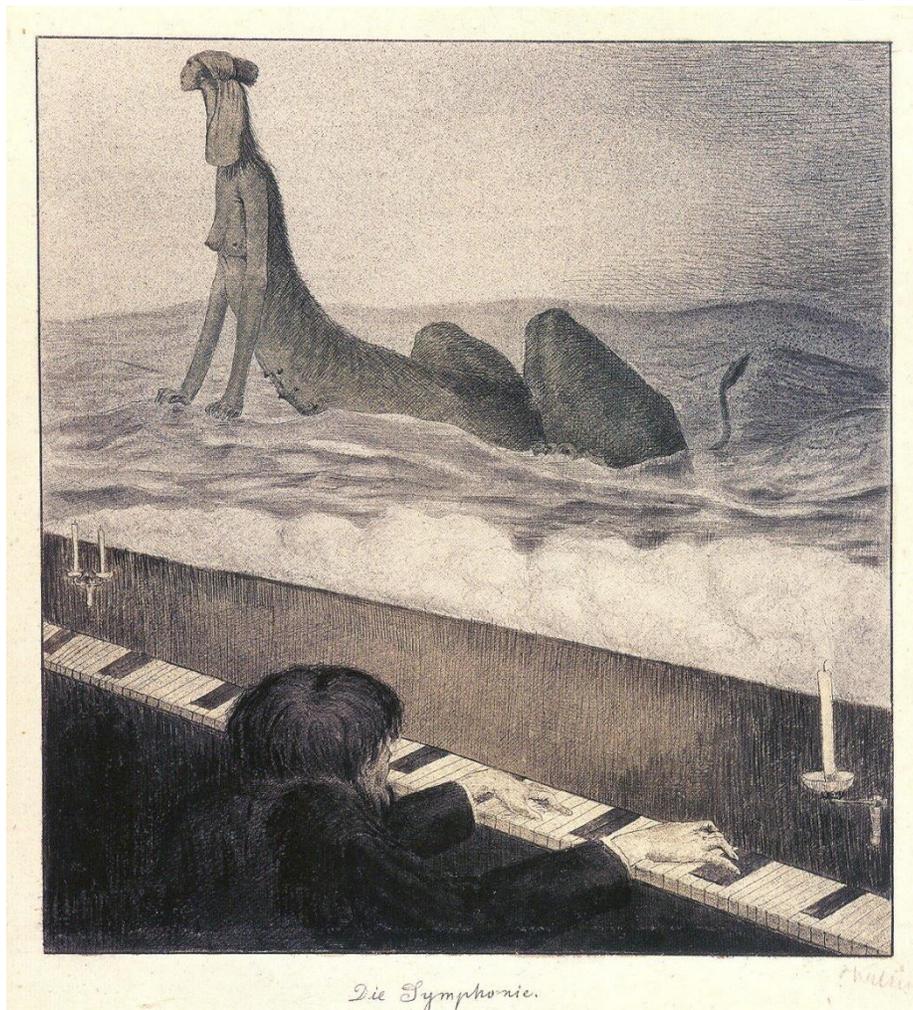


Figura 6 Alfred Kubin, *The Symphony* (1877-1959)

Preludio

Todorov (1981) en *Introducción a la literatura fantástica* afirma que el efecto fantástico se produce en un instante que provoca incertidumbre en el que el lector debe decidir entre aceptar si los fenómenos sobrenaturales tienen alguna explicación en el mundo real (familiar) o el representativo (imaginario), es, diremos, un momento fugaz de perturbación en que se inquieta la existencia. Por otra parte, Lovecraft, Caillois y Roas coinciden en que el efecto fantástico reside en el miedo, la sugestión sobrenatural que logre transmitir el relato debido a la fascinación del ser humano por lo desconocido y los eventos o espectros que provengan del mismo. Además, que estos sucesos generan una ruptura en la coherencia del espacio-tiempo convirtiendo lo familiar, lo acostumbrado en algo amenazante que quiebra la estabilidad de un mundo de leyes inmutables (Caillois, 1970).

De otro lado, Freud manifiesta el efecto siniestro, de manera que este se da cuando eso familiar, lo íntimo y secreto, confortable y oculto se torna inquietante y peligroso. Dicho efecto es tomado por Eugenio Trías como experiencia estética; encontramos en esto una posibilidad de estimular la imaginación, la creación y la reflexión sobre sí mismo.

Así las cosas, la intención de este proyecto es poner en diálogo ambos conceptos y con eso construir una propuesta en que la experiencia alucinante, espantosa con lo desconocido dé pie a la creación narrativa a través de una exploración de la propia experiencia en el mundo real para la formación y transformación de sí.

Pretendemos pues, errar en la inmensidad de este cosmos, caminar entre los senderos escabrosos y llenos de las multitudes que buscan arrojarse a las profundidades abismales de lo desconocido. Allí esperamos encontrarnos con más dudas, que nos puedan guiar a la construcción de nuestras propias respuestas, que nos permitan un encuentro y apropiación con las voces que ya han transitado antes por estos caminos.

Si bien en su corriente cosmisista, Lovecraft afirma que el hombre y sus actos son insignificantes ante la vastedad del cosmos, este último no deja de ser una unidad compuesta, hacemos parte de él igual que los seres primigenios que convoca. No podemos ser simplemente una parte extra que si está o no en el cosmos poco importa. Consideramos que cada ser humano es en sí un cosmos pendiente por explorar, y cada parte que lo compone es importante. Como un ser sensible y emocional, el humano está constituido por una mixtura de experiencias, de lo que vive, que constantemente lo forma y lo transforma.

La formación literaria: estallido de sentidos

Ahora, a estas harturas de la vida, sé muy bien que la literatura está en otra parte, en los libros, y que la única manera posible de saber –de sapere, gustar–, literatura, es leerla y escribirla. El resto, no sé qué es, pero ya no me importa.

Moreno (2015)

Para referirnos a la formación literaria debemos tener en cuenta que esto no es algo que, simplemente, como menciona el profesor y periodista español Víctor Moreno (2016), brote como una flor en cierta etapa de la vida, al contrario, es un proceso que se da desde una corta edad o nivel educativo y que continúa a lo largo de la vida en el sujeto. Sin duda la literatura es una parte importante en la vida del ser humano, pues permite la integración de sí en un conjunto de subjetividades transmitidas a través de relatos de vida. Contar historias es un hecho inherente de la humanidad que facilita su representación de y en el mundo.

Desde una corta edad del sujeto, la formación literaria también es un gran aporte ya que da apertura a diversos medios en clave del desarrollo de una experiencia estética. Podemos afirmar que la literatura no pasa de largo por los sujetos y esto depende de la formación literaria que reciben desde los acercamientos iniciales en su hogar e, incluso, el acompañamiento que se da en sus respectivas escuelas.

Ahora, este concepto carga con ciertos asuntos complejos y problemáticas; se habla constantemente de diferentes enfoques que dejan de lado aspectos valiosos y otros que toman aspectos irrelevantes y poco trascendentales en las obras literarias, al momento de ser enseñadas o expuestas en el aula de clase. Por ejemplo, los docentes en el aula se toman un exhaustivo trabajo, y así mismo lo imponen a los estudiantes, de analizar la vida del autor y su época. Es de esta manera como se hace un énfasis en convertir a los jóvenes lectores en analistas textuales, filólogos o enciclopedias literarias (Moreno, 2016, p. 19).

Nuestra apuesta reside pues en una formación literaria que desacomode al sujeto y lo invite a la exploración de su sensibilidad partiendo de intercambios surgidos en la práctica lectora y los años de formación en literatura. Debemos aclarar y retomar a Moreno cuando habla de una formación analista del texto, no comprensiva. Además, es nuestra intención generar descontento respecto al corpus del que se hace uso desde hace décadas y que se presenta en una sociedad y una escuela fracturadas por los modos de concebir la vida tan peculiares del ser humano y las formas de subjetividad que estallan. Buscamos promover un

desaprender los modos históricos de producción de sujetos inconscientes e impulsar la formación de sujetos que sienten, que la lectura sea un hecho de conciencia y reflexión para la transformación de la subjetividad a través del mencionado proceso de afectación. Es entonces la vía para propiciar un entorno en el que la lectura de textos literarios no genere cuestiones desde el *deber ser* sino desde el *sentir* de cada joven lector. Este *sentir* se presenta como un acontecimiento que desacomoda la mirada y la desnaturaliza; es una provocación a la inconformidad y a transitar por caminos sombríos, enigmáticos, incluso podríamos verlo como un reto a la formación y transformación de sentires en el sujeto frente al texto.

En algunas de las escuelas que hemos recorrido en este proceso formativo para la enseñanza hallamos que, en muchos casos, se imparte una formación literaria enfocada en la producción de escritores o comunicadores de ideas que transmiten conflictos inconscientes y dilemas identitarios que han instaurado convicciones que arraigan el *des-ser* y fortalecen el *deber ser* y la deconstrucción subjetiva automática, es decir, sin la noción de que esta ocurre. Estos conflictos y dilemas remiten específicamente a una educación del pánico y la angustia impuestos por una sociedad fracturada y caótica representada en las formas de leer las historias que nos anteceden y fomentan el miedo a la pérdida. En el caso específico de la escuela, perder una identidad moldeada, limitada y a la medida de necesidades conservadoras que manipulan el pensamiento de los sujetos.

Sin embargo, podemos apelar a diferentes acontecimientos que se presentan en tiempo de la lectura. Nuestro objetivo es el *acontecimiento sensitivo* que emerge, es decir el *estallido de sentido* (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006) que brota en el instante que la subjetividad pura, se afecta. Es justo en ese momento de afectación en que el *sentir* del joven lector se descubre claro y sin marcas de discursos o dinámicas que determinan la experiencia de lectura. A pesar del uso condicionado y restringido de los textos literarios, es imposible negar que son portales al interior de la sensibilidad.

Apostamos por una formación literaria sin moldes, por qué no de malestar, indisposición, pues no es nuestra causa continuar fabricando fichas de un rompecabezas que sigan encajando perfectamente una con las otras. Estamos en pro de un desacomodo en las perspectivas, de que la mirada tenga múltiples direcciones y motive a cada sujeto a la renuncia del *des-ser* para aventurarse a los diversos rumbos, inciertos e inquietantes, del *sentir*.

La formación en literatura implica la transformación y discontinuidad en las relaciones entre maestros y estudiantes pertenecientes a un devenir fracturado. En este sentido, la enseñanza de la lengua y la literatura se convierte en un dispositivo particular para recuperar la dimensión histórica de los sujetos frente a las diversas innovaciones pedagógicas que se han impartido a lo largo del tiempo de la escuela en el que se ha considerado imperativo enseñar lo nuevo, ya que era efectivo solo por su novedad. Ante esta modalidad de prácticas escolares Sardi (2006) menciona: “Ante este estado de cosas, se hace necesario reconstruir la historia de las prácticas de enseñanza como un modo de acercarse al análisis e indagación de las prácticas actuales que construyen su identidad, a partir de otras del pasado” (p. 17). Así, las prácticas de enseñanza de lengua y literatura vistas a través de una mirada histórica, nos permiten descifrar la experiencia escolar en la cotidianidad y que refiere especialmente a los modos en que tanto profesores como estudiantes se vinculan y se comprometen con su realidad educativa, la conocen y la modifican.

Respecto de la formación literaria se hallan involucrados términos importantes que pueden definir el tipo de vinculación que es posible a la hora de abordar la literatura como una asignatura en las prácticas educativas. Uno es el de *disciplina* y se usaba no solo porque designaba el comportamiento de los sujetos en el ámbito escolar, sino porque la disciplina escolar puede utilizarse para sujetar a los alumnos a diversas prácticas legitimadas o culturalmente hegemónicas (Sardi, 2006), es decir que la literatura era una herramienta, un instrumento más del inventario educativo para disciplinar a los sujetos desde una perspectiva simbólica y cultural.

De aquí que podamos establecer que la disciplina escolar se define no solo por contenidos sino también por sus objetivos. Es decir, el estudio de las disciplinas escolares no solo se propone investigar los contenidos sino también cuáles son las finalidades y, por ende, cuáles son los efectos que se producen en los chicos de edad escolar. (Sardi, 2006, p. 21)

Otro de los conceptos que cabe resaltar es el de *canon escolar*, un tipo de contenido para la enseñanza moral y pautas de urbanidad que se presentan como un conjunto de prácticas y discursos que resultan constituyendo una invención social que, a fin de cuentas, establecen modos de pensar y tradiciones de la enseñanza que reproducen prácticas automáticas, es decir, prácticas sin sentido y sin explicación racional que solo obedecen a la

decisión de la institución. De este modo se instauran contenidos de aculturación, de formación y moldeado de los jóvenes.

Sin embargo, está claro que la literatura va más allá de ser simplemente una disciplina escolar. Leer-se y narrar-se pertenecen a una dimensión humana que no se instaura en la escuela, sino que la antecede, pues escuchar o relatar la vida en historias, como forma de estructurar la experiencia, es un acontecimiento que se transmite desde el nacimiento por medio de la comunicación con el padre y la madre en un recorrido previo a la experiencia educativa, sin embargo no se desliga de ella. Unido a ello, la enseñanza de la literatura es más que una disciplina en la escuela, puesto que constituye un campo de formación donde el entramado cultural y estético presentes en su legado posibilitan, como lo hemos sugerido, la configuración de subjetividades, *acontecimientos sensitivos*, otros posibles mundos que se configuran allí donde lo anómalo irrumpe en lo habitual.

Lo siniestro: extraño inquietante

Lo siniestro es condición y es límite: debe estar presente bajo forma de ausencia, debe estar velado. No puede ser desvelado. Es a la vez cifra y fuente de poder en la obra artística, cifra de su magia, misterio y fascinación, fuente de su capacidad de sugestión y de arrebató.

Trías (1982)

Ya se había señalado entonces la idea de desacomodar al sujeto, invitarlo a explorar su sensibilidad y descubrir nuevas percepciones, visiones y experiencias que puedan perturbar su mundo familiar. Esto puede lograrse por medio de las narraciones que van llegando al sujeto y que pueden presentarse de manera oral, visual o escrita. Por esto último, creemos que esto no debería estar intencionado solamente a la formación de los estudiantes; también debería transformar el *canon escolar*, logrando romper con los patrones y moldes que se han establecido en el terreno de la enseñanza.

Para lograr esto, creemos valioso aventurarnos por un enfoque que logre extrañar al sujeto y lo exponga ante experiencias ajenas a su vida diaria. Así, pues, decidimos acercarnos al padre del psicoanálisis, Sigmund Freud, quien nos habla de diversos elementos que hacen parte de la vida del sujeto y de su cultura. Uno de ellos, lo *familiar* o *heimlich*, es el que indica aquellas cosas que resultan conocidas para el sujeto, refiere a lo acostumbrado, lo

íntimo, aquello que está ahí en su vida diaria y lo hace sentir en un estado de confort. El segundo concepto es el *unheimlich* o *lo siniestro*, y es el que señala aquellas cosas que son angustiantes para el sujeto, que le generan una suerte de *sentimientos en tono negativo* (Freud, 1919, p. 1).

Es necesario aclarar que los conceptos van mucho más allá de la definición que se ofrece y que para este caso particular, tomaremos y trabajaremos el concepto de lo *siniestro* como una de las categorías centrales para el desarrollo de este proyecto. Este gira alrededor del que se mencionaba anteriormente, *lo familiar*, puesto que este último refiere a aquello que es conocido por el sujeto, que le genera confianza, que le es íntimo y hogareño. Lo siniestro es aquello que se entromete en nuestro mundo familiar, que lo vuelve extraño, que nos desubica y nos arroja fuera de él, por eso, se debe resaltar la importancia de ambos conceptos y se debe señalar que existe una suerte de codependencia paradójica entre ellos.

Es significativa la importancia de aquello *familiar* para el sujeto, ya que esto constituye su subjetividad, alrededor de esto se van dando unas costumbres y patrones que va replicando en diferentes espacios y aspectos de su vida. Ahora, como lo mencionamos, lo *siniestro* depende de lo *familiar*, este primer concepto, llega como una fuerza de desacomodo, aparece como un algo que desubica al ser humano. Este elemento aparece como una suerte de espanto para la vida que lleva a cabo el sujeto en lo *heimlich* o conocido.

Ahora, se debe hacer más énfasis en un aspecto, que es el que permite, limitar o dar un parámetro a la definición de lo *siniestro* o *unheimlich* y es su dependencia o paradójica conexión con el concepto de lo *familiar* o *heimlich*. En su obra *Lo bello y lo siniestro*, el autor Eugenio Trías propone que Freud llega a esta contradicción ya que otra acepción del término *heimlich* significa, por extensión, secreto, oculto, algo que los extraños no pueden advertir [...] (1992). Hay que aclarar que esta contradicción no niega de ninguna manera lo que ha planteado el autor, por el contrario, lo reafirma. Esta acepción del término sigue de cierto modo remitiendo a la carga negativa de sentimientos que mencionamos anteriormente, sigue provocando ese inquietante silencio, ese momento que provoca temor e incomodidad en el sujeto.

Si bien lo *unheimlich* o siniestro (desconocido, inquietante) es de mayor importancia para nosotros, no se puede dejar de lado aquel que remite a lo *heimlich* o familiar (íntimo, secreto), con este nos permitimos conocer el mundo cotidiano del estudiante, le permitimos

que nos cuente su vida y desde allí se logra introducir eso que está oculto a simple vista, eso que quiere permanecer bajo el velo de la sombra y que lleva consigo una sensación de espanto, es aquello que debiendo permanecer oculto se revela y finalmente deja ver lo siniestro, donde se fundamentan nuestras inseguridades, inquietudes y miedos.

Para Eugenio Trías, lo siniestro siempre debe estar mediado por algo o alguien más, de este modo puede lograr una afectación en el sujeto y se podría hablar de una experiencia *estética siniestra*, que permite una exploración más profunda de la obra por parte del sujeto. Antes de llegar a experimentar lo siniestro, nos encontramos con lo bello, esto es para Rilke “el comienzo de lo terrible que los humanos podemos soportar” (como se cita en Trías, 1992, p.29) y desde este punto, que experimentamos con algo divino e infinito como lo es la belleza, comenzamos a encontrarnos con cierta oscuridad, con cierta curiosidad que nos quiere llevar a superar esto, es así como se va llegando a lo siniestro.

Esa curiosidad de buscar en nuestro mundo familiar una perfección divina, nos lleva a encontrar velos y sombras que se van levantando, que van permitiendo otras miradas y van revelando nuevos elementos que terminan por perturbar la existencia del sujeto.

Por esto, decidimos tomar el concepto de lo siniestro y permitirnos experimentar con él, llevarlo al aula por medio de diferentes propuestas que puedan generar un impacto en los sujetos. Por medio de esto pretendemos que lo siniestro les permita explorar otras visiones de sus realidades, que puedan levantar los velos de sus cotidianidades y observar ¿Qué es aquello que se oculta? ¿Qué puedo obtener de esas cosas que están en la sombra?

Entenderemos entonces el concepto de lo siniestro, no solo desde la definición dada por Freud y no solo desde la calidad de categoría estética en la que lo ubica Trías, sino que es también esa suerte de instante, en el que no estamos seguros de lo que presenciamos, es aquel instante que nos desacomoda y logra impactarnos, en el que aceptamos aquellas cosas extrañas, misteriosas y terroríficas en nuestras vidas.

Literatura fantástica: fascinación por lo desconocido

El miedo es una de las emociones más antiguas y poderosas de la humanidad, y el miedo más antiguo y poderoso es el temor a lo desconocido.

Lovecraft (1999)

Howard Phillips Lovecraft, escritor de renombre dentro de la literatura de terror, desarrolló en su obra no solo una corriente literaria fundamental para las historias siniestras de la actualidad, sino también una corriente filosófica llamada *cosmicismo*, la cual tiene como base la idea de que el ser humano es un ser insignificante y finito dentro de la inmensidad del cosmos, cada cosa que haga es en realidad un hecho nimio dentro de todo lo que compone la grandeza del universo; es además ignorante frente a los seres primigenios, personajes principales en sus creaciones, generalmente alienígenas con una vasta sabiduría sobre los hechos del espacio siempre inagotable.

Los humanos, entonces, no podemos ignorar que la vida es endeble y misteriosa, que se consume en un desasosiego profundo y que ante la indiferencia cósmica somos seres frágiles, delicados. Es preciso recordar que la tragedia enmarca la vida y esta, a su vez, se desarrolla en lo horroroso, lo aberrante, dentro de un nudo de caminos conformado por el desencanto, la decadencia, la angustia, pero también la dicha, el bienestar y los sueños. Es una realidad innegable y admitirla, es la confirmación de que los cuentos sobrenaturales son una forma digna y genuina de la literatura.

Lovecraft (1999) tenía razones de peso para escribir cuentos fantásticos:

Mi predilección por los relatos sobrenaturales se debe a que encajan perfectamente con mis inclinaciones personales; uno de mis anhelos más fuertes es el de lograr la suspensión o violación momentánea de las irritantes limitaciones del tiempo, del espacio y de las leyes naturales que nos rigen y frustran nuestros deseos de indagar en las infinitas regiones del cosmos, que por ahora se hallan más allá de nuestro alcance, más allá de nuestro punto de vista. (p. 93)

En su ensayo *El horror sobrenatural en la literatura*, como se nota en la cita anterior, hace diversas afirmaciones y revela la gran satisfacción que le produce escribir este tipo de relatos, son sensaciones, ideas o imágenes que lo acercan a lo maravilloso. Dado que el miedo es una de las sensaciones más profundas que tenemos las personas, Lovecraft, por medio de

su escritura, trata de incrementar esta emoción. Es además de gran importancia el hecho de que este tipo de literatura, la del horror y la inquietud, siempre llama la atención de la gente dado que generan una irrupción en la rutina de la experiencia sentimental, exige del lector una “capacidad de evasión de la vida cotidiana” (Lovecraft, 1999, p.5). Lo anterior se da de forma contundente, ya que en los recuerdos de la experiencia se quedan grabados con mayor intensidad las angustias y el peligro que los momentos de placer y bienestar. Así pues, el horror cósmico ejerce un efecto de fascinación más acentuado que los sentimientos de confort y familiaridad, con aspectos tenebrosos y maléficos. De este modo, es posible afirmar que el efecto siniestro se limita en la medida de las capacidades del lector, especialmente su disposición a imaginar o su sensibilidad, que podrían o no depender de su nivel emocional, o como dice Lovecraft (1999), de aquel poder que tiene el autor para suscitar al lector por medio de sugerencias sobrenaturales.

Siempre existirá un número determinado de personas que tenga gran curiosidad por el desconocido espacio exterior, y un deseo ardiente por escapar de la morada-prisión de lo conocido y lo real, para deambular por las regiones encantadas llenas de aventuras y posibilidades infinitas a las que sólo los sueños pueden acercarse. (Lovecraft, 1999, p.93)

Los cuentos de Howard P. Lovecraft tienen pues, como característica principal, el hecho sobrenatural al contrario de lo que él llama terror físico en el que se muestran escenas sangrientas, asesinatos y entes espectrales con accesorios como cadenas. También es diferente de lo extraño en la literatura. Este tipo de cuento, macabro para el caso, tiene la intención de fomentar un efecto de tipo social o explicar los horrores que suceden por medio de fórmulas o recursos naturales. De modo que no sería el auténtico horror cósmico. Los de Lovecraft son auténticos cuentos fantásticos de horror cósmico porque reproduce un nivel emocional de alta intensidad y tiene la capacidad de motivarlo con pequeños toques y sugerencias sobrenaturales. Las historias de este extraordinario autor se definen en sus propias palabras (1999): “la maligna violación o derrota de las leyes inmutables de la naturaleza, las cuales representan nuestra única salvaguardia contra la invasión del caos y los demonios de los abismos exteriores.” (p.8)

Lovecraft no solo dejó un potente legado literario, sino que hizo un recorrido por los principios que dieron origen a la literatura de terror, reconociendo también de ese modo a diversos autores que aún hoy son referentes base de la literatura fantástica y relatos macabros,

principalmente la obra de Edgar Allan Poe. “Al ser una forma literaria tan íntimamente relacionada a las emociones primitivas, el evento de terror es tan antiguo como el pensamiento y el habla humanos” (Lovecraft, 1999, p.9). Entonces, los relatos escalofriantes existen y persisten desde hace siglos, empezando por los de carácter oral hasta que se reprodujeron de manera escrita y continúan vigentes. La Edad Media marca sin lugar a duda la línea temporal literaria introduciendo historias en tinieblas, textos cabalísticos y produciendo una herencia sombría desde el folklore popular, creando así personajes como vampiros y hombres lobo, brujas y hechiceros, seres que se confundían entre relatos orales y composición literaria sobrepasando los límites entre lo real-tradicional y lo imaginario, la superstición. La creencia en manifestaciones sobrenaturales está presente desde diversas formas doctrinarias, así como de su historia. Y hay que hacer énfasis en que no importaba la clase: “tanto la gente ilustrada como el populacho creían firmemente en todas las manifestaciones sobrenaturales, desde las más dulces doctrinas del cristianismo hasta las mayores monstruosidades de la hechicería y la magia negra” (Lovecraft. 1999, p.11). De todo esto se ha nutrido la literatura fantástica y los fenómenos tenebrosos perduran como “legado permanente de la humanidad” (Lovecraft, 1999).

Desde la noción lovecraftiana nos acercamos a la comprensión del efecto fantástico como consecuencia del impacto que provoca en el lector, específicamente la sensación de miedo. Así pues, Roger Caillois, sociólogo y crítico literario procedente de Francia, sostiene el planteamiento de que el miedo, o para el caso de este proyecto, el efecto siniestro es un factor fundamental para que se produzca a su vez el efecto fantástico. Presenta una interpretación desde las sugerencias sobrenaturales que motiven el autor como lo hace H. P. Lovecraft, sin embargo, haciendo énfasis en la imagen fantástica desde su oposición al relato maravilloso y los personajes tan diferentes que se manifiestan en ambos espacios narrativos. Es entonces como se explica el acontecer de lo fantástico, por una parte, y refiere al enfrentarse con los seres que habitan el mundo, de lo cual Lovecraft hacía una detallada observación y Caillois posteriormente explica con claridad. De manera que tener un encuentro frente a frente con un espectro es también confrontar un poder sobrenatural y desconocido, se produce un pánico ignorado, una nueva confusión, dado que no hay nada que hacer ni valentía que valga ante un ser que viene de una dimensión incomprensible, del

más allá. El poder sobrenatural es invencible porque viene de lo desconocido. A diferencia del mundo maravilloso:

El cuento de hadas sucede en mundo donde el encantamiento se da por descontado y donde la magia es la regla. Allí lo sobrenatural no es espantoso, incluso no es sorprendente, puesto que constituye la sustancia misma de ese universo, su ley, su clima. No viola ninguna regularidad: forma parte de las cosas, es el orden o más vale la ausencia del orden de las cosas. (Caillois, 1970, p.10)

Caillois (1970) es claro en la gran diferencia que hay entre ambos géneros cuando afirma: “Lo fantástico supone la solidez del mundo real, pero para mejor devastarlo” (p.13). Por una parte, el relato maravilloso instaura los fenómenos sobrenaturales en la realidad y tanto los acontecimientos como los personajes mágicos no generan asombro en el lector ni en el mundo representado, ya que son fundamentales para el desarrollo de la historia, parte estructurante de ella. De otro modo, el relato fantástico valiéndose de la realidad como escenario esencial y de un factor como la verosimilitud representa fenómenos y seres sobrenaturales de una forma incomprensible, vienen del misterio y lo desconocido, así la realidad o el ambiente de confort, el lugar que genera bienestar y es familiar se fragmenta, estalla en desconcierto, hay un impacto que produce la sensación de inquietud, incertidumbre y alteración sensorial y emocional.

En lo fantástico, al contrario, lo sobrenatural aparece como una ruptura de la coherencia universal. El prodigio se vuelve aquí una agresión prohibida, amenazadora que quiebra la estabilidad de un mundo en el cual las leyes hasta entonces eran tenidas por rigurosas e inmutables. Es lo Imposible, sobreviniendo de improviso en un mundo de donde lo imposible está desterrado por definición. (Caillois, 1970, p.11)

En concordancia con el horror cósmico, propuesta y corriente desarrollada por Lovecraft, Caillois (1970) también manifiesta que los relatos fantásticos se desenvuelven en un clima de terror y por lo general terminan en un acontecimiento siniestro o macabro, desaparición o condena. Además, el efecto fantástico no tiene efecto alguno en el mundo maravilloso, no se puede concebir siquiera esta idea, ya que lo extraño pierde valor, fuerza y no espanta más que en el momento que rompe con una estructura inmutable.

El único comprobante de lo auténticamente sobrenatural es el siguiente: saber si suscita o no en el lector un profundo sentimiento de inquietud al contacto con lo desconocido, una actitud

de aprensión frente al avance insidioso del espanto, como si se estuviese escuchando el batir de unas alas tenebrosas o el movimiento de criaturas informes en el límite más remoto del universo conocido. (Lovecraft, 1999, p.9)

Además de las claridades en contraste con el relato maravilloso, Caillois (1970) también expone con detalle algunas variantes que pueden hallarse en los relatos fantásticos. Para el caso solo mencionaremos algunas: una es *la “cosa” indefinible e invisible*, pero que pesa, que está presente, que mata o que daña. Después se encuentra *la mujer –fantasma*, salida del más allá, seductora y mortal. También se encuentra *La inversión de los dominios del sueño y de la realidad*. Repentinamente, como un iceberg que oscila, la realidad se disuelve, desaparece, sumergida mientras que en su lugar el sueño adquiere la aplastante solidez de la materia. Luego está la habitación, el departamento, el piso, la casa, la calle borradas del espacio. Finalmente, *la detención del tiempo*. Con minutos o siglos de intervalo, los mismos hechos se reproducen en el mismo orden. (p.27). El poder sobrenatural es invencible porque viene de lo desconocido. El relato fantástico no es un hecho real ni pretende hacer de los personajes o fenómenos sobrenaturales que se sitúan en su interior elementos fácticos. Sin embargo, la base que tienen está definitivamente en la realidad, la cuestión es pues que el relato debe ser verosímil para causar el efecto deseado, para el caso actual el efecto siniestro, es un juego con el miedo; personajes imaginarios, imposibles de ser, se instauran en el mundo real rompiendo con esa estela de comodidad, de familiaridad y bienestar. Únicamente en un mundo que ya no cree en milagros, escéptico y donde las leyes de la naturaleza son concebidas como inmutables, constantes e inalterables, es que el espanto propio del relato fantástico ocasiona devastación (Caillois, 1970). La verosimilitud es una partícula sumamente importante para la creación de relatos fantásticos y para generar el efecto siniestro al interior de ellos dado que, si no se instauran en la realidad no se puede producir la sensación de incertidumbre, solo se da cuando sentimos verdadera la posibilidad de acceder a lo desconocido o, mejor dicho, que eso desconocido irrumpe en nuestro mundo familiar.

Para el español David Roas (2011), la principal característica de lo fantástico va ligada a un conflicto entre lo real (familiar) y lo imposible (fantástico), este último representado por el contenido del relato, el cual irrumpe en la realidad del lector y la sobrepone con nuevas visiones. En el libro titulado *Tras los límites de lo real: Una definición de lo fantástico*, Roas expone dicho conflicto de la siguiente manera:

[...] el relato fantástico sustituye la familiaridad por lo extraño, nos sitúa inicialmente en un mundo cotidiano, normal (el nuestro), que inmediatamente es asaltado por un fenómeno imposible –y, como tal, incomprensible- que subvierte los códigos –las certezas- que hemos diseñado para percibir y comprender la realidad. En definitiva, destruye nuestra concepción de lo real y nos instala en la inestabilidad y, por ello, en la absoluta inquietud. (p.14)

A pesar de que los relatos fantásticos son un reflejo de la realidad del lector, estos siempre llevan a cuestionarla y pensarla, a ponerla en duda para tratar de descubrir el origen de aquello que se desconoce, se está entonces en un constante estado de vacilación. En este caso, hablamos de una vacilación guiada por el miedo a descubrir aquello que no tiene una explicación; la cultura antes solía resolver estos misterios que aquejan a los sujetos por medio de la religión y sus mitos. Esto fue vigente hasta la llegada del pensamiento racional y el posicionamiento de las creencias en un segundo plano, de ahí en adelante el sujeto se encontraba desprovisto de explicaciones y defensas contra lo sobrenatural y lo desconocido.

El miedo de los seres humanos evolucionó y se situó en todo aquello que lograra escaparse de los límites de la razón, de igual forma esta evolución marcó un reto para los autores en su momento, aquellos miedos que eran comunes como los fantasmas, vampiros y dobles malvados, comenzaron a cambiar su impacto y se vieron en la necesidad de buscar nuevas maneras de presentar y lograr aquel efecto de terror que permite la presencia de lo fantástico.

Como lo menciona Roas (2011), las historias fantásticas se vieron marcadas por una constante necesidad de sorprender a un lector que cada vez era más conocedor de la narrativa y los diferentes elementos que la componían. Así pues, se tuvo que buscar la manera de seguir usando aquellos miedos persistentes como la muerte y lo desconocido, para seguir generando un impacto. Se tuvo que pensar en otras formas de entregar estos temores al lector, de comunicarle una sensación y obtener así aquella vacilación o inquietud del sujeto, a pesar de que el miedo es un tema universal, este se presenta en diferentes maneras o como lo dice Borges citado por Roas “Las emociones que la literatura suscita son quizá eternas, pero los medios deben variar, siquiera de un modo levísimo, para no perder su virtud.” (2011, p. 94.)

Roas nos presenta dos tipos de miedos: el físico y el metafísico, en este caso y para el interés de nuestro proyecto, nos centramos en el segundo. Primero se refiere al miedo físico o emocional, como aquel que representa una amenaza real o algo material que puede generar

espanto, este se hace más presente dentro de la narrativa de los personajes, donde se pueden encontrar historias que involucran asesinos, bestias o criaturas que buscan dañar y poner en peligro la vida del otro. Si bien “El lector-proyectado emocionalmente en el texto-comparte la angustia experimentada por los personajes ante la violencia y/o la muerte” (Roas, 2011, p. 95), este no siente que aquel peligro pueda de algún modo afectar su realidad y de hecho se encuentra temiendo por la de aquel personaje que hace parte de la historia. Luego, el autor se refiere al miedo metafísico o intelectual que es aquel que logra cambiar las convicciones de la realidad sobre el lector y este cambia la percepción de mundo, cambia su punto de referencia de aquel mundo que le era familiar.

El tipo de relato que convoca al miedo intelectual, es uno en el cual lo fantástico se acerca cada vez más a lo cotidiano y se aleja más de aquello exagerado o fuera de lo común, de este modo la historia permite que el lector se vea más involucrado a ella y la pueda relacionar más con los elementos que le son conocidos, una vez allí, se introducen nuevos elementos que permiten instaurar una impresión inquietante sobre el receptor, un momento de duda, un instante de quiebre de la realidad.

Este es el efecto esencial de la literatura fantástica, consiste en introducir elementos extraños a la realidad familiar de los sujetos, no con la intención de demostrar la posibilidad de lo sobrenatural, sino con la intención de instaurar la duda sobre una posible anormalidad de la realidad, “para revelar que nuestro mundo no funciona como creíamos” (Roas, 2011, p.107).

Es importante ahora resaltar que existen otras apuestas teóricas que difieren con las que se han expuesto hasta el momento, para el autor búlgaro Tzvetan Todorov, la fundamentación del género fantástico se da en parte en unos momentos de vacilación, que se dan entre lo extraño y lo maravilloso, donde la realidad puede volverse confusa y puede comenzar un juego con el sujeto, en el cual este no sabe dónde está parado, si lo que está experimentando es real o si hace parte de aquello fantástico, es un género que se mueve y se pregunta por aquello que es posible e imposible. Para el autor, estos relatos fantásticos son aquellos que guardan una suerte de ambigüedad hasta su final.

Esta vacilación que propone el autor es una relación o conexión entre lector y personaje, es aquí donde podemos señalar una de las grandes diferencias con los otros autores que hemos mencionado, y es que para Todorov, sin esta vacilación podría no presentarse lo

fantástico. Es posible para nosotros afirmar que su postura se basa más en asuntos estructurales del relato y no en el efecto que este provoca en el sujeto lector. Creemos esto, ya que junto a esta característica menciona otras dos, una de ellas es la forma en la que el texto debe ser leído; Todorov sugiere que el sujeto no debe tratar de sobreentender lo que cuenta la historia, esto debido a que pueden darse lecturas alegóricas o poéticas, que terminarían transformando el sentido verdadero que quiere transmitir el relato desde su escritura.

Todorov (1981) también propone algunas funciones del relato fantástico, una de ellas, en la que se centra nuestro interés es la siguiente: “En primer lugar, lo fantástico produce un efecto particular sobre el lector —miedo, horror o simplemente curiosidad—, que los otros géneros o formas literarias no pueden suscitar” (p. 68). Esta función se hace valiosa ya que podemos señalar un punto de encuentro con los demás autores y es el asunto del efecto fantástico, la única diferencia es que para Todorov, este es un añadido de la historia, o sea, puede o no causar terror y miedo e igual seguirá siendo un relato fantástico, esto es contrario a lo que proponen los demás autores, donde el miedo y el horror que se genera, es el que ubica al relato dentro de este género.

No se descarta la visión de este autor, pero se aclara que no está en plena sintonía con los propósitos de este proyecto. El efecto de lo fantástico como se describe en H.P Lovecraft, Roger Caillois y David Roas, nos brindan un punto de vista que se ajusta más a nuestras necesidades, en ellos vemos cómo el relato fantástico se da y se consolida desde su efecto, desde el horror y el miedo que causa en el sujeto.

Narración: formación y transformación de sí

En todo caso, sin importar el origen de nuestra singular reticencia, raramente nos preguntamos qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato

Bruner (2002)

La educación como la presenta Philippe Meirieu en su obra *Frankenstein educador*, está marcada por la metonimia de autor por obra, es decir, la creación o fabricación recibe el nombre de su progenitor, es un sello que genera un orgullo y satisfacción, es "la esperanza de hacerse reconocer y sobrevivir en lo que se ha creado" (Meirieu, 1998, p 54). Sin embargo,

esto genera complicaciones a futuro, puesto que crear algo no es simplemente ponerlo en el mundo a la deriva para que quiera o no, pueda o no, se eduque con las posibilidades y las dificultades que surjan. El doctor Frankenstein y su creación, el *monstruo*, son la muestra del sueño educativo de crear un hombre nuevo. El surgimiento del monstruo se efectúa por el abandono del inventor, puesto que, a pesar de tener acceso a la cultura, conocer el mundo y encontrarse con situaciones que hacen posibles aprendizajes esenciales (Meirieu, 1998) no tiene a nadie que se ocupe realmente de su educación. Así, el error de arrojar al mundo algo supuestamente terminado es que tiene un parecido con su progenitor en decidir: el deseo y la voluntad de escoger cometer actos terribles, tales como los que ocurrieron en la historia de Mary Shelley.

En este proceso hemos comprendido que educar, enseñar, es una acción continua, una *praxis*: sin objetivo de fabricar, sino de realizar un acto que nunca termina. No hay finalidad definida. Como maestros debemos acompañar al estudiante para afrontar lo desconocido. Sin embargo, tampoco podemos estar con ellos para darles cada herramienta que arregle sus problemas; solo podemos ser puentes entre el saber y lo oculto, lo extraño, horizontes pero no vendas. Aquí se plantea una gran cuestión sobre el lugar del educador entre orientar el crecimiento de una persona en su proceso de formación y respetar las particularidades que le son propias. Cómo ser, entonces, alguien que no anule al estudiante sino que le proponga las direcciones más indicadas para que pueda desenvolverse, en determinado punto, él solo en la sociedad; que no quede abandonado sino libre y autónomo. El saber que contenemos como maestros viene de otros: "Aunque los saberes hayan evolucionado, aunque hoy se renueven más a prisa que las generaciones, lo que hace que sean una cosa distinta de las opiniones, lo que los asigna a una cultura, lo que les da legitimidad para ser enseñados, es que los sustenta una historia." (Meirieu, 1998, p. 133). Es justo en la historia y las historias que la escuela hace la conexión con la expulsión de lo distinto y misterioso, se convierte en un espacio narrativo donde convergen diversas generaciones y en el cual los estudiantes descubren no solo qué saben los maestros sino, también, quiénes son ellos, qué les ha hecho conformar su carácter y qué han heredado culturalmente.

El enseñante es, pues, siempre un "pasador", un mediador a una cultura sin la cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con que pensar sus emociones y cuidar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los

hechos con que topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes. (Meirieu, 1998, p. 134)

Es sin duda la apertura a reflexionar sobre la acción pedagógica desde una perspectiva que, en definitiva, expone el compromiso, las responsabilidades y las renunciaciones que debe admitir el maestro frente al cuidado del otro en el proceso de formación que lleva a la libertad y al bienestar de todos.

Durante este proceso se presentan las prácticas discursivas, que a su vez son prácticas sociales, en las cuales las relaciones de poder son las que van tejiendo la historia de cada uno. Entonces la historia de sí es una conversación de narrativas, y la autonarración ya no es tan autónoma puesto que en ella están insertos procesos sociales y normativos (de poder) que, al fin y al cabo, determinan la forma en que las personas cuentan su historia de vida, siendo estas relaciones de intertextualidad. En resumen, lo que somos se produce en relación con lo que nos pasa, sucediendo una interpretación narrativa que vincula la historia de sí (autonarración) con las de los demás y las que ellos cuentan de los otros, entre esos nosotros mismos, es decir, hay una interacción de diversas narrativas que conforman la identidad o el sí mismo. Jorge Larrosa (2004) en su texto *Narrativa, identidad y desidentificación* afirma

[...] el sentido de quien somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales.(p,607)

De este modo manifiesta que el ser humano no puede pensarse fuera de la interpretación, por ende, fuera del lenguaje, dado que es un ser que interpreta mientras tiene consciencia de sí para transformarse y esto sucede cuando “algo nos pasa” (Larrosa, 2004) y eso que pasa nos pone a prueba, nos aturde y nos confronta. Somos uno antes y otro después de *lo que pasa* y la construcción narrativa es un factor de continuidad entre estos dos momentos. Luego, la identidad transformada surge de la experiencia narrada e interpretada; somos un quién que configura su carácter al narrarnos y narrar *lo que nos pasa*. En fin, la historia de nuestras vidas va de la mano con la forma en que narrativamente la construimos, por medio de las narraciones que escuchamos o leemos y las asociamos y conectamos con las nuestras.

Respecto a lo anterior, en el primer capítulo de *La fábrica de historias* llamado “Los usos del relato”, Bruner (2002) nos dice: “la narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad” (p. 22). El relato, para este autor, tiene la capacidad de modelar la experiencia, o en palabras de Larrosa, “lo que nos pasa”, y de crear realidades irresistibles. La narrativa ofrece la creación de mundos posibles, extrañando la mirada ante la familiaridad y lo que puede ser habitual de manera agotadora. El lenguaje con sus recursos es el principal instrumento de la literatura, con el cual se exploran las infinitas situaciones humanas por medio de la imaginación.

Tenemos pues que el maestro es un mediador entre el estudiante y lo extraño, lo desconocido que pueda albergar el mundo en su grandeza. Y realiza esta labor sin sesgar la mirada de aquel, tampoco dejándolo sin rumbo, con el saber que ha adquirido de otros maestros, el conocimiento que ha heredado y recibido con la historia para su propia historia. Es a través de esta que el estudiante constituye su propia subjetividad, en conversaciones narrativas, interacciones interpretativas que configuran su experiencia, lo que le pasa. Por medio de la narración se da la oportunidad de construir otros universos, recrear la realidad de acuerdo con las narraciones y relatos que vienen de la historia que cuenta, se cuenta y cuentan de él, superando el mundo familiar para adentrarse en las posibilidades de la ficción literaria. Es, pues, la manera en que se da la transformación de la subjetividad, a través de la narración de sí, que va precedida de otras historias, otras identidades que conversan con los relatos de la propia vida para formar y conformar el carácter y transformarlo, transformar la propia historia narrando la realidad y los mundos posibles que la conforman.

CAPÍTULO III

Rutas indescifrables: a la espera de lo desconocido

-Ruta metodológica-

¿En verdad nos hace falta un libro sobre un tema tan obvio?

Yo creo que sí, y justamente porque la narrativa es tan obvia, de una obviedad que casi nos deprime. Puesto que nuestras intuiciones acerca de cómo confeccionar un relato o cómo captar su "médula" son tan implícitas, tan inaccesibles para nosotros, que nos hallamos en un apuro cuando intentamos explicarnos a nosotros mismos o a algún dubitativo Otro qué es lo que conforma un relato y no -supongamos- una argumentación o una receta.

Bruner (2003)

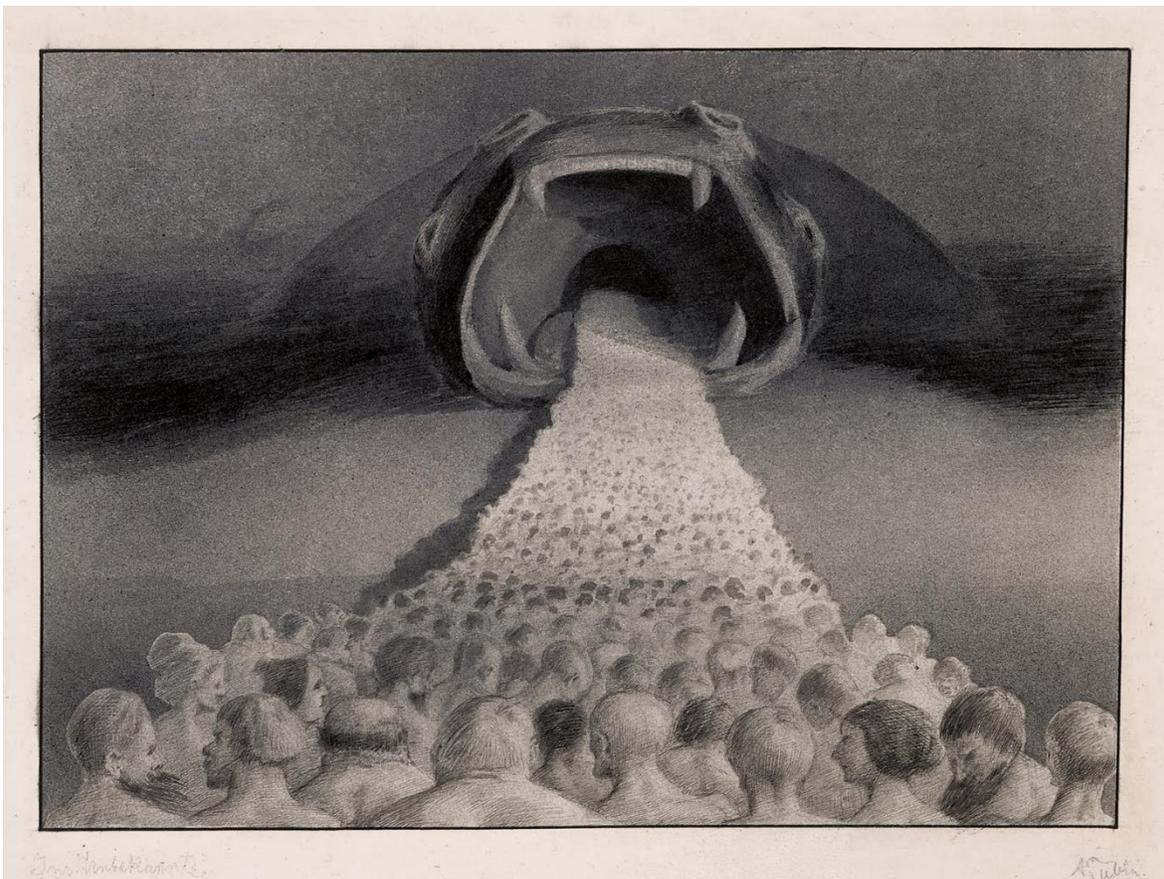


Figura 7 Alfred Kubin, *Into the Unknown* (1877-1959)

Preludio

Al interior de un proyecto que se inscribe en el enfoque cualitativo se va fabricando la entrada a un laberinto indescifrable, aparentemente. Está claro el punto de partida, bueno, tal vez, pero definitivamente no sabemos cuál va a ser el punto de llegada. Aun así, entramos en ese territorio incierto con mucha confianza, sin mapas, sin precisiones y con dudas. Sin embargo, de algo teníamos cierta certeza: permanecer con la mente abierta y con la mejor actitud para improvisar en un terreno inestable e impredecible.

Podríamos asegurar, de pronto, que el enfoque cualitativo es una forma de entrar en lo desconocido, que tanto temor nos ha provocado, sumergirse en lo oculto; la extrañeza y la inquietud tienen que ser elementos esperados con todo el gusto por el investigador. Mejor dicho, en el orden de ideas que siguió este proyecto, quien no estuviera en disposición de conocer lo inimaginable era capaz de enloquecer, la demencia podría convertirse en una inseparable compañera del arriesgado aventurero del saber, en el instante en que se diera cuenta de que no es capaz de lidiar con todo lo que ha contemplado.

A pesar de todo, como aventureros temerarios, dejamos el fatalismo a un lado y nos sumergimos con la mejor disposición en este turbulento espacio de inesperados acontecimientos. Ya como maestros investigadores hacíamos parte del contexto explorado, entonces, por otro lado, no estábamos en un total desconocimiento del entorno educativo, sin embargo, sí desconocíamos las posibilidades que se podrían generar en relación con los participantes. Nuestro cometido, como sujetos activos dentro del espacio de indagación y expectantes de los hechos ignorados, era también inquietar la mirada de los personajes implicados en todo el desarrollo del proyecto.

El mundo, los otros y la práctica en la escuela

Durante el escabroso (lleno de obstáculos) recorrido de este camino nos encontramos estrepitosamente con una pregunta que nos ayudó a darle más dirección a nuestro proyecto: ¿Cómo inquietar la existencia de niños y jóvenes que a diario viven experiencias amenazantes? Bien, teniendo en cuenta que uno de los mayores temores del hombre tiene que ver con lo desconocido, quisimos aprovechar la oportunidad para mostrar otro lado de la literatura en el aula, una literatura ignorada por muchos, puesta de lado en el proceso de

reconocimiento de sí para la proyección de las propias experiencias. No solo fue literatura - debemos aclarar- el material audiovisual y las ilustraciones fueron más que herramientas para generar ese *estallido de sentidos* que queríamos conseguir; se convirtieron en el reflejo de lo que tanto han ocultado los estudiantes y tenían miedo de mostrar. Así, descubrimos que no es el miedo solo a lo desconocido y a lo que viven los chicos en su cotidianidad, existe el miedo a mostrar lo propio, lo profundo conocido, temor a que los demás conozcan más de sí. De esta manera, la forma que hallamos para inquietar a una generación atropellada por hechos estremecedores existentes en el exterior, que pueden casi palpar, fue apelar, no a los hechos, sino a las emociones y sensaciones provocadas por lo que cada uno oculta y puede manifestar, exteriorizar de una manera, aunque confusa, muy creativa y con sentido.

De esta forma y entendiendo que las cosas son un conjunto de relaciones interconectadas, hallamos otra arista. Esa conexión se presentó, en este proyecto, de la siguiente manera. Se dio una secuencia de motivación, vacilación, incertidumbre, y desconcierto. Primero, como docentes teníamos el compromiso de generar una sensación estremecedora en los estudiantes para motivar la exteriorización de sus temores, de qué los inquietaba; que se dieran a la tarea de rastrear en su propia experiencia qué es lo que los marca y causa terror, pavor, miedo en sus vidas, cosas que no quisieran siquiera enfrentar. En consecuencia se presentaba la vacilación; el joven que exploraba su ser y su experiencia entraba en un dilema, pues tenía que confrontar no solo eso que le causa temor, sino que debía mostrarlo al mundo, ahí se daba una segunda confrontación, pues es el temor a que los demás descubrieran su debilidad, lo que oculta, lo íntimo desconocido que, al fin y al cabo, lo atemoriza; era una batalla entre mostrarse a sí mismo eso que le causa tormento y por ende lo convierte en un ser frágil y luego manifestarse en ese estado, débil, ante el otro. La incertidumbre se presentaba en el resto de los estudiantes expectantes en el aula, estaban a la espera de lo que fuera a decir su compañero. Por último, el desconcierto, esto vuelve a recaer en nosotros los maestros, de modo que las construcciones que se generaron desde el punto de la motivación, fueron una elaboración narrativa de los estudiantes y con cada una nosotros nos sorprendimos, entramos en un estado de asombro y extrañeza, muchas veces de estupefacción, al escuchar u observar en las ilustraciones cuántas cosas que desconocemos del otro también pueden perturbarnos, aún más cuando sabemos que son jóvenes que han vivido acontecimientos o fenómenos que nosotros, siendo mayores, tal vez no alcancemos a

dimensionar en lo que nos resta de vida. Toda esa serie de actividades que se desarrollaban en los talleres hacen parte de las formas de contar, de manera que los estudiantes se contaban a sí mismos y a los otros y mientras cada uno estaba en la posición de relator los demás aprehendíamos cada testimonio para la comprensión y la transformación, no solo de la existencia y su forma más sensible, sino del contexto en el que convivimos: la escuela.

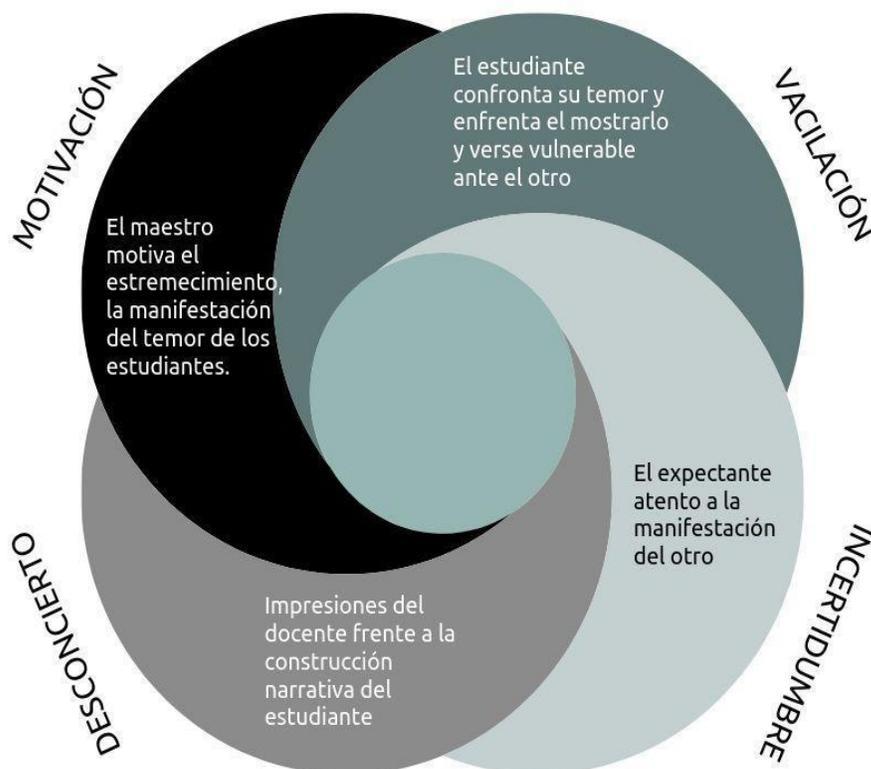


Figura 8 Miriam Zuluaga, *Secuencia de motivación, vacilación, incertidumbre, y desconcierto* (2019)

Disposición a lo desconocido: el paradigma cualitativo

Como mencionamos anteriormente, esta investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo, ya que encontramos en este aquellas cualidades que nos animaban a habitar un territorio inexplorado en el que no sabíamos con qué nos encontraríamos en cada relato y en cada trazo de aquellos que se involucraron en este viaje con nosotros. Por ello nuestra misión no fue solo despertar la inquietud en ellos, sino que también debimos despertarla en nosotros y estar siempre a la espera de todo lo que pudiese surgir.

Lo cualitativo encuentra su objeto de estudio en eventos y fenómenos sociales, de allí recupera la voz, las experiencias y las prácticas de los grupos sociales. Es una perspectiva en la que se hace necesario sumergirse en el contexto, explorarlo y enfrentarlo con la mayor expectativa y disposición a descubrir y recuperar los elementos valiosos de los acontecimientos que se indagan, así como los relatos que se producen por medio de aquella interacción e intervención en el contexto.

Dentro de este paradigma se concibe la realidad como una multiplicidad, es decir, no hay una sola. Por lo tanto, nos encontramos con gran diversidad de relatos que se generaron desde experiencias y situaciones diferentes. Desde estos relatos logramos reconocer y comprender aquellas cosas que mueven a los sujetos, que les permiten explorarse y contarse desde allí. De acuerdo con Eumelia Galeano (2004), la investigación cualitativa “rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana” (p. 18). Esto quiere decir que lo cualitativo estudia y deriva comprensiones desde la propia vida, desde la interacción, desde la conversación, las preguntas y el acercamiento con todos aquellos que se involucraron en este proceso con nosotros.

Por esto, como maestros e investigadores estábamos con toda la disposición, con toda la intención de lograr aquella interacción, de descubrir y explorar aquellas voces que nos fueron permitiendo construir la propia experiencia y desentrañar de ahí las posibilidades de narrar y narrarse que poseen los sujetos, incluso, de descubrir nuestras propias voces, de revivir nuestras propias experiencias y construir nuevos saberes. Entonces aquí vimos la escuela como ese lugar de la inquietud, de la espera a *ver qué pasa*, de aquel instante inquietante del que no sabemos qué resultará o qué seguirá. De allí, de estos instantes es que brotaron los sentimientos, los recuerdos, las experiencias que nos permitieron reconocer las concepciones, saberes y aprendizajes que nos llevaron a las comprensiones de esta investigación.

Impacto del mundo en lo íntimo: investigación narrativa

El enfoque narrativo de la investigación fue el más pertinente para desarrollar el proyecto, ya que pudimos dar un vistazo a la cultura y al entorno en el que interactuamos como un texto y realizar interpretaciones conjuntas con los participantes que nos acompañaron. Las diversas significaciones que surgen de estos textos, que son relatos de vida, se manifiestan por la subjetividad de cada ser, sin embargo, comprendida en sociedad. La subjetividad del narrador se ha formado, no en soledad, sino en un ambiente que permite interrelacionarse con los otros que oyen y cuentan historias. Entonces la narración es vía para expresar importantes dimensiones de la experiencia vivida ya que es un relato que se hace desde lo que se vive, configura la construcción social de la realidad y a partir de esto se genera el conocimiento. Las narrativas del investigador también tienen la oportunidad de intervenir en las de los participantes dado que está en contacto constante con ellos.

Acudimos a este enfoque para hacer, en parte, un estudio de la experiencia narrativa de los estudiantes dado que, como seres humanos viven vidas relatadas que dan sentido al mundo real y a su vez son modos de formar la identidad. “El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly & Clandinin, 1995. p 1). Siguiendo esta línea, nos sumergimos en el contexto educativo con la idea de que propicia la reconstrucción del yo y tanto los estudiantes como nosotros los maestros somos personajes en las historias, ajenas y propias.

La narración nos permite pues, tener un mayor acercamiento a los estudiantes y hacernos parte del entorno que se estudia, al contrario de la forma positivista que establecía una distancia entre el investigador y el objeto de estudio, dando así una perspectiva objetiva que calla la subjetividad. Saber contar es importante para construir historia, cada uno de nosotros cuenta una y hace parte de un todo, es decir, la historia se compone por historias, personales o colectivas y por medio de la narración queda todo plasmado, ya sea en el texto o en la experiencia de quien lee y escucha, ya que de alguna manera comparte la vivencia de quien se cuenta, se narra, se relata. Este enfoque, que va más allá de una forma de recolección de datos en la escuela, se convierte en un dispositivo para crear, compartir y consolidar conocimiento.

Respecto a su aplicación en la escuela o en el entorno educativo, la investigación narrativa se instaura dentro del giro hermenéutico que surge en las ciencias sociales en los

años setenta (Bolívar, 2002), pasando a una perspectiva interpretativa, -distinta de la positivista anteriormente mencionada- “en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.” (Bolívar, 2002. p 5). Esto tiene partida en la autointerpretación que hace el sujeto de sí en la medida que se narra, y así da sentido a su propia realidad estructurando la consciencia y, por medio de este proceso, formando su identidad. La experiencia se convierte en relato, o en palabras de Bruner, (2003) en “eventos verbalizados”, es decir, un acto interpretativo que promueve mundos posibles y manifiesta otras versiones de vida y cultura.

Si bien la investigación narrativa en educación puede enfocarse desde lo paradigmático, que trata de categorizar, bien sea desde la teoría previa o desde los datos obtenidos, la información recolectada, es desde el análisis narrativo que buscamos estructurar esta investigación. Así, "Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan." (Bolívar, 2002. p 15). De este modo, no es importante generalizar por medio de una categoría que defina todo un entorno y un entramado de experiencias, sino, a partir de las narrativas de cada participante, generar una propia historia como un medio para realizar el análisis narrativo y no los datos narrativos (Bolívar, 2002).

Encontramos entonces que el ser humano está “enredado en historias” (Delory, 2015. p 1) y que cualquier tipo de emoción y comportamiento derivado no tiene otra realidad que la de las historias, estas configuran su realidad. La vida difícilmente puede comprenderse fuera del relato. Christine Delory (2015) se refiere a esta comprensión en la temporalidad de la experiencia del sujeto, siempre mediatizada por las formas simbólicas del lenguaje, siendo la escritura el lugar de la representación de su existencia. Concibe el *curso de la vida* como una forma observable en el tiempo, en la medida que se estructura en formato de la narración, específicamente en el relato como medio regulador de la “experiencia temporal” (Delory, 2015). Entonces, de una simple sucesión de hechos y acontecimientos surgen personajes y estos tienen un testimonio por descubrir, tanto para ellos como para el resto de acompañantes del espacio transitorio que también pertenecen a esta configuración. “La consciencia de sí y las maneras propias de cada uno de representarse la vida son ampliamente dependientes de estas matrices colectivas y las sociedades se cuentan ellas mismas poniendo en escena los principios y el sentido de su historia” (Delory, 2015, p. 79).

La existencia ya no es una mera enumeración de eventos, ya que esta no es solo individual, sino que se convierte en colectiva puesto que el narrador de su propia vida hace parte de un contexto sociohistórico, de este modo su relato es un “relato del mundo” (Delory, 2015). Cada participante de este proyecto es un microcosmos que tiene correspondencia con otros y en conjunto se configura un macrorrelato.

Una experiencia compartida en lo desconocido: los sujetos de la investigación

La escuela es un espacio de inquietudes y malestares que se ven reflejados en el estado y accionar de cada uno de los rostros que pasan por allí a diario. Tanto los maestros como los estudiantes, enfrentan diferentes situaciones que van fortaleciendo y formando unas relaciones donde las existencias de ambos toman otros sentidos. En la conferencia “Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas” dictada por la profesora Graciela Frigerio, esta habla sobre la validez e importancia de reconocer al otro, de preguntarnos por él y darle una importancia. Esto es valioso puesto que el conocimiento y su construcción se dan cuando los sujetos involucrados en las relaciones pedagógicas están conscientes de la existencia de la alteridad; esto genera más posibilidades, invitaciones y deja unas huellas que se transforman en potencias para el saber.

Es por esto que, como maestros, nos sumergimos en este contexto escolar y nos dimos a la tarea de conocer sobre estos sujetos y maestros que se movilizan por los diferentes corredores y aulas de la Institución Educativa comercial Antonio Roldan Betancur, ubicada en Niquía en el municipio de Bello. Allí nos encontramos, inicialmente, con la profesora Paola Andrea Fonnegra Osorio, quien a lo largo de su carrera se ha dedicado al trabajo de la lectura con jóvenes en bibliotecas, aulas universitarias y la escuela.

De la mano de la profesora, nos encontramos con cinco grupos, dos de ellos de grado octavo y los otros de grado séptimo. En su gran mayoría son jóvenes habitantes del mismo municipio, y por lo tanto vienen permeados por las problemáticas sociales actuales que se viven en este. Nos parece importante señalar este aspecto, no como un juicio o con ánimos de generar un estigma, sino como algo que generó para nosotros nuevos retos dentro del desarrollo del proyecto y la implementación de algunas estrategias. Desde un primer encuentro, notamos aquellos rostros desconcertados e inquietos por aquello que se discutía

en clase; cada uno de estos estudiantes cargaba con una historia, tal vez con algunas expectativas y, sobre todo, con preguntas. Esta actitud nos permitió, de cierto modo, aprovechar más el espacio, explotar estas mentes curiosas e interesadas por aquello desconocido, por aquellas cosas que los invitaban a desacomodarse y a pensarse.

Mientras nos íbamos acercando, fuimos conociendo un poco más de cada uno de ellos, algunas historias más impactantes que otras, pero que fueron construyendo allí una pregunta por el trabajo con los jóvenes, ¿cómo lograr llegar a ellos por completo? Esta y más preguntas que fueron surgiendo, nos llevaron a pensar en las cosas que realmente podrían mover a un joven, sacarlo de su zona y llevarlo a contarse, esto teniendo en cuenta algunas situaciones particulares dentro de los grupos y también la problemática social que se estaba viviendo en el municipio, la cual de un modo u otro afectaba al estudiantado. De allí surge otra pregunta y es ¿cómo inquietar a los jóvenes hoy en día?

Este interrogante nos llevó a pensar en algunos asuntos y en los factores que afectan aquella capacidad de sorprenderse o inquietarse de los estudiantes, porque al fin y al cabo, qué respuesta ante el asombro o el miedo se puede esperar de un alumno que diariamente experimenta la violencia y otras situaciones que van afectando su vida y van forjando unas experiencias, ya sea positivas o negativas.

A pesar de esto, los más de doscientos jóvenes con los que trabajamos siempre tuvieron la oportunidad de contribuir a este proyecto por medio de sus historias y de las diferentes maneras en las que cada uno veía su mundo. Invitarlos a preguntarse por asuntos como sus miedos, aquello que los inquieta o las experiencias que marcaron sus vidas, les permitió expresar y desplegar otras miradas sobre la realidad y, en especial, desarrollaron una nueva manera de contar y contarse por medio de la ilustración y los relatos cortos. Si bien al momento de compartir en clase podían sentirse cohibidos por las miradas y los susurros de sus compañeros, esto no pasaba cuando lograban concentrarse en un pequeño espacio donde se encontraban a sí mismos; allí hallaban maneras de narrarse, de formarse y transformarse por medio de la palabra y el trazo.

Producción convencional de estremecimientos: fases y estrategias

Se hace necesario retomar aquella fascinación que nos invadió desde ese primer acercamiento que tuvimos con las narrativas fantásticas. Desde ese momento, nos preguntamos constantemente por la posición de lo fantástico en la escuela y el trabajo que podría lograrse de la mano de este género, de ahí en adelante fueron apareciendo otros elementos que nos remitían a pensar más en el sujeto y su formación, fue así como decidimos tomar la formación literaria y convertirla, al lado de la narración, en el eje central de este proyecto.

Decidimos apostar por una formación literaria que nos permitiera dejar atrás los viejos enfoques y a la cual pudiésemos anclar la narración como un elemento conjunto para trabajar en el aula de clase. Allí se fueron agregando los conceptos de lo fantástico y lo siniestro como vías para lograr incomodar al sujeto, para hacerlo cuestionar su realidad y su mundo familiar. Esto con la intención de llevarlo a que nos contara sus experiencias, sus miedos, sus inquietudes sobre el mundo, que nos relatara un poco de aquellos momentos sombríos que han sucedido en su vida.

Para llegar a las comprensiones sobre nuestras preguntas y lograr nuestras apuestas, llevamos a cabo cuatro grandes fases que nos permitieron seguir el paso o ir tras las huellas de experiencia que dejaba cada uno de los estudiantes a través de sus trazos. En la primera fase realizamos un ejercicio de contextualización y revisión bibliográfica donde pusimos en relación nuestros intereses con las necesidades y potencialidades del centro de práctica que nos acogió, al tiempo que nos permitió situar el mapa de tensiones para el desarrollo la construcción del problema de investigación. Así mismo, este momento fue propicio para entablar diálogo con distintos referentes teóricos que iluminaron diversas miradas y posicionamientos sobre los ejes articuladores del proyecto.

En la segunda fase configuramos y desarrollamos la ruta metodológica, en sintonía con el problema y las preguntas orientadoras y con el enfoque epistémico que orientó esta apuesta pedagógica e investigativa. En esta ruta incluimos tres estrategias.

Como primera estrategia se llevó a cabo una serie de talleres dentro de la institución educativa, en estos se procuró un ejercicio juicioso de lectura y creación. En un primer momento se compartieron las lecturas de texto e interpretación de imagen o material audiovisual, para dar paso a actividades de construcción de relatos o ilustraciones basadas en

las reflexiones y preguntas que generó cada participante en las sesiones. La segunda estrategia está compuesta por una serie de diferentes registros: fotografía, video y escritura, esta última es la que toma más valor dentro de nuestro proceso, ya que allí se configuran las memorias pedagógicas donde se consignaron aquellas reflexiones y dudas que surgieron en el acontecer de nuestra propia práctica. La tercera y última estrategia consistió en una serie de conversaciones con maestros de lenguaje, literatura y comunicaciones, en estos espacios se hizo posible ampliar los puntos de vista sobre algunos puntos focales de nuestra investigación.

En la tercera fase se da una de las construcciones más importante de nuestro proyecto, aquí se sitúan las líneas de sentido y comprensiones que surgen al final de esta trayectoria. Para lograr esto, en un primer momento retomamos las creaciones que se dieron durante los diferentes talleres, las voces y experiencias que surgieron durante las conversaciones con maestros; por último, nuestras propias memorias, donde se consignaron las construcciones, reflexiones y preguntas que emergieron a lo largo de la práctica. Luego de un juicioso ejercicio de lectura, nos dispusimos a situar marcas clave que aparecieron durante el análisis de las estrategias mencionadas. Estos mismos puntos, terminaron siendo anclas entre las diferentes observaciones y esto permitió generar un diálogo entre las distintas fuentes y experiencias, lo que eventualmente nos llevó a encontrar unos sentidos y comprensiones que se vuelven de valor para los hallazgos de nuestra investigación.

La lectura en clave de interpretación nos permitió articular otros asuntos que ya se habían planteado en el trabajo con aquellos que apenas comenzaban a emerger y que necesitaban ser nutridos por las experiencias y voces que encontramos en nuestro paso por la escuela, es por esto que estas líneas que se exponen, están siempre acompañadas por aquello que quedó en nosotros, por ese maestro que se fue constituyendo en nuestro ser.

Otro momento importante de esta fase, fue el compartir de voces entre maestros, un espacio en el que se nos dio la apertura para presentar las líneas que emergieron ante los compañeros del grupo de práctica pedagógica. En un lugar oscuro y con un poco de luz, se proyectaban las sombras de diferentes figuras, cada una de ellas representaba uno de los sentidos o líneas que emergieron; la sombra iba y venía rápidamente, cambiaba su forma de manera ágil y cada vez nos mostraba algo diferente, siluetas que comunicaban diferentes ideas. En este caso, usamos la figura de la criatura de Frankenstein, el laberinto espiral, la

mancha y una persona, ya que cada uno de estos adquiere un sentido específico en consonancia con la línea y otros elementos de nuestro trabajo.



Figura 9 Erica Areiza, *El laberinto espiral: presentación líneas de sentido* (2019)

En el caso del laberinto espiral, por ejemplo, este simboliza aquellos caminos recorridos y aún sin descubrir en el terreno de la escuela, la formación literaria y los documentos oficiales para el área de Lenguaje. Pero a la vez, también queríamos representar la forma en que las historias y relatos configuran nuestro ser, la manera en la que nuestra voz se entrelaza con la de los demás y se va forjando la identidad a medida que avanzamos. Otra de las sombras que apareció allí, fue la del monstruo creado por Frankenstein como protagonista de la transformación, en este caso de la que atraviesa el maestro durante sus prácticas.



Figura 10 Sergio Rivera, *Frankenstein: presentación líneas de sentido* (2019)

Por último, en la fase de socialización y divulgación propuesta para nuestro trabajo, tuvimos la oportunidad de compartir en diferentes espacios académicos y escolares los avances de nuestra investigación. En varias ocasiones participamos como talleristas en distintas instituciones educativas, la primera de ellas fue en la I.E Palmichal ubicada en el municipio de San Carlos, donde desarrollamos el taller *Experiencias que motivan: símbolos de identidad*; la segunda experiencia fue en el municipio de San Francisco; allí tuvimos la oportunidad de compartir el taller *Habitando los miedos* con los estudiantes de la I.E San Francisco y en una de sus sedes rurales, la Escuela Guacales. La tercera experiencia tuvo lugar en la I.E María Auxiliadora del municipio de Sabaneta, allí participamos con dos talleres: *Escenarios siniestros: aquí hubo un macabro acontecimiento* y *Lo insólito de la vida: narrar los espacios*. Estos fueron realizados en el marco de la celebración de la semana del idioma. En otro momento, tuvimos la oportunidad de participar en una sesión de clase en la academia de enseñanza del español Toucan Spanish, allí compartimos con cuatro estudiantes que provenían de diferentes lugares del mundo, esto nos permitió estar en un ambiente muy diferente al escolar, con unas dinámicas e interés muy distintas por parte de los estudiantes. Adicional a esto, estuvimos presentes en el *V Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje* que se llevó a cabo en la Universidad de Antioquia sede Amalfi. Allí llevamos a cabo el taller *Instantes siniestros y relatos fantásticos para narrar lo otro de sí*. Otro espacio de conversación y difusión importante fue un coloquio realizado en la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros del municipio de San Pedro, allí tuvimos la oportunidad de compartir nuestro proyecto con los maestros que hacen parte del Programa de Formación Complementaria.

Por último, compartimos nuestros hallazgos y comprensiones con los estudiantes que hicieron parte de nuestra práctica y el desarrollo de este proyecto. La I.E Antonio Roldan Betancur abrió sus puertas a nuestra propuesta y tuvimos la suerte de encontrarnos con la maestra Paola Fonnegra, en su modo de ver la escuela y trabajar la literatura, encontramos infinitas posibilidades para llevar a cabo nuestras intenciones. Dejamos allí una invitación a los estudiantes, a ver sus realidades de otra manera, a interpretar aquello que nos sucede y darle otros sentidos. Además, quedan allí nuestras preocupaciones y miedos frente a la práctica, el aula se convirtió en un territorio seguro para nosotros y esto gracias a las palabras

de los maestros que pasaban por allí y a los estudiantes que nos permitieron desplegar al maestro que estaban en nuestro interior.

Todos estos espacios fueron clave en la construcción de nuevas reflexiones y miradas sobre las diferentes cuestiones que nos planteamos a lo largo de esta investigación y que, al final, nos permitieron situar experiencias, voces e interacciones, a propósito de nuestra búsqueda y de las líneas de sentido y las comprensiones que se enuncian en el último capítulo de este texto.

La última instancia de esta etapa de socialización, comprende la sustentación formal frente a la comunidad académica de la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia. En este espacio se plantea un diálogo de saberes y reflexiones sobre la práctica, allí compartimos las experiencias y puntos clave que ayudaron a configurar los aprendizajes, conocimientos y comprensiones sobre nuestro proyecto y alrededor del ser maestros.

A continuación desarrollaremos de manera más detallada los sentidos e intenciones de las tres estrategias que se tornaron tan importantes en la tercera fase de nuestro proyecto.

Una de las apuestas más potentes para el desarrollo de nuestro ejercicio investigativo y pedagógico fue la elaboración de talleres en clase. Para Ander Egg (1951), este tipo de configuración permite, por medio de una metodología participativa, “reemplazar el mero hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo” (Ander Egg, 1951, p. 12). También invita a dejar a un lado aquella clase magistral y da paso a una formación que se da por medio de la reflexión del trabajo de los participantes y, se propone un espacio en el que la enseñanza, la práctica y el aprendizaje sean protagonistas de los procesos.

Por otro lado, el autor Fernando Vásquez (2008) nos dice que el taller es un espacio que exige al maestro una rigurosidad de diseño y producción, ya que de esto depende su buen desarrollo y las configuraciones que de allí se deriven. Para el autor el taller comprende diferentes características: la primera es la *mimesis* que consiste en la búsqueda del estudiante de un estilo propio por medio de la imitación o teniendo como referente otros modos de hacer. Luego, como segunda está la *poiesis* que refiere a la creación o producto final esperado de un taller. La tercera es la *tekné* y se relaciona con el saber aplicado y el entendimiento de la composición o partes de algo. Una cuarta característica es el *instrumentum* y se compone de los útiles necesarios para el proceso de la enseñanza. La quinta es la *metis* y se refiere a la

inteligencia práctica o conocimientos útiles. El *ritus* es la sexta y señala la necesidad de un espacio apropiado para el desarrollo del taller, allí se debe contar con las diferentes herramientas o adecuaciones necesarias. Por último, tenemos el *corpus* que hace alusión a uno de los elementos más importantes, este no es más que el cuerpo del maestro, su disposición, sus gestos y todo aquello que implique su estar en el espacio.

Por estas definiciones y características, consideramos el taller como una opción muy pertinente para el desarrollo de nuestro proyecto. De este modo, la perspectiva a la que le apostamos permitió un trabajo conjunto desde las diferentes voces y experiencias de los sujetos, desde el compartir de las historias y productos que fueron surgiendo de la aplicación de una visión teórica y de conceptos que se construyeron en conjunto por medio de la participación activa y coordinada. Los talleres sobre literatura fantástica y lo siniestro como los que se propusieron para este proyecto, implicaron un ejercicio juicioso en la lectura e interpretación de texto, imagen y materiales audiovisuales. Desde esta propuesta se hizo una invitación para adentrarse a lo desconocido e ir construyendo a medida que se avanzaba. De la mano de las herramientas adecuadas y unos propósitos claros, se lograron una variedad de productos escritos orales e ilustrados.

La primera fase de nuestros talleres, consistió en un ejercicio inicial de observación y exploración; esto, como sugiere Albert (2007), se debe dar en ambientes naturales, con situaciones realistas que dejen ver el funcionamiento y particularidades del espacio. En este caso nos vemos sumergidos en la escuela y sus dinámicas, pero más específicamente en el salón de clase. El maestro se sitúa en el aula y recorre con sus ojos el lugar, pero es necesario ir un poco más lejos de un simple vistazo, se debe profundizar de cierto modo. Como propone Fernando Vásquez (1992) no debemos *ver* simplemente, no debemos estar ahí parados sin una intención o determinación; al contrario, debemos *mirar*, buscar algo en el espacio, tener una intención y objetivos determinados. “El ver busca cosas; el mirar, sentidos” (Vásquez, 1992, p. 2) y eso es justamente lo que buscábamos como maestros dentro de nuestra práctica, un sentido de la enseñanza, un sentido en la formación literaria o simplemente el sentido de aprender sobre lo desconocido e inquietante.

A partir de aquello que se fue develando durante la primera fase, nos dimos a la tarea de diseñar un taller que permitió reconocer la literatura fantástica como vía de formación, como una forma de incomodar e inquietar al estudiante y llevarlo a que, por medio de la

narración escrita y oral, e incluso la ilustración, se diera la oportunidad de contarse y contar sus comprensiones de lo que planteamos durante las clases. A continuación se presentan, de manera general, los talleres que desarrollamos durante nuestro proceso de práctica:

TALLERES

Preguntas orientadoras

- ¿De qué manera pueden la literatura fantástica, el texto y la ilustración generar un desacomodo sobre la mirada de los sucesos y cosas que rodean a los estudiantes en su entorno familiar?
- ¿Cómo se entienden lo fantástico y lo siniestro y cuál es la relación que los estudiantes han establecido con estos conceptos?
- ¿Qué estrategias pueden usar los estudiantes para expresar su inquietud (miedo o angustia) frente a aquellas cosas que no comprenden y hacen parte del mundo familiar?

Descripción: Esta sucesión de talleres gira alrededor de la literatura fantástica y, de manera especial, de su particular efecto de lo siniestro. Por medio de estos pretendemos generar posibilidades para explorar nuevas lecturas en la escuela, unas que lleven a desacomodar la mirada de cara a lo familiar y permitan el acercamiento a lo otro, lo oculto, a otras figuras y otros sentidos. A través de esta iniciativa, se busca entonces un acercamiento a las figuras monstruosas que irán aflorando por medio de textos, ilustraciones y material audiovisual. Mediante esto queremos descubrir aquellas cosas ocultas que van emergiendo por medio de la interacción con el corpus y las interpretaciones de cada estudiante para favorecer la construcción de inquietudes y una consideración por el misterio y el asombro sobre las diversas temáticas, sobre la propia vida, sobre la cotidianidad tan naturalizada a veces pero que, cuando algo irrumpe a través de la narración o la imagen, irrumpe también ese extrañamiento y con él, una forma inquietante de la existencia.

TALLER N° 1 LO EXTRAÑO INQUIETANTE

Propósito del taller: situar en lo siniestro un elemento que permita estimular al estudiante,

	<p>la idea es que este pueda encontrar en la narración una manera de interpretar vivencias propias. Durante el desarrollo de este taller observamos algunos cortometrajes de terror e ilustraciones, desde los cuales se planteó la pregunta por aquello que nos inquieta.</p>
<p>TALLER N°2 LO INSÓLITO EN LA PROPIA VIDA: NARRAR LOS ESPACIOS</p>	<p>Propósito del taller: propiciar un primer acercamiento a la literatura fantástica, adicional a esto se propone afianzar la conceptualización alrededor de lo fantástico y lo siniestro. La intención es lograr que los estudiantes puedan apropiarse de estos y realizar ejercicios de escritura con base en ellos.</p>
<p>TALLER N°3 ANTOLOGÍA DE RELATOS FANTÁSTICOS: MICRORRELATOS</p>	<p>Propósito del taller: señalar las características de la literatura fantástica y lo siniestro. En este punto, ya se ha realizado un largo recorrido por estos elementos. Este último taller hizo énfasis en el trabajo con la literatura, constantemente se realizaron ejercicios de escritura, que dejaron en evidencia la apropiación de los conceptos y temáticas que se trabajaron. Al final, esto permitió conformar una antología con los diferentes relatos que surgieron.</p>

Figura 11 Talleres

El desarrollo de este conjunto de talleres, nos abrió las puertas a unos nuevos sentidos y entendimientos; estos no se agotaron simplemente en un hallazgo del momento, ya que los fuimos recogiendo dentro de nuestras *memorias pedagógicas*, un dispositivo que nos

permitió reconocer ciertos aspectos de clase que fueron surgiendo durante el desarrollo de las sesiones e incluso, mediante la revisión y observación de nuevos eventos (Monsalve y Pérez, 2012). Además, este es la experiencia en la que el maestro se da la oportunidad de construir su propio saber y subjetividad, es un ejercicio de escritura que, como propone Larrosa (2013), permite un desarrollo de la autoconciencia de sí, pero también de nuestro entorno y de los otros que habitan en él; es darnos cuenta de lo que hacemos y cómo esto nos afecta o transforma, por medio de la construcción de nuestros propios relatos. Allí también consignamos nuestros sentires y sensaciones, las tensiones y posibilidades que nos permitieron la construcción de otras reflexiones. Estas memorias no se componen solo por unas nuevas comprensiones, sino que, como lo anunciamos, también albergan las diferentes experiencias que atraviesa el maestro durante el ejercicio de la práctica. Se relacionan en esta las diferentes situaciones que se observan en el aula, que afianzan o impiden los procesos de enseñanza. Por lo tanto, esto va facilitando un desarrollo de la capacidad reflexiva y permite ir identificando otros elementos que asientan el fortalecimiento tanto de la práctica como del desarrollo del proyecto. Monsalve y Pérez (2012) plantean que la memoria pedagógica se configura en una suerte de espacio donde el maestro puede transformar, construir o reconocer saberes que pueden consolidar su práctica o dar respuesta a ciertas cuestiones.

Como última estrategia de nuestra ruta metodológica, generamos un espacio dedicado a la conversación con el propósito de ampliar las comprensiones sobre las preguntas y los ejes conceptuales que articulamos en nuestra propuesta.

En dicho espacio contamos con la participación de con tres profesores que han acompañado nuestro proceso formativo como maestros y en esta ocasión se presentan como nuestros interlocutores para ampliar las comprensiones sobre los ejes e inquietudes que han tenido origen en esta investigación y para la invención de otros que se queden como provocación para la labor que nos queda como maestros investigadores. Los participantes conversaron con nosotros de manera individual, en la Universidad de Antioquia, un espacio conveniente que es gestor de cercanía y comodidad para los que convivimos en él. Estos

participantes fueron Paola Fonnegra¹, Daniel Gaviria² y Gustavo Bedoya³. Con ellos pudimos entablar un espacio de encuentro de múltiples pensamientos, tanto los que se hallaban en total desconocimiento, como los que podíamos compartir y ampliar para aclarar y reinterpretar.

Una de las nociones que surgieron fue la de la educación como travesía sin final, en la que se encuentran tanto maestros como estudiantes para reconocerse mutuamente en la deconstrucción del ser a través del sentir con el otro. Así, también, surgió la idea de la necesidad de contarse que tienen los jóvenes y cómo la literatura es la vía selecta en el área de lenguaje para que los estudiantes logren cimentar las bases para la formación de identidad.

Concluimos, pues, exponiendo que entendemos la conversación como un escenario donde las ideas pueden fluir con naturalidad y ser bellamente abatidas por la contradicción que deviene de la pluralidad del universo, y que nos comprende a cada uno como individuos que dan una declaración de subjetividad en toda disertación que emprenden con el otro.

Obsesivos susurros: consideraciones éticas

Si sabemos estar siendo y no pretendemos ser sin estar, cuidaremos del otro en cuanto otro, como la forma más profunda de entender el cuidado de sí

Cullen (2018)

Hemos recorrido un gran tramo del abismo, hemos aprendido a movernos en él y ser parte de este. Nos dimos el permiso de habitar la escuela y comenzar en ella un proceso de formación literaria con jóvenes lectores que nos permitiese generar nuevas miradas sobre el espacio, sobre los procesos pedagógicos que tiene lugar allí y sobre nuestro desarrollo del quehacer como maestros.

Para el argentino Carlos Cullen (2018) nuestra identidad es una composición narrativa, juntamos unos personajes, unos escenarios y demás elementos que nos permiten

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia y Magíster en Literatura colombiana de la misma institución. Se desempeña como profesora en la Institución Educativa Comercial Antonio Roldan Betancur del municipio de Bello y de la Universidad de Antioquia.

² Comunicador social y periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana. Se desempeña como profesor en la misma institución.

³ Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle y Magíster en literatura colombiana de la Universidad de Antioquia. Se desempeña como profesor en la Universidad de Antioquia.

construir aquello que nos rodea. Lo más valioso de esta elaboración es que constantemente permite resignificarnos y reescribirnos ante las diferentes experiencias a las que nos vamos enfrentando.

Como maestros somos potentes iniciadores de transformaciones. Por medio del saber y de las prácticas en las que nos formamos, podemos cultivar estas historias o incluso crear nuevos caminos para algunas de ellas.

Este acompañamiento que realizamos debe lograrse de la manera más respetuosa posible y entendiendo la dinámica o juego de poder que se presenta en el aula. Como poseedores de conocimiento, es nuestro deber interpelar a los otros y permitir una reciprocidad del mismo acto, esto con la intención de posibilitar un diálogo y una búsqueda que permitan la instrucción a una posible transformación.

No es una cuestión de querer dominar o moldear al otro por medio de nuestro saber, es una relación de enseñanza que abre las puertas para cambiar al sujeto y a nosotros mismos. En este sentido nos volvemos cuidadores del otro, de sus prácticas y procesos. Cuando estamos ahí para ellos, cuando nos preocupamos por ellos y por sus historias, entramos a un estado en que no solo impartimos una enseñanza, sino que aprendemos para nosotros mismos y cultivamos nuestro propio ser.

En esta práctica de cuidar del otro y de sí en un proceso de formación ético y dialógico, hay que tener presente el valor que adquieren aquellos productos que surgen en medio de este ejercicio. Son elaboraciones cargadas de sentidos y revelaciones únicas, que permiten construir diferentes comprensiones alrededor de las principales temáticas compartidas durante nuestro viaje.

Todos estos relatos, sentidos y comprensiones recogen cientos de voces que proporcionan hallazgos y aportes a nuestra propuesta. Es por esto que en este ejercicio se considera de gran importancia dar un lugar a la polifonía de esa comunidad que nos acogió y aportó de manera tan significativa a nuestro ser-sentir y quehacer como maestros. Es entonces necesario abrir un espacio para estos sujetos y para la escuela, para permitirles conocer aquello de lo que hicieron parte y para que sean nuevamente escuchados frente a las temáticas trabajadas y aquellas que emergen pero quedan pendientes por ser trabajadas. El nombre de los autores de estos relatos y dueños de las voces, será modificado con la intención de guardar el anonimato y confidencialidad.

Como maestros convencidos de este ejercicio ético, estamos siempre frente a un obsesivo susurro que se impone como una responsabilidad ante el trabajo con estos sujetos que son persona, estudiantes y además jóvenes. Adicional a esto, siempre debe estar presente el compromiso con la escuela y el rigor que implica ejercer como maestros investigadores.

CAPÍTULO IV

Umbral de retorno: hacer familiar lo desconocido

-Sentidos y comprensiones-

*De todo, quedaron tres cosas:
la certeza de que estaba siempre comenzando,
la certeza de que había que seguir
y la certeza de que sería interrumpido
antes de terminar.
Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente, de la búsqueda... un encuentro.*
Pessoa (s.f)

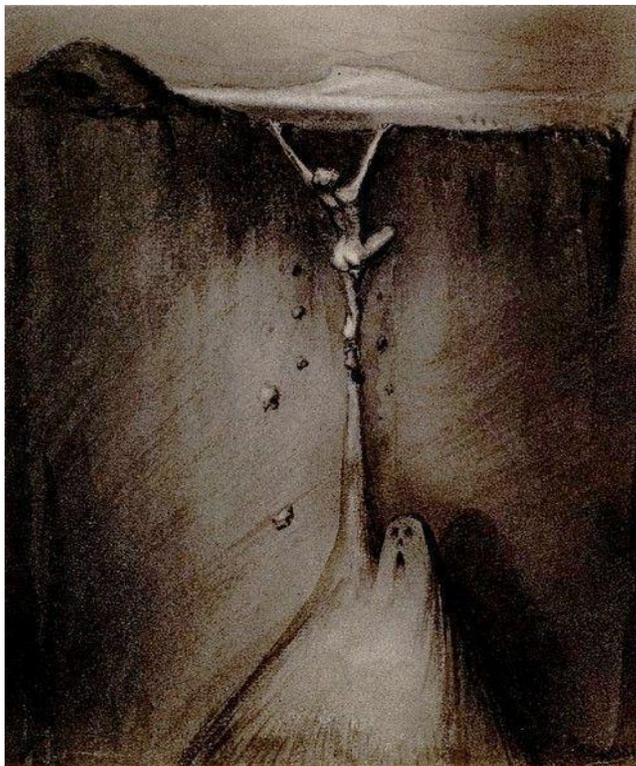


Figura 12 Alfred Kubin, *Angst* (1877-1959)

Preludio

Como decía H.P Lovecraft (s.f), siempre van a existir personas que sentirán el llamado de lo desconocido. Estas deciden caminar sin rumbo alguno en busca de aventura, de nuevas posibilidades y con ansias por llegar más allá de lo común. Son estos sujetos, sus deseos y nuestras ambiciones las que permitieron la realización de las propuestas consignadas en este trabajo, y las respuestas y comprensiones alrededor de a las inquietudes planteadas; y lo más importante es que siguen quedando interrogantes por responder y caminos por trazar.

Lo que se presenta a continuación recoge la diversidad de prácticas, historias, vivencias de los sujetos participantes y nuestra voz como maestros. Las reflexiones que aquí planteamos serán trazadas desde cuatro líneas de sentido que emergieron durante este proceso. La primera de ellas expone la escritura y la ilustración como aquellos trazos que llevan a desplegar la imaginación de los estudiantes y al mismo tiempo les permite expresar aquellas provocaciones que surgen en los talleres de clase, es una forma de poder narrar esas historias y sentimientos que se ocultan en la sombra de cada ser. La segunda se refiere a las historias, a las narraciones de sí mismos y de lo otro, cómo por medio de relatos escritos u orales que han escuchado, podemos conservar nuestro pasado y dar un sentido a nuestro presente. La tercera línea describe los sentidos, las experiencias y la relación que establecieron los estudiantes frente a la literatura fantástica, pero también estarán allí descritas las comprensiones y hallazgos que surgen en la revisión de los documentos oficiales. Por último, la cuarta línea es la que nos permitirá hablar de un asunto que es recurrente en nuestro trabajo, nos referimos aquí a la transformación de sí, en especial a aquella que observamos en nuestras prácticas de enseñanza y en la relación que construimos con los estudiantes, a partir de lo que fue vivir esta experiencia con la formación literaria y el género de lo fantástico

Estas líneas de sentido que surgen en nuestro proyecto de investigación, derivan de las intenciones que planteamos inicialmente. Estas últimas constan de tres ejes orientadores. En primer lugar se encuentra el eje de espacios narrativos. Siendo la escuela el espacio narrativo principal en la investigación, la ilustración y la escritura se presentaron como el escenario perfecto para manifestar una trama extraordinaria de experiencias jamás contadas. Los trazos fueron el espacio donde tuvo lugar la narración.

El segundo eje corresponde a la indagación de sí y de este surge la segunda línea basada en la idea de que siempre hay algo que viene detrás de nosotros, cada uno tiene historias que lo preceden y son pieza fundamental para la autointerpretación y la formación de identidad.

El tercer y último eje se basa en la literatura fantástica y la posibilidad de leer *lo otro* desde el efecto siniestro que reside en ella. Es una invitación a cruzar el portal hacia lo desconocido que puede emerger en la lectura de los relatos fantásticos y a descubrir en ellos una forma de reconocer y explorar lo oculto, el misterio que se aloja al interior de sí. En esta línea se instauran preguntas-problema que tienen lugar a lo largo de la investigación y de allí se formulan propuestas para hacer frente a estos asuntos.

La cuarta línea de sentido que nos convoca es un llamado a la travesía y la continuidad del viaje que supone ser maestros, un recorrido en el que importa más ser y sentir en el instante que preocuparse por el final del trayecto.

Trazos de lo siniestro: capacidad de imaginar -imagen y escritura-

Trazos es la forma más pertinente para nombrar esta línea, ya que vincula tanto la ilustración como la escritura y es la estrategia más acertada para dejar correr libremente la imaginación, no solo de los estudiantes, sino también la de nosotros. Esta línea se bifurca en dos planos, sin embargo, estos se desprenden de la misma premisa: la escritura y la ilustración como medio de expresión del ser, como posibilidad para contarnos y descubrir aquello que está oculto. La narración de sí y de lo otro por medio de otros sistemas simbólicos que permiten la liberación y la transformación.

El primer plano se instaura en el aula y, con seguridad, la ilustración y la escritura fueron elementos base para el desarrollo de los talleres que propusimos y se realizaron en la escuela que nos acogió. Por parte de los estudiantes quedó en evidencia el gran interés que demuestran por los dibujos como medio de expresión, fue una manera muy pertinente para motivar su capacidad de imaginar. La ilustración como estrategia de enseñanza y aprendizaje adquiere importancia en la medida que pretende motivar a los estudiantes a avivar su imaginación. Este recurso fue utilizado para manifestar una relación entre lo íntimo y el miedo y una oportunidad para mostrarlo ante los demás; de otro modo, fue una forma de enfrentarse a los temores y peligros que los acechaban y hacerles frente reconociéndolo

también en compañía con sus semejantes. El dibujo es un elemento que logra complementar y dar más énfasis al contenido de un texto, para este caso era la adición perfecta para el relato que intentaban contar los estudiantes, unas veces oral y otras escrito.

En los talleres, el dibujo se presentó como una forma de estimulación para la capacidad de crear, ser originales, desarrollar un estilo personal y formar las bases para la liberación individual. Por este medio, los estudiantes lograron transmitir sus ideas más fácilmente, sus sentimientos y las sensaciones que les producían las lecturas o los cortos que veíamos en cada sesión. No importa lo diferentes que puedan ser las vidas de estos jóvenes, en qué contextos se desenvuelvan o qué tan lejos vivan unos de los otros, independiente de todo eso el dibujo logra traspasar las fronteras más firmes que se hayan impuesto y permite dejar ser el sentir.

A pesar de que la ilustración podría ser una manera más sencilla de exteriorizar eso que nos invade en lo más profundo y puede fungir como complemento de la narración, la escritura se vuelve indispensable para contar lo otro de sí. Si bien el dibujo manifiesta de modo muy personal lo que cada estudiante pretende expresar y se articula a la perfección con la oralidad, para nosotros como maestros y como investigadores se torna complejo en ciertos momentos tratar de descifrar la intención comunicativa de cada obra, es por eso que utilizamos el recurso de la escritura como producto resultante de algunas sesiones para poder comprender lo que se torna amenazante y por ende, se transfigura en lo siniestro para los jóvenes.

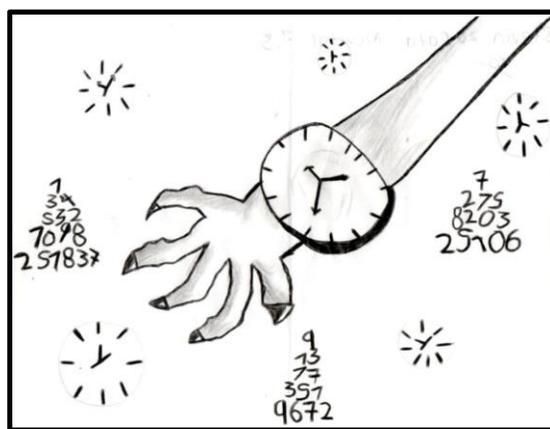


Figura 13 Estudiante grado séptimo, *ilustración del taller N°1* (2019)



Figura 14 Estudiante grado octavo, *ilustración del taller N°1* (2019)

En estos productos podemos evidenciar de qué manera hallan los estudiantes un medio para expresar lo que ocultan, lo que limita entre lo exterior y lo interior de la realidad individual y las formas de liberar lo que los inquieta. Por ejemplo, como se puede observar en estas ilustraciones, hay un temor manifiesto al paso del tiempo que puede ocasionar el olvido, a largo plazo se puede considerar la negación de la propia existencia. Vemos pues que los trazos son una herramienta en la que se configuran los espacios narrativos. Estos son el lugar donde se propicia la narración como condición selecta para la enunciación de las experiencias que configuran la vida de los estudiantes. En el siguiente escrito, podemos observar otra cualidad de lo siniestro, ese extrañamiento de aquello que es familiar e íntimo, en este caso el propio ser. Reconocer que hay algo más que nos invade y desacomoda, que de cierto modo desdibuja el ser y lo moldea a su gusto, es permitir que eso siniestro nos habite, es darle paso al instante inquietante que nos ayuda a construir el relato de eso que nos aqueja. En el caso específico de esta estudiante, vemos cómo su subjetividad y su individualidad se ven opacadas por una lista de cualidades que le pertenecen a otra y que la agobian y terminan por asfixiar aquello que en realidad es “Katerine”.

Mi Sombra

Mi Sombra, puede decirse que toda yo soy una Sombra o quizás ya me deje influenciar mucho por ella. ~~Es~~
 Katherine nunca esta, siempre estoy yo "la Sombra" sus Cambios de humor, sus malas actitudes, todo soy yo la mantengo deprimida y voy a hacerle por mucho tiempo, al menos eso parece...

Al parecer me gusta mucho cuando se enoja, se pone revoltoso, Cuando llora, Cuando es toxica y/o celosa, las actitudes que para otras son malas para mi son perfectas.

Ya Katherine no esta y parece que nadie se da cuenta

Figura 15 Estudiante grado octavo, *Mi sombra* (2019)

En concordancia con lo anterior, dimos lugar a la creación de nuestro propio espacio en el que se gestaron nuestras memorias, un trabajo de escritura consciente basado en el proceso de investigación en el que nos sumergimos con tanta incertidumbre e inquietud. En el registro que quedó se presentaron diferentes ilustraciones que, en este caso no era una forma de mostrar eso que nos perseguía, nuestra sombra, sino que fue una forma de manifestar el gusto que sentíamos por el trabajo que estábamos llevando a cabo en compañía de los estudiantes. Si bien los dibujos pueden parecer algo macabros o sombríos, son la expresión de un sentimiento cálido y encantador.

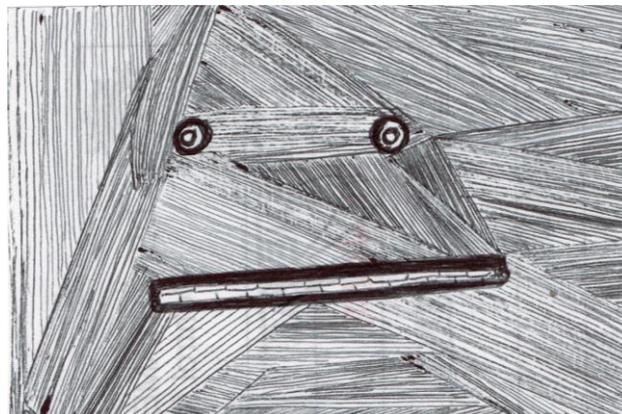


Figura 16 Miriam Zuluaga, *Creepy face* (2019)

La historia en las historias -Narración de sí y de lo otro-

Somos sujetos compuestos por historias, los relatos que contamos a diario son aquellas cosas que nos pasan y afectan, que de cierto modo nos cambian y permiten otras reflexiones sobre lo que nos rodean. Estas narraciones que hacen parte de nuestro ser, no solo son nuestras, puesto que allí siempre habita el otro, siempre está la conexión con lo que me pasa y lo que pasa con los sujetos que están a mi alrededor.

Nuestras historias resultan ser un tejido de intertextualidades permeadas por los lugares en los que estamos constantemente y las costumbres que son parte de nuestra vida; como propone Larrosa (2003), aquellas historias que conforman nuestro ser y nuestra subjetividad, están producidas dentro de unas prácticas ya determinadas o incluso institucionalizadas. Es en este punto que podemos hablar sobre la escuela como uno de estos espacios, donde surge la intertextualidad y los relatos de vida de los estudiantes, que nos permitieron preguntarnos por el lugar que se le da a la narración y la construcción de sus voces en el aula de clase. Sobre esto la profesora Paola Fonnegra nos dice:

Creo que la escuela ha olvidado que los muchachos deben narrarse a sí mismos. Nosotros posibilitamos muchos ejercicios de lectura a veces, o de escritura, pero escritura académica, pero entonces ¿qué pasa con esa escritura personal, sentida, emocional que a veces se hace tan importante? (Fonnegra, círculos de conversación, 2019).

Si bien como maestros tenemos espacios de conversación, desahogo o apoyo con los chicos, no le damos a esto otra importancia o sentido en el aula. Nos encontramos que con estas voces y experiencias que nos rodeaban se hacía posible construir historias que fuesen más allá de sí mismos y que trajeran consigo un rastro de lo otro, otras personas u otras generaciones.

Hay, en definitiva, una intervención importante de las generaciones que nos anteceden en el acto armonioso, casi ritual, de narrarse. Para el caso de los estudiantes, que fueron partícipes y protagonistas de este proyecto, el pasado fue esencial para dar impulso a la inspiración. Indagar, no sólo en sí mismos, en su experiencia y su propia historia, sino en la que los precede, les proporcionó recursos valiosos para fundamentar sus narraciones. “[...] la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oído y, en

relación a las cuales, hemos aprendido a construir la nuestra” (Larrosa, 2003, p. 617). El otro y su testimonio, su relación con la memoria, movilizan el reconocimiento en la cultura, lo que fue antes para la formación y la posibilidad de ser ahora, para tener una proyección en el futuro. No es posible, o no debería, la narración de sí sin el otro. A partir de él me comprendo y comprendo el mundo porque me reconozco como otro. Es decir, lo otro de mí lo posicionó afuera para reconocerlo en el otro.

Por esto, en una primera instancia quisimos llevar preguntas por lo desconocido, lo sobrenatural y permitirles indagar sobre aquellos temas que están por fuera de mi ser, pero que siguen siendo una parte vital de mi subjetividad, a partir de esto se da la apertura a la indagación sobre sí mismos. Allí se daban cuenta de que el miedo no necesariamente va de la mano de un asunto paranormal, de una bruja, de un fantasma o un duende, el miedo es “aquello latente que está frente a mí. El miedo pueden ser mis emociones, puede ser mi papá borracho.” (Fonnegra, círculos de conversación, 2019).

Efectivamente, esto último fue lo que se nos hizo más evidente en el ejercicio de clase, nos encontramos con una serie de relatos en los que se daba la presencia del miedo a lo sobrenatural y a la pérdida de un ser importante, o incluso, el miedo a perderse a sí mismo y no tener control sobre el ser, así lo expresaba Felipe en uno de los ejercicios de clase, "mi miedo no es que maten a mi familia, mi miedo es que no sé cómo voy a reaccionar con la persona que les haga daño, no me voy a controlar".

Este tipo de ejercicios nos permitió ver un poco más allá de las realidades de estos jóvenes y de la importancia de volver la escuela y el aula de clase un espacio en el que puedan contarse y contar aquello que les pasa, que los atraviesa y agobia o llena de felicidad en su vida.

Vale la pena retomar, en este punto, el tema de la cultura y las generaciones, ya que los vemos como ejes que se hacen muy valiosos al momento de hablar sobre la intertextualidad en la que se tejen las historias y relatos de vida. Para dar sentido a esto, evocamos otros dos conceptos propuestos por Larrosa (2013), el autor habla sobre la *recolección* y *proyección* como procesos activos de la memoria que constituyen en el sujeto una conciencia de sí, esta contiene quiénes somos en el preciso momento, pero de algún modo, también alberga aquello que hemos sido (recolección) y lo que esperamos ser

(proyección). Entonces, por un lado, la cultura y las generaciones le permiten al sujeto conservar ciertas tradiciones o saberes que provienen de los relatos que escucha de otras personas, por ejemplo, Juan Esteban, estudiante de séptimo, nos contaba en uno de sus escritos cómo su abuelo se había encontrado con un cementerio de animales por medio de una intervención, que describe como un suceso casi mágico, de su caballo y lo relaciona con aquella atmósfera de intriga y misterio que aún guardan algunos pueblos. Otro de los ejercicios que podemos traer aquí es el de Julián cuando nos relata cómo al momento del nacimiento de su hermano mayor este estaba siendo atormentado y molestado por brujas. Encontramos a lo largo del ejercicio varios relatos como los dos anteriores, en donde se evocaban imágenes de lo inquietante, formas extrañas que aparecen en la oscuridad, animales con cualidades demoníacas o que desafían la realidad y lo familiar.

Durante este proceso, nos encontramos con miles de voces e historias, que pertenecen a sujetos capaces de construir su identidad y crear una conciencia de sí desde una conversación que establece con su propia experiencia y los relatos de los otros, que cuando se cuenta o se narra, no habla solo de sí mismo, sino que hace toda una construcción de aquello que está por fuera de sí, que lo precede y que le permite dar un sentido a su realidad, a lo que es y a aquello que aspira llegar.

Formación en literatura: problemas y propuestas

Para empezar, un tema al que ya habíamos hecho referencia: el cuestionamiento de los documentos oficiales en educación, específicamente el área de formación literaria. La intención inicial fue exponer y poner en discusión la tensión presente entre estos documentos y las dinámicas que tienen lugar en la escuela. Sin embargo, no se puede culpar solo a lo que está escrito en papel, sino, también, a los docentes que no se esfuerzan por hacer un cambio significativo y transformar las maneras de enseñar literatura. Para la profesora Paola Fonnegra (2019), esto se debe a que:

La literatura en la escuela es absolutamente canónica, obviamente lo fantástico, lo juvenil, lo infantil también poseen un canon, pero cuando hablo de lo canónico en la escuela me refiero a lo clásico, hay unos estándares, unos lineamientos, y una receta o sentencia por parte de los

profesores al momento de decidir qué trabajar y en qué grado, es un criterio dado y los maestros no salen de allí.

Paola Fonnegra le hace frente a esta contrariedad desde su plan de área, uno para séptimo y otro para octavo. Este refleja su formación y trayectoria basadas siempre en el acercamiento profundo a la literatura y su carácter extraordinario, no solo desde los textos escritos, sino también desde diferentes medios. Para séptimo se encuentra, por ejemplo, el análisis de imágenes, videos y canciones, todos relacionados con mitos y leyendas colombianos para llegar al ejercicio final que consiste en realizar una libreta ilustrada de mitos. Vemos pues que este plan nos concede un medio valioso para poner en marcha un cambio en el enfoque desde donde se orienta la formación en literatura.

Además de lo anterior, encontramos un aliado en los lineamientos curriculares de lengua castellana que, con más de 20 años de creación, sigue siendo uno de los documentos donde se establecen horizontes más amplios en cuanto al tratamiento del lenguaje y la literatura en la educación en Colombia. Decimos que es un aliado porque nos brinda la posibilidad de transfigurar sutilmente el currículo y avanzar con toda seguridad a darle rienda suelta a nuestro proyecto. Especialmente porque se manifiesta la oportunidad de ver la escuela como espacio narrativo: “[...] la escuela es entendida como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que los sujetos: estudiantes, docentes, comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan.” (MEN, 1998, p.13)

Es en este punto donde nuestra propuesta tiene lugar: mostrar y tratar la literatura fantástica y su efecto siniestro en las sesiones del área de Lengua castellana para fomentar el acercamiento a nuevas lecturas y promover, a través de la inquietud y la perplejidad, una visión filtrada del entorno que ocupamos.

Mi postura como maestra es que no se puede negar la realidad en que ellos viven, su realidad es el abandono, la violencia, la sensación de miedo, el desplazamiento. Entonces, listo, es bueno traer otras cosas, pero no puedo negarles textos en los que ellos puedan hacerse preguntas directas, yo no les puedo negar su realidad, si ellos no se preguntan por sus realidades ¿cómo van a comprender otras? Hay que partir de la comprensión propia de la realidad para poder movernos a otro tipo de textos, esperanzadores, bonitos, pero no me gano nada llevando solo eso si no logro que se pregunten por ellos mismos. (Fonnegra, círculos de conversación, 2019)

Otro de los problemas que hallamos durante el transcurso de la investigación y el encuentro con los estudiantes y sus vivencias, además de la somera noción que teníamos de

la zona en la que residen, es que ellos naturalizan el contexto violento que los rodea, en otras palabras, vuelven familiar lo amenazante. Es ahí donde se instaura la pregunta ¿Cómo extrañar la mirada de jóvenes a través de lo siniestro en la literatura cuando viven y conviven en entornos violentos? Parece una hazaña imposible de realizar, es una gran cuestión la que se nos presenta y la idea de lo siniestro se distorsiona en cierta medida puesto que no hay un escenario propicio para que eso familiar, confortable, cotidiano y que recuerda al hogar se torne inquietante, porque es lo que normalmente experimentan y se convierte en lo acostumbrado. Por otra parte, como resultado de los ejercicios de escritura, pudimos darnos cuenta de que no solo la situación de los barrios es lo que marca la experiencia de los estudiantes, creeríamos, por su actitud a veces eufórica y descomplicada, que terminan de pasar una infancia ideal y que harán la transición a la adolescencia con historias de vida compuestas de calidez y armonía, sin embargo, la mayoría de estos jóvenes son testigos de la crudeza y la maldad del mundo, muchos han sufrido abandono físico y emocional, hastío, acoso, muerte de seres queridos, abuso, y entre otros casos que logramos identificar en algunas conversaciones, están el hambre, la violencia física y verbal, la soledad y el desarraigo en casos de inmigrantes, el trabajo obligatorio, entre otros. La escuela se convierte en el punto de fuga de muchos jóvenes.

[...] La sombra, lo siniestro, lo fantástico ya no solo devela unos imaginarios, sino que comienzan a develarse ellos mismos, sus propios miedos y sus propias preguntas. Si bien la pregunta es sobre lo fantástico, todo comienza a conectar con una cantidad de preguntas sobre ellos, empiezan con todo lo sobrenatural, pero van aterrizando en aquellos miedos propios y crean conexiones con sus propias historias, con el hecho de tener padres ausentes, con el miedo de perder a la familia o con el miedo de sufrir ciertas situaciones nuevamente. (Fonnegra, círculos de conversación, 2019)

Nos dimos cuenta de que la propuesta en formación literaria que teníamos era pertinente para motivar a los estudiantes a cruzar portales que llevan a lo oculto y son la vía para inquietarse frente a lo que viven a diario. Si bien sobreviven en un ambiente siniestro, pueden tener una sensación de extrañamiento en la práctica de lectura, habitar otros mundos y acceder a diferentes perspectivas de lo que puede ser el mundo.

La inmersión en lo siniestro es una posibilidad para exponer un sinfín de cosas que les pasan a esos jóvenes que tanto han pasado a su corta edad. En definitiva, la literatura fantástica y su factor de inquietud presta elementos reveladores para personas que han pasado

por la crudeza de la vida, muchas veces solos, y pueden sentir un poco de compañía en algún personaje que le comprenda o genere empatía. O bien, exponerse como un personaje, contarse, es la oportunidad de comprenderse y reconocerse en el exterior para volver a guardarse renovado, con un cambio, en fin, de algún modo, transformado.

Para manifestar de manera acertada el aspecto más tenebroso de cada participante no hubo mejor taller que el de la sombra. Quedamos sorprendidos con las posibilidades que brinda el anonimato. Lo particular frente a esta situación es que los estudiantes pueden escribir sobre sí mismos y contarse ante otro dejando su identidad abandonada; el reto como maestros es lograr que la negación del ser y de lo otro de sí queden de lado para tener un ejercicio narrativo. Mientras tanto, las elaboraciones que surgen de este taller son en verdad valiosas. Como elementos motivadores llevamos contenido en diversos formatos. El primero fue la lectura de *Los demonios caca* de la autora e ilustradora Fabienne Loodts. También teníamos la cuota audiovisual con *Vincent Malloy* de Tim Burton, un corto animado que muestra perfectamente el significado de la sombra, que no es siempre lo que nos provoca temor a nosotros, sino lo que ocultamos ante los demás porque puede generar esa sensación de pánico en ellos, pero puede ser algo que deseamos, como Vincent Malloy, el pequeño niño que ansiaba ser y vivir como Vincent Price, un perverso inventor. Otra manera de ver la sombra, también desde lo audiovisual, fue en un capítulo de Phineas y Ferb, una serie animada que rompe las barreras de la edad, pues tanto ellos como nosotros hemos visto los capítulos del programa y sentimos un nivel de proximidad, cierto vínculo o afinidad. Entonces, en este capítulo uno de los personajes es separado en dos: una parte amorosa y la otra odiosa. El doble es quien ocupa el lugar en esta ocasión, esa parte oculta de cada uno, todo lo contrario de la personalidad.

Estas son algunas de las producciones que resultaron de los talleres propuestos.

No se como empezar ya que de un año
Para .aca es eso reprimido y no
poderlo sacar es algo super raro y feo
y se trata del dolor la tristeza de
no poder ver esas personas que te aman
y extrañan.
me quiero ir no puedo más pero se
que pronto lo sacare a la luz y ser
" Libre "

Figura 17 Estudiante grado séptimo, *Escrito anónimo* (2019)



Figura 18 Estudiante grado séptimo, *Mi sombra* (2019)

Situamos en estos jóvenes una nueva generación de lectores que se ven atraídos por lo simbólico, disfrutan realizar lecturas de otros productos como lo audiovisual o ilustrado y siempre se logra una conexión con el texto literario. Como menciona Petit (1999), estos jóvenes habitan un nuevo mundo que no conocemos bien y a que a pesar de que la

escolarización aumenta cada día, los niños y jóvenes se alejan del texto, pero se acercan más a estos otros sistemas simbólicos que, de igual manera, permiten otras comprensiones y acercamientos a la realidad.

Se tiende a asociar esta generación de jóvenes con un consumo de cultura vacío, con un sinsentido frente a aquello que observan o que se les presenta dentro de la sociedad. Petit (1999) defiende la posición del texto literario y lo ubica en un nivel superior y afirma que es la puerta de entrada a la construcción de sí mismo, a la construcción de la experiencia y a la activación de la imaginación del joven. En consonancia con el postulado de la autora, nos dimos cuenta de que la articulación con otros sistemas simbólicos puede brindar mayores oportunidades en la escuela, y más aún con estos jóvenes que conectan tan fácilmente con otros contenidos. En nosotros como maestros de literatura, recae la responsabilidad de tomar estos productos y darles un sentido dentro del ejercicio de lectura, de este modo fomentamos y desarrollamos ese gusto que ya poseen por descifrar otros elementos y les mostramos la posibilidad de conectar con las lecturas que llevamos a clase.

Por mencionar algunos de los textos que fueron protagonistas en la planeación de nuestros talleres tenemos *Los brazos de Kalim* de Gabriel Jiménez Emán. Este microrrelato nos acompañó desde el principio de este proyecto, es una historia que representa a la literatura fantástica en todo su contenido, inquieta desde la primera línea; solo en la mitad de la lectura que hicimos para los estudiantes ya estaban haciendo preguntas acerca de lo insólito de los hechos y al final, como un excelente cuento fantástico, deja, más que las diferentes especulaciones, una gran incertidumbre, un enorme porqué posterior a la lectura.

Los brazos de Kalim - Gabriel Jiménez Emán

Kalym se arrancó los brazos y los lanzó a un abismo. Al llegar a su casa, su mujer le preguntó sorprendida: “¿Qué has hecho con tus brazos?”.

– Me cansé de ellos y me los arranqué- respondió Kalim.

– Tendrás que ir a buscarlos; vas a necesitarlos para el almuerzo. ¿Dónde están?

– En un abismo, muy lejos de aquí.

– ¿Y cómo has hecho para arrancártelos?

-Me despegué el derecho con el izquierdo y el izquierdo con el derecho.

- No puede ser -respondió su mujer-, pues necesitabas el izquierdo para arrancarte el derecho, pero ya te lo habías arrancado
- Ya lo sé, mujer; mis brazos son algo muy extraño.
- Olvidemos eso por ahora y vayamos a dormir -dijo Kalym abrazando a su mujer-.

Así mismo, *Sola y su alma*, escrito por Thomas Bailey Aldrich, nos dio una muestra de lo que es también un relato fantástico con una escena post apocalíptica sutilmente descrita y en unas breves líneas nos inunda de un contenido inaudito para remitirnos nuevamente a la intriga y la duda.

***Sola y su alma* - Thomas Bailey Aldrich**

Una mujer está sentada sola en su casa. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto. Golpean a la puerta.

Y después de haber compartido estos relatos con nuestros estudiantes, no podemos dejar pasar sus propias creaciones fantásticas. El acercamiento a este tipo de literatura enigmática logró generar gran impacto en la creatividad de ellos y posterior a esto se vio un gran fruto que emergió de la fascinación por el misterio y los hechos inexplicables que se pueden manifestar en el mundo de la literatura y les deja un interrogante por la realidad que viven. Durante la conversación que tuvimos con el profesor Gustavo Bedoya, logramos ratificar la idea de que la literatura no tiene una asignación especial para una edad determinada, simplemente es literatura:

¿Estos textos son para niños o no? ¿Esto son textos para adultos? La literatura antes que nada, debe ser literatura y ya, un niño puede acercarse a Borges o Cortázar así como un adulto puede acercarse a la literatura infantil. (Bedoya, círculos de conversación, 2019)

Una literatura sin necesidad de etiquetas, una oportunidad para explorar otros mundos, para cuestionar el propio a través de esas historias y, por qué no, motivar el cambio en lo habitual, en ese sector marcado por lo monótono que logra ser muchas veces la realidad.

Acá queda pues un ejemplo de lo que surgió en los talleres que se llevaron a cabo.

La noche - Rebeca - Octavo

En un día por la noche iba caminando un hombre muy sospechoso, se sentó en una piedra de madera, empezó a leer un periódico sin letras y de repente se le apareció una mujer invisible, el hombre mocho le pegó tres puños, dos patadas y sacó una pistola de agua y la mató...
Tranquilamente volvió a leer su periódico sin letras.

Oración por el que nunca piden - Victoria – Octavo

En un bosque se encontraba una chica, esta se arrodillo, apagó las velas, cerró su libro, terminó de hacer su oración y al final de esto dijo “me entrego a ti”.
Ella se esfumó.

Macabra sonrisa - Antonia – Séptimo

Era un hombre sin cabeza, sin pantalón ni camisa, con las manos en los bolsillos y una macabra sonrisa.

Detrás - Amanda – Octavo

En este mundo todos me odian, en este mundo todos me aborrecen y en este mundo soy el único.
Solo escucho murmullos detrás de mí.

La invitación a generar enigmas o a desconcertar al otro dieron como resultado estos escritos, allí se logran percibir la apropiación y entendimiento del elemento fantástico, de igual modo, en algunos de ellos se observa el elemento siniestro. A la vez, nos permiten reflexionar sobre aquella pregunta que surge en la conversación con el profesor Gustavo ¿Lo fantástico y lo siniestro son adecuados para los “niños”? En este punto y luego de nuestro recorrido, no solo creemos que son adecuados, también pensamos que son necesarios y que adquieren un gran valor en el aula, debido a las motivaciones e intereses que esta temática despierta en los estudiantes.

Transformación de sí: el acontecimiento de perplejidad en las prácticas de enseñanza

Ser maestro implica estar en constante formación, es un deber tácito el no acostumbrar la mirada frente a las diversas situaciones que pueden tener lugar en la escuela, sin embargo nos damos cuenta de que en esta se encubren diferentes problemáticas que tienen origen por fuera del entorno escolar y en las cuales el estudiante tiene un rol patagónico.

El acontecimiento de perplejidad se ve o se manifiesta al darnos cuenta de que no debemos obrar solo con aquello que tiene lugar en el aula, sino que tenemos la obligación de ser conscientes de lo que la antecede: una vida que se da en un entorno marcado por la inestabilidad y otras dificultades que hacen parte de la realidad de la humanidad.

A continuación, de manera individual, compartimos las impresiones que tuvimos durante el tiempo en el que se llevó a cabo este proyecto. Allí se encuentran consignadas las reflexiones y sensaciones que quedaron después de tener conocimiento de las diferentes situaciones que se dan en aula, muchas con origen en las problemáticas que diariamente enfrentan los estudiantes.

Finalizamos con el pacto que nos queda como maestros embajadores de la transformación y el extrañamiento de la mirada en un mundo terrible que se torna cotidiano, y tenemos la tarea, como agentes de cambio, de marcar la diferencia desde lo siniestro como fundamento de la condición humana y el efecto que produce desde la literatura fantástica como manifestación artística e impulso creador.

Sergio

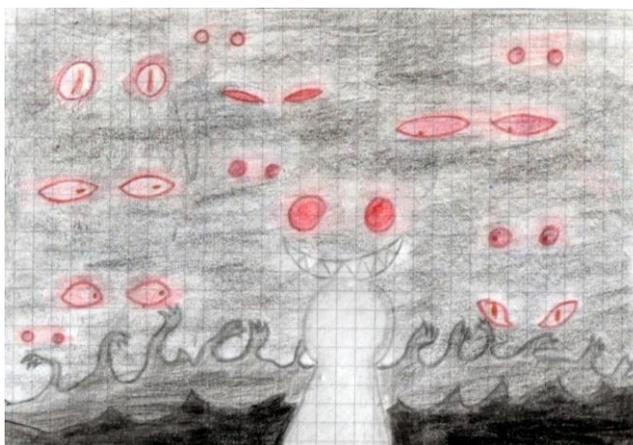


Figura 18 Estudiante grado séptimo, *ilustración taller N°1* (2019)

Recuerdo la primera vez que nos pusimos frente a esos ojos inquietos, estaban ahí, nos señalaban y me quemaban.

El agobio se apoderaba de mí.

Las punzadas eran cada vez más y con mayor intensidad.

Me preguntaba si ellos se sentían igual, si se sentían intimidados por nuestra presencia, pero luego recuerdo que solo éramos dos contra cuarenta y pico.

Esa duda se convertía en sentencia.

Escapar no era una opción, solo quedaba esperar por lo mejor, dar lo mejor y luchar por no sucumbir ante el acecho.

El sentimiento no fue momentáneo, cada que llegaba el momento de pararnos ahí en frente lo veía venir, lo sentía subir por mi espalda y posarse sobre mi hombro, eso sí, cada vez pesaba menos y cada vez me olvidaba más de él. Ese “imperceptible temblor” (Zambrano, s.f) que anunciaba el inicio de la labor me permitía pensar en lo que estaba a punto de decir, en aquello que quería entregar y comunicar a los estudiantes. A este temblor lo antecede un silencio y una mirada que advierten unos rostros ansiosos por recibir la palabra del maestro.

Todos estos sentidos y experiencias dentro del aula, pueden entenderse como una travesía y un acto de transformación en el acto educativo:

Para yo transformar algo, primero debo deconstruirlo, debe deshacerse para poder transformarse en otra cosa, para devenir en algo más. El acto educativo debería ser eso, generar un devenir en el otro distinto, no sé qué otra cosa distinta. El maestro hace un viaje con el estudiante, un compartir entre sujetos, se montan en un barco en el cual ambos, están en una deriva, yo sé navegar, pero desconozco el mar y desconozco a dónde llegare. (Gaviria, círculos de conversación, 2019)

Llegar al aula de clase no implica solo la advertencia del otro, también del territorio en el que estoy y cómo me puedo mover en él, debo entender todo este conjunto para permitirme deconstruirlo y transformarlo a mi propio modo de entender y ver las cosas. El problema es el insistente cambio de todo aquello que compone el acto educativo, no son solo los estudiantes y el espacio, son también mis prácticas, mi voz, mi actitud y todo este gran conjunto está en una constante necesidad de transformarse en algo nuevo, debe actualizarse ante las necesidades o dificultades que se presentan en cualquier momento.

Ante esto, se altera la mirada y la forma de estar en el aula. Eventualmente, aquello que me punza y me incomodaba, se vuelve agradable, se convierte en un elemento valioso y necesario para el desarrollo de mi labor.

Ahora estoy seguro de que me siento de la misma manera que ellos, estoy ansioso por su palabra, los observo y los invito a contarse con mi gesto, a que se involucren en el proceso y dejen salir de sí todas estas inquietudes y fascinaciones que cultivan cuando comienza la clase.

Este proceso me obligó a cuestionarme sobre asuntos que van más allá de lo familiar para mí, trabajar la literatura fantástica, lo inquietante y desconocido se hicieron parte de mi ser y de mis prácticas. Por un lado, aquellas preguntabas que llevaba al aula, se convirtieron en mis propias cuestiones y en mis generadoras de inquietud y malestar con mi ser y ante el mundo. Permitir lo inquietante, lo desconocido y ponerme en esa misma posición que le pedía a mis estudiantes, me permitió tener otras comprensiones sobre el proyecto, sobre los participantes y me permitió construir reflexiones alrededor de mi práctica y del ser maestro.

Miriam

No queda duda de que este proceso de enseñanza ha sido el más nutritivo en cuanto a mi formación docente, pues perdura en un instante inagotable de experiencias. Este fue el comienzo de la travesía incesante hacia lo desconocido, cargada de aventuras en las que tendré nuevos encuentros con el otro, lo otro y lo íntimo. Mi viaje, para ilustrar de alguna manera, no fue desde el principio un deslumbrante recorrido por campos de bellas flores cubiertas de rocío iridiscente. Fue más bien la entrada a un terreno escabroso y sombrío que me catapultó a dominios de un aura tan pueril como espeluznante.

El primer obstáculo que se me paró en frente, casi como un bofetón, fue el ruido. Al final logré acostumbrarme un poco y saber en qué momentos era pertinente hablar, pero siempre había un retraso. El tiempo era constantemente medido por la molestia y el aturdimiento. Tenía la certeza de que las sesiones iban a pasar invisibilizadas. El consuelo estaba en que, sin importar cuánto creyera que no ponían atención, los estudiantes trabajaban. Eso me enseñó a tomar las cosas con calma y a confiar en ellos, al final entregaban dibujos y escritos tan valiosos que no podía creer la capacidad creativa que los impulsaba a hacer trabajos tan buenos, a veces, en solo 10 o 15 minutos (siempre era terminando la sesión por el tiempo que llevaba pedir orden y silencio).

Durante el desarrollo del proyecto tuve la oportunidad de escuchar muchas historias de gran peso que me dejaron más que sorprendida. Es muy difícil ver a la cara a jóvenes que pasan situaciones extremas y que te devuelvan la mirada con una aparente tranquilidad, como si no pasara nada, el colegio parece un bunker de secretos y cada estudiante tiene sus modos de refugio. Me cuestiono a mí misma por sentir que he vivido en una burbuja de colores luminosos, engañada por la vida y sin darme cuenta de lo más mínimo que puede pasar para arrasarse y destruir en un instante toda una vida, una infancia. Por otro lado, me entra la duda y no sé si está bien, para proyectarme como maestra, haber crecido en un ambiente tan distante del que ellos conocen, pues no tengo un vínculo o una base sobre la cual pararme para motivarlos a seguir con la frente en alto o, por el contrario, sabiendo que he tenido las oportunidades que ellos no, puedo mostrarles todas las posibilidades que poseen para no quedarse asfixiándose en un fango de miseria. Finalmente, me encuentro en una urna de dudas y temores, tengo una inquietud creciente frente a esta labor tan fatigosa, sin lugar a duda una grandísima embocadura hacia lo terrible y desconocido de la realidad. Por otra parte, habiendo ya expuesto que el contexto que rodea a la institución es bastante complejo, es pertinente mencionar lo difícil que fue afrontar la muerte de un estudiante. No lo conocí, pues era un egresado, sin embargo, el luto fue el tapete de entrada una mañana llena de conmoción para unos y muy normal para otros. Después de tal acontecimiento no pude pensar en una situación más siniestra que esa en un escenario que suele verse, de manera idealizada, al margen de hechos tan estremecedores como el de la muerte. Me di cuenta de que ser maestra no involucra solo cuerpos en el aula, sino que implica estar pendiente de todas las dinámicas que pueden rodear la vida de un joven o un niño y, muy a mi pesar, implica hacer parte de los secretos que se propagan, insaciables, en un silencioso escándalo.

Pacto siniestro: el maestro embajador de la transformación

Partiendo de la idea de la insignificancia del hombre ante la vastedad del universo, desarrollada por H.P Lovecraft desde el cosmicismo, corriente filosófica y literaria expuesta en su obra, nos comprendemos en un mundo en el que la existencia se torna desinteresada en la propia vida; en una generación abatida por el desapego y el desarraigo. Las experiencias significativas se desplazan para dar lugar a vivencias cortas y rápidas que cumplen con la

intención de satisfacer o generar una conformidad momentánea, algo breve que le permita al sujeto sentirse bien consigo mismo y en tranquilidad con lo otro que lo rodea, en otras palabras, las personas se encargan de alimentar aquella insignificancia por medio de sus propias prácticas fugaces.

En consecuencia, nos posicionamos como maestros comprometidos con la misión de promover por medio del arte literario y otros sistemas simbólicos, nuevas experiencias que permitan dar origen a otras miradas y sentidos frente a aquello que se va volviendo comfortable. Este deber también implica poner nuestras prácticas bajo constante revisión para no recaer en ciertas comodidades al momento de diseñar propuestas para desarrollar en el aula, es parte importante de esta tarea extrañar la propia mirada.

En esta perspectiva, retomamos lo siniestro como una experiencia estética que provoca cierta curiosidad en el sujeto, como un llamado a descubrir aquello que se esconde tras el velo traslúcido de lo familiar, lo cómodo y lo íntimo, con el fin de transfigurar lo acostumbrado dándole vuelta y exponiendo lo que le da carácter de censurable, esto entendiendo la decadencia del mundo y su tendencia a la autodestrucción como formas naturalizadas de vivir. Aquí entran la literatura y otras artes como fuente de expresión para manifestar el sentir del sujeto ante los acontecimientos de la sociedad que lo sostiene, para hacerle frente a los males ideológicos que se tornan en ideales de un entorno en descomposición.

Ante estas problemáticas surge un maestro cuya meta es desacomodar al otro, sacarlo de sí y darle herramientas para realizar sus propias búsquedas de reconocimiento y autointerpretación en lo otro y con el otro.

Epílogo

-Conclusiones de la travesía-



Figura 19 Miriam Zuluaga, *Travesía* (2019)

Y bien, ¿cuál es el resultado del pasaje milagroso y del regreso?

Campbell (2015)

Hemos llegado a las fauces del último abismo. Un nuevo umbral hacia lo desconocido nos espera ansioso para engullirnos vorazmente y, por supuesto, vamos dispuestos, con desasosiego, a enfrentarnos a ese oscuro horizonte, pero ya teniendo como experiencia la exploración de lo otro, en compañía de otros y su sombra. Lo oculto se nos ha mostrado, lo secreto se ha revelado y resistimos en una tempestad de asombro e incertidumbre. Y lo siniestro tuvo su revés, siendo ahora para nosotros familiar y acogedor lo que fue amenazante en su comienzo: las prácticas de enseñanza.

Para empezar este cierre, quedamos con la confirmación de que la escuela es el espacio narrativo por excelencia en el que se puede dar paso a diversas estrategias para el arte de contarse. En ella lo siniestro se posicionó como la instancia principal e impulso de la autointerpretación de los sujetos, esto permitió que en las actividades se generaran diversos relatos que portan las propias huellas de cada autor.

Quedamos satisfechos pero expectantes a lo que viene después de haber tenido la experiencia liberadora de enseñar lo que nos apasiona. Gracias a la apertura que brinda el plan de área que construyó nuestra profesora cooperadora Paola Fonnegra y su recorrido

extraordinario dentro la literatura se expandió nuestra mirada y ahora podemos considerarnos maestros transgresores del sistema, proyectamos nuestras prácticas pedagógicas en la escuela como una forma de hacer protesta frente a la anacronía de algunos documentos oficiales del MEN. Si bien hemos manifestado la conveniencia de los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje para el avance de nuestro proyecto, tenemos plena conciencia de que deben ser actualizados de manera conjunta con el resto de documentos que han sido mencionado en este trabajo; tenemos la tarea de difundir la construcción del conocimiento desde los contextos de los estudiantes y la realidad social que nos comprende y es cambiante, evoluciona constantemente y cada vez más rápido en esta era de la inmediatez.

Acá se instaura nuestra propuesta que intenta romper la costumbre de normalizar lo siniestro del mundo a partir de la formación basada en lo familiar y lo confortable, desde lo más propio, que somos nosotros mismos, para transformarlo a través una mirada crítica y constructiva, teniendo como vehículo la literatura fantástica y otros sistemas simbólicos como cortos, animaciones y la ilustración, que permiten dar entrada a otras posibilidades partiendo de las profundidades del ser y el sentir para exponerlo y reflejarlo en el plano físico. Quedamos con el propósito de derrumbar murallas y fronteras mentales que se han perpetuado en el entorno educativo, especialmente las que tienen origen en los ideales literarios y las formas impuestas de narrar, de contarse.

En este mismo orden de ideas, no solo nos encontramos con el compromiso de extrañar la mirada, sino que también nos queda la responsabilidad de promover un cambio a las costumbres de los maestros en la escuela. En nuestra experiencia y lo que alcanzamos a reconocer, nos enteramos de que las prácticas de otros profesores están bajo el control de lo que se dicta en los documentos oficiales, no se atreven, o simplemente no desean abandonar aquellas páginas, ya que allí encuentran tal vez comodidad o seguridad al momento de dictar sus clases. Alrededor de esta situación, se establece un canon escolar que limita las capacidades creativas del joven, al presentarle como obligación el trabajo con textos que pueden ser tediosos o actividades que se vuelven sistemáticas y sin sentido, ya que al final siguen promulgando la búsqueda de elementos que no van más allá de la obra y así logran detener otros procesos que se podrían facilitar ante diferentes propuestas.

Somos maestros que abogamos por una formación literaria desde el sentir, desde un estallido de sentidos, ese momento en el que el joven está despejado de toda imposición y se permite el goce de la obra literaria. Para hacer que esta postura se difunda, debemos reafirmar nuestra posición como transgresores del canon escolar y mediadores de la documentación oficial, no podemos ver en estas páginas una camisa de fuerza, lo que debemos es volverlas posibilidad y promesa de enseñanza, una invitación a mejorar y salirnos de los esquemas al momento de llegar al aula.

En esta misma medida tenemos también el deseo y objetivo, de que la capacidad de asombro ante lo acostumbrado quede como legado para la formación de futuros maestros y que sea el principio de la oposición consciente en las generaciones que vienen, que se plante y germine un impulso por la inquietud del espíritu y la rebelión pedagógica en un contexto tan arbitrario como puede ser el de la escuela. Que esta última se establezca como escenario ideal de liberación de la esencia individual para el reconocimiento de los otros en lo otro. Sin embargo, en este propósito encontramos aún impedimentos y nos referimos a los límites que nos consigna la ley constitucional en cuanto a los vínculos que se puedan entablar entre los estudiantes y nosotros, futuros maestros; lazos netamente comunicativos en los que tomamos una posición de confidentes, guardianes de secretos, asuntos que no deberían pertenecer a esa categoría, cuestiones que deberían ponerse a discusión de manera pública y que haya intervención seria, ya sea desde la institución, la comunidad o la misma ley que tanto nos debería amparar, temas a los que ya hicimos somera alusión, pero no está demás mencionar el abandono por parte de uno o ambos padres, el abuso físico y emocional, repudio y expulsión del hogar por ser homosexuales o siquiera tener la duda de su orientación sexual. Entramos en una encrucijada de la que pretendemos escabullirnos, sin embargo, tenemos un compromiso ético con los denunciantes y tendremos que padecer una profunda impotencia cada vez que se nos imponga el silencio, pues quedaremos en la penosa posición de cómplices. ¿Qué se puede contar y qué no? Precisamente eso es lo que nos cuesta definir. No podemos decir de manera clara y determinada qué es lo que debería asumir la institución y qué no, justamente por ese compromiso de silencio que guarda el profesor con el estudiante, por un lado, y por otro, los dilemas que presenta la ley constitucional que nos impone, si no el silencio, una acción pasiva, pues, de lo contrario, puede acarrear sanciones penales.

Es, precisamente, en razón de estos desafíos que nos definimos como un proyecto de maestros embajadores de transformación, un delicado esbozo de cambio en las primeras líneas de una enseñanza de la literatura, enseñanza renovada y dispuesta a recibir las diversas propuestas que se muestren al interior de dicha manifestación estética. Nos proponemos hallar y exponer nuevas y múltiples maneras de revelar, de exhibir y enunciar, si así se requiere, las penas y angustias que puedan rondar en la mente de nuestros futuros estudiantes; descubrir métodos para la articulación de la verdad y la justicia por medio de la expresión del sentir y el encuentro con la literatura, en alianza con lo siniestro como factor inherente al ser humano ya que se basa en lo más íntimo y enigmático de la subjetividad.

A raíz de lo anterior se empiezan a configurar preguntas que trazan una nueva ruta investigativa. Una de esas refiere al lugar del maestro en la mediación del malestar y la literatura, o mejor, cómo puede el maestro definir un puente que comunique la pesadumbre de sus estudiantes con la literatura y construir por medio de este enlace formas insólitas de la narración que expongan la más profunda indisposición del ser. Todo esto teniendo en cuenta la transformación como finalidad y la sublimación de la vida; es, al fin y al cabo, una cuestión por constituir maneras del buen vivir desde el arte literario.

Concluimos el emprendimiento de esta travesía invitando a nuestros lectores a aventurarse en las sombrías profundidades de su imaginación, que hagan visible por medio del arte las cosas que guardan con tanto celo, que den la libertad a su sombra de recorrer su realidad para darle un giro y ponerla de cara al misterio, que el enigma sea el lente con que miren hacia lo desconocido.

Bibliografía

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Arán, P. (2002). *En torno al problema del género fantástico*. Quimera, 218-219, 16-24.
- Aragón, G. (2013). *Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo*. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Cuaderno 43, 101-112.
- Arfuch, L. (2010). *Espacio, tiempo y afecto en la configuración narrativa de la identidad*. En deSignis 15: Tiempo, espacio e identidades (32-40). Buenos Aires: La Crujía.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2015). *Memoria, testimonio, autoficción. Narrativas de infancia en dictadura*. *Kamchatka*, N°6, 817-834.
- Avila, J. & Augusto, J. (2016). *La ficción distópica como generadora de pensamiento crítico y estético*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Avila, N. & Cruz, F. (2015). *Construcción De Mundos Posibles A Través De Narrativas Fantásticas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Bárcena, F., Larrosa, J. & Melich, J. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista portuguesa de pedagogía, 40-1, 233-259.
- Bellemin, J. (2002). *Lo fantástico y el inconsciente*. Quimera, 218-219, 51-56.
- Bozzetto, R. (2002). *El sentimiento de lo fantástico y sus efectos*. Quimera, 218-219, 35-40.
- Borges, L., Ocampo, S. y Bioy, A. (1993). *Antología de la literatura fantástica*. Colombia: Editorial Sudamericana.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.
- Caillois, R. (1970). *Imágenes, imágenes: Ensayos sobre la función y los poderes de la imaginación*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Campbell, J. (2015). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Campra, R. (2002). *Un espacio para los fantasmas*. Quimera, 218-219, 30-34.

- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria*. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>
- Cruz, F. (2016). *La sombrilla planetaria. Modernidad y postmodernidad en la cultura*. Medellín: Sílabo editores.
- Cullen, C. [Don Bosco Sur] (2018). *Ética del cuidado y la alteridad* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/9NujScxZW5I>
- Freud, S. (1919) *Lo siniestro*. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-23-Freud.LoSiniestro.pdf>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Lovecraft, H.P. (1999). *El horror sobrenatural en la literatura y otros escritos*. Recuperado de: <http://www.elaleph.com/>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Melich, J. (2003). *La sabiduría de lo incierto*. Educar, 31, 33-45.
- Merino, J. (2002). *La impregnación fantástica: una cuestión de límites*. Quimera, 218-219, 25-29.
- Monsalve, A. & Pérez, E. (2012). *El diario pedagógico como herramienta para la investigación*. Itinerario Educativo, Año XXVI (60), p. 117-128.
- Moreno, V. (2015). *Formación literaria*. 2019, de Lectyo.com. Recuperado de: http://www.pamiela.com/media/formacion_literaria.pdf
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- Pombo, R. (1881). *Lo desconocido*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/211779.pdf>

- Rizo, M. (2004). *Reseña de "El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea" de Leonor Arfuch*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVI (190), 232-238.
- Roas, D. (2002). *El género fantástico y el miedo*. *Quimera*, 218-219, 41-45.
- Roas, D. (2016). *Tras los límites de lo real: Una definición de lo fantástico*.
- Ruíz, A. (2015). *La odisea de Telémaco o de la travesía de las jóvenes lectoras por el campo de la investigación literaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sardi, V. (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos aires, Argentina: Libros el Zorzal.
- Skliar, C. (2013). *Ocho cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones*. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 25 (65-66)
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Recuperado de:
http://iesliteratura.ftp.catedu.es/lectura/cuarto_atras/imagenes/Todorov.pdf.
- Trías, E., & Verdú, V. (2013). *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona: DEBOLSILLO.
- Vásquez, F. (1992). *Más allá del ver está el mirar*. Signo y pensamiento. Número 20. Universidad ICESI.
- Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Anexos

Anexo 1. Certificado de participación en evento académico.



La Facultad de Educación y la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana certifican que:

Sergio Andres Rivera Betancur

C.C. 1040751304

Participó con el taller:

Instantes siniestros y relatos fantásticos para narrar lo otro de sí

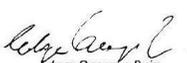
en el **"V Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje"**

realizado en la sede Nordeste de la Universidad de Antioquia en el municipio de Amalfi, el 20 y 21 de septiembre de 2019, con una intensidad de 20 horas.

En constancia firman,



Wilson Bolívar Buriticá
Decano Facultad de Educación



Edgar Ocampo Ruiz
Jefe Departamento de Extensión



Diela Bibiana Betancur
Coordinadora Licenciatura en Literatura
y Lengua Castellana



Alianza PNUD epm®
Para el desarrollo sostenible e incluyente



Fundación Universidad de Antioquia



Somos Pa. La Brea
Formación y contextos

La Facultad de Educación y la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
certifican que:

Miriam Zuluaga Marín

C.C. 1017220221

Participó con el taller:

Instantes siniestros y relatos fantásticos para narrar lo otro de sí

en el "**V Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje**"

realizado en la sede Nordeste de la Universidad de Antioquia en el municipio de Amalfi,
el 20 y 21 de septiembre de 2019, con una intensidad de 20 horas.

En constancia firman,



Wilson Bolívar Buriticá
Decano Facultad de Educación



Edgar Ocampo Ruiz
Jefe Departamento de Extensión



Diela Bibiana Betancur
Coordinadora Licenciatura en Literatura
y Lengua Castellana

Anexo 2. Consentimientos informados de los participantes en círculo de conversación.



LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 09 de septiembre de 2019

Gustavo Bedoya

Respetado profesor, reciba un cordial saludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto intitulado *El efecto siniestro en la literatura fantástica: un instante inquietante para la narración de sí*.

Esta propuesta tiene como propósito fundamental comprender los sentidos de una formación literaria enfocada en el género de lo fantástico y el efecto siniestro, aquello que inquieta y desacomoda al sujeto. Dentro de nuestro proyecto, situamos la escuela como un espacio narrativo que permite a los estudiantes contar su realidad y contarse así mismos. Por medio de la investigación narrativa nos sumergimos en las historias y voces que surgen para observar las relaciones que se presentan entre los jóvenes y la literatura.

Dentro de las estrategias consideradas en nuestra ruta metodológica se halla el Círculo de Expertos, un espacio de conversación con maestros que han tenido dentro de su formación y labor docente los temas que dan ruta a nuestro proyecto.

En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:

Sergio A. Rivera
Maestro en formación
Sergio Rivera

Miriam Zuluaga M.
Maestra en formación
Miriam Zuluaga

Gustavo Bedoya
Maestro invitado
Gustavo Bedoya

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 12 de septiembre de 2019

Paola Fonnegra

Respetada profesora, reciba un cordial saludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto intitulado *El efecto siniestro en la literatura fantástica: un instante inquietante para la narración de sí*.

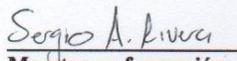
Esta propuesta tiene como propósito fundamental comprender los sentidos de una formación literaria enfocada en el género de lo fantástico y el efecto siniestro, aquello que inquieta y desacomoda al sujeto. Dentro de nuestro proyecto, situamos la escuela como un espacio narrativo que permite a los estudiantes contar su realidad y contarse así mismos. Por medio de la investigación narrativa nos sumergimos en las historias y voces que surgen para observar las relaciones que se presentan entre los jóvenes y la literatura.

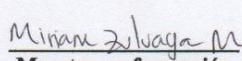
Dentro de las estrategias consideradas en nuestra ruta metodológica se halla el Círculo de Expertos, un espacio de conversación con maestros que han tenido dentro de su formación y labor docente los temas que dan ruta a nuestro proyecto.

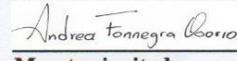
En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:


Maestro en formación
Sergio Rivera


Maestra en formación
Miriam Zuluaga


Maestra invitada
Paola Fonnegra



LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 04 de septiembre de 2019

Daniel Gaviria

Respetado profesor, reciba un cordial saludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto intitulado *El efecto siniestro en la literatura fantástica: un instante inquietante para la narración de sí*.

Esta propuesta tiene como propósito fundamental comprender los sentidos de una formación literaria enfocada en el género de lo fantástico y el efecto siniestro, aquello que inquieta y desacomoda al sujeto. Dentro de nuestro proyecto, situamos la escuela como un espacio narrativo que permite a los estudiantes contar su realidad y contarse así mismos. Por medio de la investigación narrativa nos sumergimos en las historias y voces que surgen para observar las relaciones que se presentan entre los jóvenes y la literatura.

Dentro de las estrategias consideradas en nuestra ruta metodológica se halla el Círculo de Expertos, un espacio de conversación con maestros que han tenido dentro de su formación y labor docente los temas que dan ruta a nuestro proyecto.

En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:

Sergio A. Rivera
Maestro en formación
Sergio Rivera

Miriam Zuluaga M
Maestra en formación
Miriam Zuluaga

Daniel Gaviria Vélez
Maestro invitado
Daniel Gaviria