



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO UN ESCENARIO
POSIBLE PARA LA CONFIGURACIÓN DE UN LECTOR
OTRO A PARTIR DE LA LECTURA SENSIBLE**

Autores

Emiliano Betancur Arango

Kevin Alexander Marzán Pérez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



**La biblioteca escolar como un escenario posible para la configuración de un Lector
Otro a partir de la lectura sensible**

Autores:

Emiliano Betancur Arango

Kevin Alexander Marzán Pérez

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

Asesora:

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

Magister en Educación

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

1 8 0 3
2019



*A las personas que al igual que nosotros
consideran que el futuro está en manos de los
maestros de escuela, y también a quienes
creen que las palabras y la literatura pueden
cambiar el mundo.*

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Agradecimientos

Agradecer, es reconocer a las personas el sacrificio que entregan por las luchas de otro. En nuestra lucha por investigar y convertirnos en maestros, le debemos un reconocimiento a todas las personas que dedicaron diferentes voluntades que se sumaron a dichas luchas; es por ello que queremos agradecer acá a nuestras familias por posibilitar nuestras condiciones de existencia; a todos nuestros maestros y maestras de educación básica: a los que despreciamos por servirnos de ejemplo de lo que no queremos llegar a ser, y a los que merecen nuestra admiración por ser la inspiración para iniciarnos en este camino que aún no empezamos a recorrer; a nuestros maestros universitarios por llenarnos la cabeza de cucarachas que se mueven en nuestro interior y nos inquietan. También queremos expresar nuestra gratitud a los estudiantes de la Institución Educativa San José Obrero, por permitirnos compartir con ellos esta experiencia de aprendizaje; además a todos esos autores que hacen parte del presente texto por haberse tomado el atrevimiento de pensar el mundo en algún momento de su vida.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Resumen

Este trabajo surge de las prácticas profesionales realizadas en la línea de investigación de Lectura en escenarios diversos, por este motivo nos ubicamos desde el escenario de la biblioteca escolar, lo que nos permite preguntarnos por las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Institución Educativa San José Obrero y por el papel de la biblioteca escolar en la formación de lectores. Esto nos llevó a poner en tensión el escenario de la biblioteca escolar, el rol del bibliotecario escolar y las prácticas de enseñanza de los maestros, además de permitirnos pensar la posibilidad de un maestro bibliotecario que aborda la formación de lenguaje y literatura a partir de la experiencia sensible de los estudiantes.

Preguntarnos por las experiencias estéticas de los estudiantes con la lectura, presupone indagar por aspectos personales y subjetivos, por lo tanto, la presente investigación está construida desde una racionalidad hermenéutica, un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de investigación acción, que buscaba la transformación de algunos imaginarios y prácticas alrededor de la biblioteca escolar y las prácticas de lectura. Es por ello que las producciones, creaciones y diálogos de los estudiantes tienen una relevancia fundamental, pues es de las experiencias que ellos tuvieron en contacto con la literatura, de donde emergen diferentes líneas de sentido que consideramos dignas de ser profundizadas en futuras investigaciones.

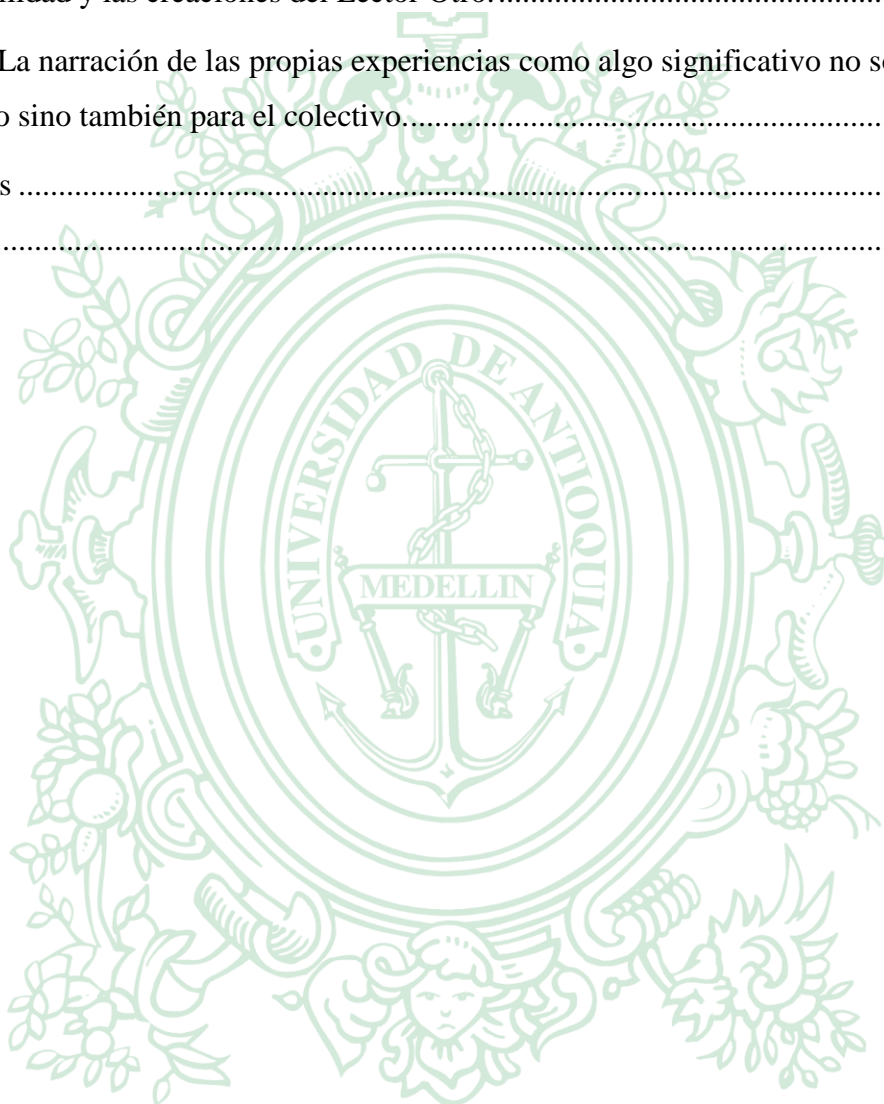
Palabras clave: Biblioteca escolar, experiencia estética, formación de lectores, prácticas de lectura, dimensión sensible.

Tabla de contenido

Introducción.....	8
1. Una luz nueva en nuestros ojos: acerca del contexto de nuestro escenario de práctica	13
1.1 Intenciones talladas tras los parpados: sobre nosotros, los miradores.....	14
1.2 Una mirada al pasado: breve recuento de la historia de la institución	15
1.3 Avistando el presente: dinámicas institucionales	17
1.4 La biblioteca escolar, un observatorio subestimado.....	19
1.5 Optómetras ciegos: Prácticas de enseñanza de los maestros.....	24
1.6 Lentes defectuosos que afectan la mirada: Los estudiantes y su desidia a la lectura	27
1.7 desempolvando los lentes del observatorio: bibliotecas escolares, un escenario para repensar las prácticas de lectura desde lo sensible.....	29
1.7.1 Un observatorio que no sabe adónde mirar: La ausencia de una proyección formativa de lectores en la biblioteca escolar.	31
1.7.2 La educación sensible, un lente indispensable en la configuración del gusto por la lectura.....	34
2. Lente-cedentes: revisión de antecedentes que nos permiten mirar más allá	39
2.1 Biblioteca escolar a través de los antecedentes legales: el lente del “ideal”	41
2.2 Formación de lectores sensibles que trascienden del texto a la vida.....	44
2.3 Biblioteca escolar y formación de lectores: La apertura de las puertas del observatorio y su invitación a mirar el mundo.....	47
2.4 Lentes para comprender el concepto de lectura.....	49
2.5 El lugar de la estética en la formación del ser humano en relación al lenguaje	52
2.5.1 La recepción estética y el papel del lector activo.....	54
2.6 Monóculos investigativos u otras miradas: a través de los lentes de otros miradores	59
2.6.1 A través del lente de la Experiencia estética.	60
2.6.2 A través del lente de la Biblioteca escolar.....	66
3. Ruta metodológica: Perspectivas y puntos de fuga	73

3.1 Enfoque de percepción investigativa: Desde donde miramos y por qué nos situamos allí	74
3.2 Diseño metodológico: un diseño ocular	78
3.3 Estrategias, técnicas e instrumentos: lentes y miradas	79
3.4 Sujetos en la investigación y sus maneras de participar: las miradas que hicieron posible nuestra investigación	91
3.5 Fases de la investigación: tonalidades del mirar	92
3.6 Estrategias para el análisis: conciliando perspectivas	94
4. Análisis: mirando(nos) para encontrar sentidos	100
4.1 Presentación de los hallazgos: abre-parpados	101
4.2 El escenario de la Biblioteca Escolar: Prácticas de lo invisible	106
4.2.1 Escenario del aula: prácticas de lectura institucionalizadas	115
4.2.2 Esos otros escenarios: Escenarios escolares diversos	120
4.3 La formación de lo sensible en prácticas de aprendizaje de la lectura: propuesta de práctica para la formación de un lector otro	123
4.3.1 Entre lo inhabitable y lo inaccesible, sentires del maestro en formación	124
4.3.2 La formación estética desde la sensibilidad ante la propia experiencia	128
4.4. La palabra, la ambientación y otras relaciones: composición de lo requerido para la formación de la condición sensible	130
4.4.1 Relaciones de poder entre el maestro bibliotecario y los estudiantes	131
4.4.2 La mediación, palabreando la experiencia: la palabra, camino para llegar a la subjetivación	137
4.4.3 Ambientación y ritualización de los espacios formativos	142
4.5 El Lector otro manifestado en sus cicatrices, sueños, miradas y recuerdos	145
4.5.1 La biblioteca escolar como un escenario que permite a los estudiantes relacionar prácticas de lectura, escritura y oralidad con su propia experiencia	147

4.5.2. La muerte, la violencia y las relaciones familiares como aspectos determinantes en la sensibilidad y las creaciones del Lector Otro.....	148
4.5.3 La narración de las propias experiencias como algo significativo no solo para el individuo sino también para el colectivo.....	152
Referencias	159
Anexos.....	164

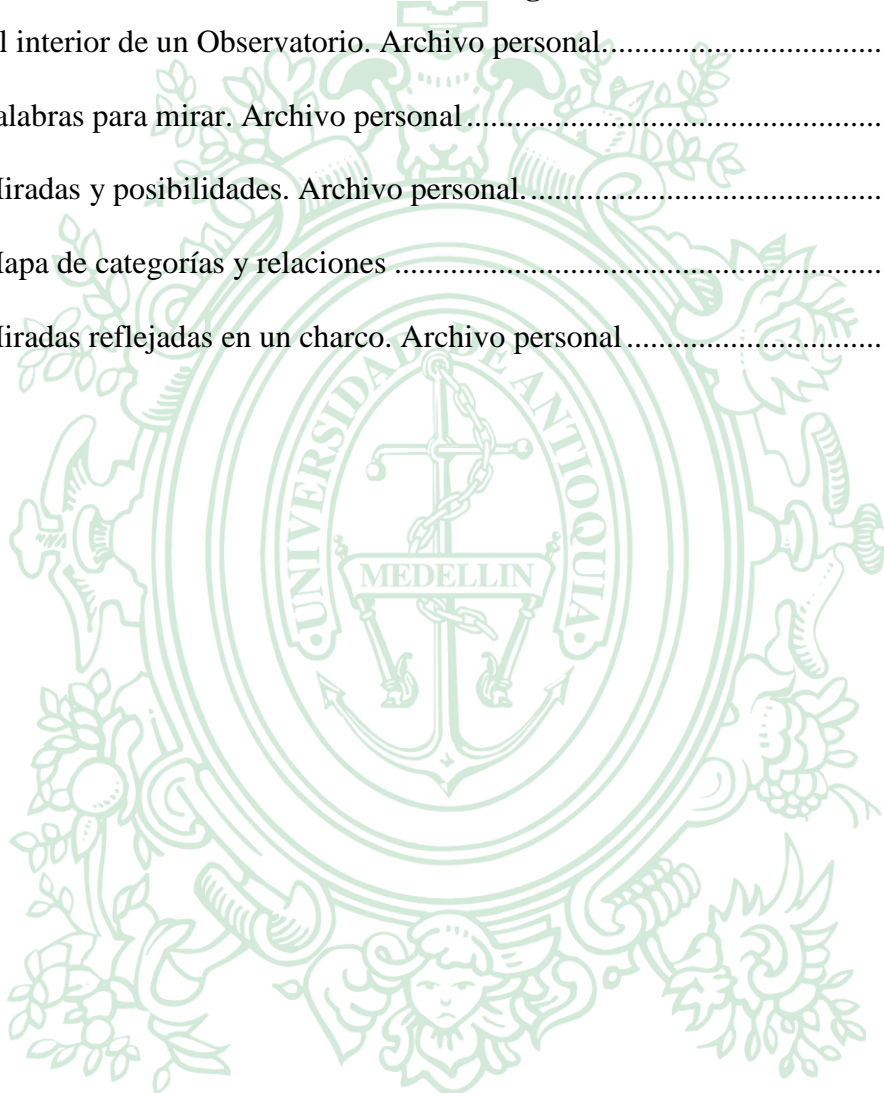


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Índice de Imágenes

Figura 1 Al interior de un Observatorio. Archivo personal.....	13
Figura 2 Palabras para mirar. Archivo personal.....	39
Figura 3 Miradas y posibilidades. Archivo personal.....	73
Figura 4 Mapa de categorías y relaciones	99
Figura 5 Miradas reflejadas en un charco. Archivo personal.....	100



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Introducción

Antes de dar inicio a la lectura del presente trabajo, consideramos necesario, que usted, como lector, sepa a qué se debe que hayamos elegido lo *ocular* como esa metáfora que nos permitió “decir algo” en este texto. En algún momento de nuestra vida universitaria, un profesor nos dijo que las palabras eran lentes que nos permitían observar el mundo, palabras y conceptos que, al sobreponerse a otros con los que nunca se haya pensado relacionar, dicen cosas nuevas, permiten mirar el mundo de otras formas. Aquellas palabras de aquel maestro, aunque pueden aparentar no tener gran profundidad, para nosotros dos, fueron realmente significativas.

Al dar inicio a nuestra práctica profesional y comenzar a tejer lo que vendría a ser esta investigación, nos dimos cuenta de que aquello que ese profesor nos dijo alguna vez, cobraba un profundo sentido en el quehacer investigativo. Así como un buceador para sumergirse en los mares necesita de una careta para observar con claridad aquello que desea y está allí debajo; así mismo, en su primer momento de inmersión en el contexto, el investigador requiere de ciertos lentes (palabras, conceptos) que le permitan mirar con claridad ese mundo complejo y sobrecogedor que es la escuela. Así como el agua, en contacto directo con los ojos, nubla la vista, lo propio puede suceder al desear investigar; es por ello necesario, poner ciertos lentes que permitan identificar de forma más precisa lo que interesa, en nuestro caso, aspectos como la biblioteca escolar en relación con prácticas de la lectura y la escritura.

Cuando el buceador empieza a perder el oxígeno, le es menester salir a la superficie, y como ese breve tiempo en las profundidades no le permite comprender en su totalidad lo que fue de su interés, le es necesario desencarnar su rol de buceador, para convertirse en explorador, en explorador de miradas; le es necesario acudir en búsqueda de esas percepciones que se interesaron por lo que él en un tiempo anterior, le es necesario, escudriñar con los lentes con que

los otros descubrieron. Del mismo modo, al investigador no le basta estar en el contexto en el que indaga, sino que le es necesario leer esas otras múltiples formas en que se ha visto el aspecto que le apasiona, es decir, necesita esos lentes con los que han mirado otros, esas palabras y conceptos con las que han comprendido otros. En este punto, no es suficiente la careta con que se sumergió, sino que empieza a ser requerido ver el mar con lentes de sol, buscar micro detalles en la playa con ayuda de lupas, tomar el microscopio para estudiar lo encontrado, ir por un telescopio para ver lo que sucede en el cielo y su relación con lo que hay bajo los océanos. El investigador, es pues, quien superpone diversos lentes para comprender un fragmento de mundo de una manera profunda.

Pero todo buen explorador se da cuenta de que no importa la cantidad de lentes que encuentre para comprender el fragmento de mundo que le interesa, pues la mejor forma de acceder a los secretos de las realidades, es indagar por cómo es vista la realidad desde esos sujetos que habitan ahí. Lo que exige otras formas de mirar, ya no desde lo externo, sino desde lo interno, es necesario que interactúe y socialice con los demás, que intercambien de lentes, que inventen lentes que les haga ver afuera de sí mismos, pero también adentro de su propia subjetividad. Es necesario que ese buceador, que se vuelve explorador, se convierta en un ser habitante que dialogue con los peces, algas y crustáceos, que dialogue con los que coexiste.

Es claro que nuestra propia e individual visión del mundo es limitada, restringida, que si bien los lentes, las palabras y conceptos nos permiten ver de otras múltiples formas, la investigación, no es de uno solo, es de muchos trabajando colectivamente. Investigar es constituir observatorios, donde pueda acudir quien desee mirar-se desde las perspectivas que los diversos lentes le permitan.

Así pues, en el primer momento de la investigación, esa careta con que, como investigadores-buceadores, nos sumergimos en las complejidades y tensiones situadas en las prácticas educativas de la Institución Educativa San José Obrero, fue una careta-pregunta, a saber: ¿Cómo se produce la experiencia estética en prácticas de lectura desde el escenario de la biblioteca escolar para la configuración de un Lector Otro? Careta que nos llevó a situarnos en una fracción precisa de ese exuberante arrecife escolar; dicha parte es la biblioteca escolar, escenario que nos permitió observar sus propias dinámicas y problemáticas respecto a su responsabilidad en la formación de lectores; cuestión en donde las prácticas docentes y administrativas repercuten en percepciones desidiosas frente a la lectura.

En un segundo momento, tras la inmersión inicial, tras la impresión y afectación por lo visto en el contexto institucional, nosotros, investigadores-buceadores, nos vimos en la necesidad de salir de las profundidades para tomar oxígeno, para respirar con las visiones experimentadas por otros investigadores; para ello, nos fue necesario salir del agua para buscar por los alrededores otras reflexiones y vivencias que se relacionaran con aquello que habíamos observado. Fue necesario tomar los lente-palabras con que los otros se habían referido respecto a aquello que nos impresionó para poder volver a mirar con mayor detenimiento, nos convertimos en investigadores exploradores de miradas. Nos remitimos a antecedentes investigativos en el campo educativo, en los que las prácticas de lectura se abordaran desde la condición estética; también a aquellas que reflexionaban sobre el lugar de las bibliotecas escolares respecto a su labor formativa y sus marcos legales. Exploramos antecedentes conceptuales para comprender de mejor forma qué es la experiencia estética desde la teoría de la recepción, la sensibilidad, la lectura desde una perspectiva sociocultural y del lector activo.

Tras todo aquel rastreo, nos dimos cuenta de que nuestra forma de mirar se había transformado, en nuestra próxima inmersión no seríamos solamente buceadores, ni exploradores, seríamos investigadores habitantes, unos habitantes extraños con múltiples lentes sobrepuestos a otros, tal vez llamábamos la atención, pero éramos habitantes. Comprendimos que cuando se investiga se hace con otros, que no es posible si no se comparte, si no se interactúa, si no se unen miradas y fuerzas. Encontramos que eso es la investigación cualitativa en educación, desde la que, tomando como base el diseño de acción participativa, podíamos transformar aspectos en la enseñanza del lenguaje; descubrimos que para investigar cualitativamente hay que pensar metodológicamente, necesitamos de ciertas fases, de unas estrategias que permitan conversar y unir lentes, diseñar configuraciones (para este caso se eligieron los talleres) que nos posibilitaran generar otras reflexiones y abriera nuevas puertas al mundo de la lectura y la biblioteca escolar. El asumir la investigación de enfoque cualitativo y diseño de acción participativa, requiere un deseo de ser habitante, un habitante que busca que las personas encuentren otras formas posibles de vivir en relación con los otros, con lo otro, consigo mismos y las voces que los componen.

Con esto interiorizado y ejercido, no queda más que caminar, experimentar, hacer de la vida docente una investigación, encarnar el rol de maestro bibliotecario investigador, lo que implica conocer a mayor profundidad ese escenario en que se habita, comprender sus facetas, saber qué personas y qué lectores habitan junto con nosotros, hacer, vivir, y experimentar la vida escolar y social en unión con esos otros. Al habitar se analiza la cotidianidad, lo que implica cuestionar y repensar las relaciones de poder que se tejen entre maestros y estudiantes; mediar entre eso que nos pasa con eso que leemos, pasarlo por la conversación, prestarnos lentes para mirar de otras formas posibles aquello que nos llena de sentirse, y en ese transcurrir, crear, tener experiencias estéticas que involucren lo sensible de nuestra condición humana; recordar, volver a pasar por el

corazón lo que nos ha alegrado y entristecido. Analizar el camino recorrido, es mirar nuestros propios recuerdos y contrastarlo con otros lentes, siempre con otros, con otras palabras, con otros contextos, conceptos, experiencias.

Así pues, el lector de este trabajo investigativo encontrará reflexiones, análisis y planteamientos devenidos de nuestra experiencia como maestros en formación y apuestas investigativas, que nos permiten decir que el abordaje de la condición sensible involucrando la experiencia vital de los estudiantes en procesos de lectura, escritura y oralidad, son un posible generador de vínculos significativos entre ellos, la lectura y escenarios como la biblioteca escolar, configurando así un Lector Otro a partir de prácticas formativas pensadas desde la condición estética.

The seal of the Universidad de Antioquia is a large, light green watermark in the background. It features a central shield with a cross, flanked by two figures holding a banner that says 'MEDELLIN'. The shield is surrounded by ornate floral and scrollwork patterns. The text 'UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA' is written around the top and sides of the seal.

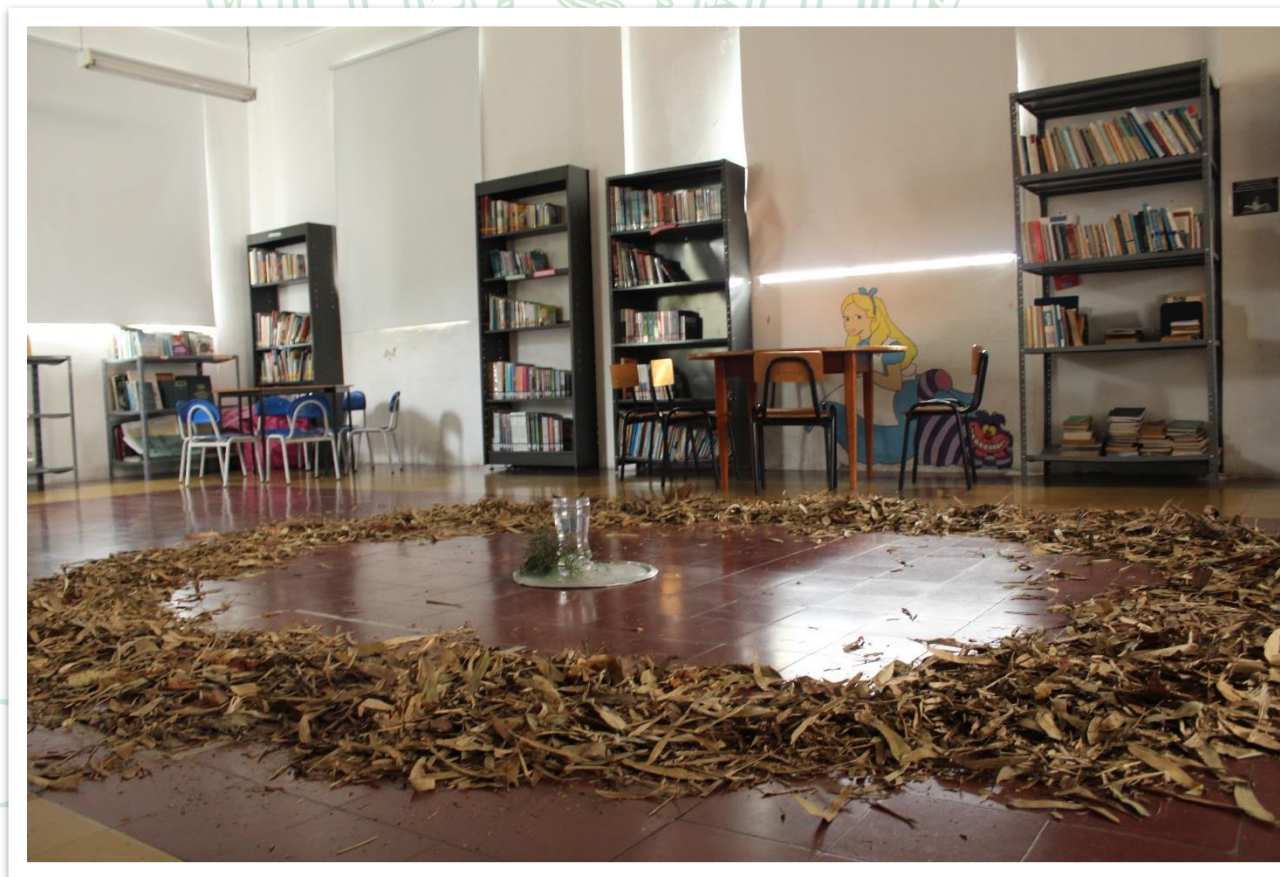
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. Una luz nueva en nuestros ojos: acerca del contexto de nuestro escenario de práctica

“Los ojos del padre decían: “¡Qué hermosa! ¡qué hermosa! se diría que todo el oro de este pobre mundo se ha puesto sobre estos muros.” – Los ojos del niño: “¡Qué hermosa! ¡qué hermosa! aunque es una casa donde solo puede entrar la gente que no es como nosotros.” – En cuanto a los ojos del más pequeño, estaban demasiado fascinados como para expresar otra cosa que una estúpida y profunda alegría”.

Charles Baudelaire



1 8 0 3

Figura 1 Al interior de un Observatorio. Archivo personal.

1.1 Intenciones talladas tras los parpados: sobre nosotros, los miradores

Las miradas, generalmente, se dirigen al exterior, contemplan, observan, husmean, al Otro, lo diferente a mí, al mundo, lo extraño; pero para empezar a comprender los motivos de nuestro presente, hay que mirar hacia adentro. En el anterior epígrafe, fragmento de un poema en prosa de Baudelaire, pueden verse esas distintas miradas que tienen lugar desde cada individualidad, que se determinan a partir de esas configuraciones subjetivas de cada persona. Así pues, en el presente trabajo, fijamos en el texto escrito, esa manera en que miramos el escenario de práctica, la biblioteca escolar, durante todos esos meses que estuvimos en contacto con este. Así como nuestros antepasados pintaban petroglifos en las cavernas, con los que fijaban sus historias, nosotros hemos tallado en nuestro interior, tras nuestros parpados, aquellas intenciones y motivos que nos llevaron a situarnos en ese presente (que ya es pasado) como maestros bibliotecarios.

Quizás sea necesario que el lector de este trabajo, conozca por qué decidimos inmiscuirnos en este escenario tan misterioso, mítico y si se quiere oscuro. Pero antes de entrar en detalles del espacio, creemos necesario exponernos un poco, contando las circunstancias que determinaron llevar a cabo nuestras prácticas pedagógicas en la I. E. San José Obrero.

En primer lugar, se ha de destacar, que somos habitantes autóctonos del corregimiento de San Antonio de Prado, lo que nos permite tener una visión general del colegio, ya que, en parte de nuestra vida en el territorio, nos hemos relacionado directa o indirectamente con el espacio. Ambos miradores tenemos un vínculo que nos une a la institución, pues, allí hemos tenido la oportunidad de realizar algunas de las prácticas tempranas, y además uno de nosotros desarrolló su bachillerato en las instalaciones de la institución mencionada.

En la memoria de gran parte de la comunidad, está grabada una tarde en la piscina, un partido en su cancha de arena, un sancocho por las mangas cercanas, una chapuceada en los charcos de la quebrada la Manguala. Son este tipo de experiencias las que circundan la memoria colectiva de las personas cercanas a la Institución, y es por eso mismo que al observarla desde el ámbito educativo, la perspectiva se enriquece, crecen un sin número de expectativas en la labor pedagógica, que incluso pueden llegar a verse como idealizaciones del entorno escolar propicio.

Todo esto nos ha llevado a desear desarrollar allí, algo tan importante como lo es el trabajo de grado y nuestras prácticas profesionales. Considerando que el habernos acercado anteriormente al colegio, nos permitiría tener una comprensión, vinculación y apropiación más completa en la práctica docente. La diferencia de esta práctica y las demás realizadas allí, es el escenario de ejercicio en que se desarrolla, debido a las experiencias anteriores en el aula, nos dimos cuenta de que lo que buscábamos estaba fuera de estas, por lo que las bibliotecas escolares se presentaron como un espacio interesante para pensarse el lugar del maestro de lenguaje y literatura, y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura que pudieran desarrollar los estudiantes desde una atmósfera más libre y fuera de estructuras de calificación como son las notas.

1.2 Una mirada al pasado: breve recuento de la historia de la institución

Quisiéramos empezar la presentación de este espacio con una cita del texto *“Breve historia de un espacio histórico”*, escrito por el profesor Farid Castañeda, el cual da cuenta de la majestuosidad de la atmósfera natural que circunda este escenario educativo. “Este terreno ubicado en las laderas de la cordillera central, puerta de entrada a la reserva el Romeral vigilado desde lo alto por la imponente montaña El Silencio y desde la parte baja por la quebrada

Manguala” (S.F.), es la Institución Educativa San José Obrero; la cual tiene una historia particular, pues su estructura ha tenido múltiples funciones.

En 1943 fue inaugurada la edificación por una comunidad religiosa Lasallista, llamada comunidad de La Sagrada Familia, la cual se caracterizó por el estudio de la oración y el trabajo, así que una parte de la gran extensión de tierra fue cultivada; en 1950 también se instituyó como colegio de formación de novicios, y abrieron la escuela de educación gratuita para los grados de 3° a 5° de primaria. Todo este espacio se abrió para que la comunidad del corregimiento tuviera una zona de esparcimiento, se abrió la piscina y sus espacios verdes fueron adecuados como canchas que dieron lugar a torneos comunitarios.

En 1982 la edificación y su función cambió rotundamente y pasó a ser un centro psiquiátrico, al que trasladaron noventa pacientes del Pabellón del Hospital Mental. Lo que generó que la apropiación cultural y deportiva del espacio, por parte de la comunidad, se diluyera. El sanatorio mental, en 1984, tomó el nombre de Granja Taller, proyecto que cambió el encierro de los internos por trabajo agrícola en los alrededores.

Después de funcionar de esta forma por diez años, la comunidad del corregimiento, especialmente la del barrio El Limonar, movilizadas por algunos líderes, se tomaron el espacio pacíficamente, exigiendo un escenario educativo y público para la creciente población del corregimiento. En 1994, empezó a funcionar como Institución Educativa Nueva Granja Taller, en la que los enfermos mentales y los estudiantes convivían en el mismo recinto. El sanatorio mental fue habilitado en el primer piso y los salones de clase en el segundo y el tercero.

Finalmente, en el año 2002, se cambió de nuevo el nombre por el de Institución Educativa San José Obrero, esto con el fin de intentar eliminar el referente que había ganado con su historia.

Con este paso, se recupera un reconocimiento por la comunidad como centro educativo, y todos sus espacios físicos vuelven a ser apropiados por las personas del territorio.

Sin lugar a dudas, conocer el recorrido histórico y cultural que ha tenido el escenario de práctica, nos permite ver esa multiplicidad de formas de habitar un lugar, pero también de sentirlo. Nos hace pensar en el potencial educativo que podría brindar, habitar y experimentar el espacio desde el poder de la memoria. Pensar la biblioteca escolar de un espacio cargado de todos esos acontecimientos y relaciones ya mencionadas, además del fácil acceso a zonas verdes, nos permite concebirla como un escenario potente para la formación de otro tipo de lectores, que habitan el escenario educativo desde otras maneras de sentir y de leer; pues cada espacio no es solo su materialidad, sino su constructo histórico y simbólico, y tener acceso a esto, puede posibilitar las formas de construir conocimiento en el habitar.

1.3 Avistando el presente: dinámicas institucionales

Habiendo recorrido brevemente su historia, situémonos ahora en el contexto actual. La Institución Educativa San José Obrero, del corregimiento de San Antonio de Prado, la cual cuenta con dos sedes, una principal en la vereda La Florida (donde desarrollamos nuestra práctica) y otra sede anexa en la vereda San José. La sede principal está ubicada en una de las zonas rurales del corregimiento por lo cual su extensión es bastante amplia y no hay estructuras cercanas que limiten con ella. A su vez, tiene fácil acceso a zonas verdes, quebradas y pequeños bosques; y la población que acoge es procedente no solo de la vereda La Florida, sino de diversos barrios del casco urbano, lo que nos puso frente a una población diversa, con distintas miradas del territorio, diferentes prácticas sociales que en su diversidad enriquecieron las maneras de concebir la esfera social y cultural del entorno y los estudiantes mismos.

La Institución fundamentada en su lema “Formamos excelentes ciudadanos”, está comprometida a “trabajar procesos que favorezcan el ejercicio del pensamiento libre” (Manual de Convivencia de la Institución, 2008) y reconociendo la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, busca transversalizar el conocimiento por medio de la lúdica y la investigación; esperando así contribuir al progreso social y cultural del país. Aspectos que, si bien no todo es tal cual, en la realidad, es de reconocer que desde sus propósitos esté presente la formación con fines de desarrollar el pensamiento libre, lo que implica que los sujetos se piensen su individualidad en relación con las de los otros, en la medida en que haya lugar para la independencia del pensamiento, que haya lugar para pensarse a sí mismo.

En la institución no se ha logrado estructurar una versión final de los Planes de Área, por lo cual estaban en construcción y constante revisión. Esto implicó que no hubiera un trabajo conjunto por parte de los maestros de las diversas áreas y cada uno oriente sus esfuerzos de manera individual en lo que cree puede aportar en la formación de los estudiantes. La planeación de aula se debe realizar con una semana de antelación y allí el maestro determina para cada día y grupo los objetivos, las competencias a desarrollar y las actividades. Cuestiones que problematizamos, pues creemos que es necesario que los profesores determinen una ruta y unos propósitos formativos que vayan en sintonía y que no estén mediados por la inmediatez y la premura.

Ha sido posible vislumbrar la apuesta que, en años anteriores, determinada porción de la población, liderada por algunos profesores, hace por las manifestaciones artísticas y culturales, mediante la publicación de revistas literarias, libros recopilatorios de cuentos y narraciones, y proyectos de investigaciones relacionados con la memoria histórica, donde los estudiantes son los encargados de escribir los textos que allí se publican. En este sentido, podría decirse que, en los

estudiantes aun es latente la inclinación por este tipo de iniciativas. Actualmente algunos estudiantes se encuentran inscritos en el grupo llamado “Difusores del arte”, quienes son los encargados de la edición y publicación de la revista anual “Letrópolis”.

Lo que nos dice que la institución ha tenido experiencias en las que los maestros llevan a cabo iniciativas alrededor del lenguaje, iniciativas que han logrado incitar a la población estudiantil a ser partícipes de la experiencia en relación al lenguaje y lo artístico, posibles lectores de sí mismos, de sus experiencias y emociones.

1.4 La biblioteca escolar, un observatorio subestimado

Tras haber expuesto someramente algunos aspectos institucionales externos al escenario de la biblioteca escolar, por ende, es de vital trascendencia para esta investigación, empezar a caracterizar tal espacio; espacio que nos posibilitó mirar con otros ojos, todo aquello que la circunda.

Un observatorio es ese lugar propicio para mirar aquello que desde otros lugares no es posible. Así consideramos la biblioteca escolar, ya que el situarnos desde ésta nos permitió tener un panorama institucional amplio; la biblioteca interactúa con múltiples actores, como los directivos, profesores y estudiantes, y con cada uno de estos dialoga de formas diferentes. En este sentido, la biblioteca escolar puede ser considerada un observatorio institucional. Así mismo como puede ser un observatorio que posibilita mirar lo cercano, como desde un microscopio; también es posible visualizar lo lejano, pero no por ello, menos significativo; cada libro o video proyectado desde este escenario permite viajar a otros lugares del mundo, a épocas antiguas o futuras; pero una de las características más significativas para concebir la biblioteca escolar como observatorio, deriva

propiamente de nuestra práctica docente, pues desde allí nos posibilitó ver subjetividades, pensamientos y emociones profundas.

Esto último irá emergiendo en el devenir de la investigación, pero en este punto específicamente, lo que se pone en evidencia, es que dicho observatorio, biblioteca escolar, ha sido subestimado en la institución educativa, desconociendo su potencialidad en el accionar formativo que esta se plantea.

La línea de investigación en la que se sitúa nuestra práctica pedagógica, está anclada a los procesos de lectura en espacios diversos, es así como llegamos a la biblioteca escolar de la Institución Educativa San José Obrero, espacio a partir del cual buscamos dinamizar las propuestas didácticas. El situarse en este espacio, implicó pensarnos como maestros de lenguaje y literatura en otros escenarios con potencialidades pedagógicas, y, además, una línea de investigación de este tipo permite empezar a reconocer y comprender las posibilidades formativas fuera del aula.

Respecto a nuestro quehacer en la biblioteca escolar, es necesario mencionar que, en el momento de inmersión, no tuvimos un grupo establecido o delimitado con el cual trabajar y el cual pudiéramos caracterizar. Entender la biblioteca como un espacio institucional, nos llevó a buscar una mirada general que abarcara las necesidades académicas comunes de la población estudiantil y que pudieran ser abordadas en el escenario de la biblioteca escolar. Teniendo en cuenta lo anterior, sumado al reducido tiempo que se puede destinar para el ejercicio de contextualización, el análisis inicial de las necesidades de la población sería parcial, limitado y poco profundo.

Así las cosas, nos dimos a la aventura de caminar el escenario de la biblioteca, habitarlo desde las incertidumbres, desde las preguntas. Nuestro primer aspecto identificado y que es indispensable resaltar, tiene que ver con la carencia de una representación simbólica vital de la biblioteca escolar en el imaginario en toda la comunidad educativa: estudiantes, profesores y directivos de la institución.

Por parte de los estudiantes, el servicio más requerido es el préstamo del ajedrez, muy pocos estudiantes se acercan a los estantes, y si lo hacen es para tomar un libro que por lo general no leen, sólo lo usan como pretexto para estar en el espacio, lo que hacen verdaderamente es conversar de asuntos diversos, posiblemente ni siquiera relacionados con el texto; lo cual puede verse de forma positiva, reconocemos que la población asiste al espacio, pero ante la falta de dinámica, y en ocasiones por el cierre de la misma, el tiempo es usado en actividades personales desligadas de las acciones formativas que podría tener la biblioteca.

En uno de los días en que nos dispusimos a abrir la biblioteca, evidenciamos algo que no habíamos notado, pues las veces anteriores que asistíamos, estaba cerrada o se llevaba allí una actividad aislada. Lo registramos de la siguiente manera:

Hoy salimos alegres, nos dimos cuenta de que las personas si van a la biblioteca, sino que en las otras oportunidades había estado cerrada, por lo tanto, no habíamos llegado a ver tanta gente en ella, a no ser las clases que se realizan allí. A la biblioteca si acceden las personas, eso sí, desde que esté abierta. Es necesario abrirla, es necesario que se abra al público con algo más que prestar libros. Estoy seguro de que, si los estudiantes entran y ven una actividad interesante allí, se quedan fácilmente. Lo que hay que hacer es presentarles una propuesta, y de seguro empezaran a apropiarse de ella. (Emiliano Betancur Arango, miércoles 4 de abril de 2018)

Ahora, por parte de los maestros, vemos que tampoco tienen una representación simbólica de la biblioteca escolar, pues no la vinculan con el currículo de sus áreas del conocimiento; cuando algunos maestros llevan a los estudiantes, sus clases operan de la misma forma que operaría en un aula, no se hace uso del material bibliográfico ni se dispone del proyector de video, sólo se trasladan para cambiar de espacio; no quiere decir que esto último sea negativo, lo que queremos resaltar, es que estas clases en la biblioteca, pueden potencializarse si se le pone en el horizonte de la didáctica y lo curricular que este espacio está llamado a ejercer.

También es importante mencionar que la sección de literatura, incluida la Colección Semilla, no es reconocida ni por los maestros del área de lenguaje, ni por los estudiantes, los títulos son poco conocidos, y como consecuencia, las lecturas y material bibliográfico que piden los profesores, en su mayoría, no se encuentran en la biblioteca.

Uno de estos casos es el profesor de artística, de quien en uno de nuestros autorregistros sostenemos:

Estuvo con tres grupos en la biblioteca, con uno, trabajó la teoría del color, poniendo, a los estudiantes a hacer una escala tonal, digo poniendo, pues los amenazaba con malas notas; a otro grupo los puso hacer una plana de letras extrañas para trabajar la línea. No usaron absolutamente nada de la biblioteca para la clase, más que el espacio, ¿para qué están todos estos libros de historia del arte? ¿porque no trabajar la teoría del color desde movimientos como el impresionismo y su uso del color? ¿Por qué no mostrarles las pinturas de Manet, Claud Monet, Berthe Morisot, Mary Cassatt, Gustav Klimt, Oskar kokoschka, Paul Cezanne? ¿En dónde está el sentido propio de la estética si no vamos al arte como tal? ¿para qué aprender la degradación del color si nunca vamos a pintar algo en que lo apliquemos? ¿Para qué entonces ir a la biblioteca si se puede hacer lo mismo en un aula?

¿Para qué los espacios verdes de la institución si no se vincula la creación artística con la naturaleza ni el entorno? (Emiliano Betancur Arango, lunes 26 de febrero 2018)

Por último, está el cuerpo administrativo de la institución, que, según lo observado, tampoco tiene una concepción de la biblioteca en la que se destaque la necesidad de la misma. En una ocasión, el coordinador académico nos hizo unas preguntas, las cuales están consignadas en el primer autorregistro: ¿por qué insistir en que los estudiantes lean libros en este tiempo? ¿para qué insistir en que los estudiantes vayan a la biblioteca si la información ya no está en los libros sino en otros medios?

En esta interrogación puede entreverse que incluso para las directivas de la institución, la biblioteca ya no cumple un papel fundamental para el conocimiento ni el aprendizaje. [...] Esto me hace pensar si de parte de las directivas hay un verdadero reconocimiento de la importancia de las bibliotecas escolares como escenarios formativos, y más allá de esto, si hay un interés en que este espacio se reconozca como eso. (Emiliano Betancur Arango, lunes 19 de febrero de 2018)

Además, en la jornada del Día E, en una base en las que se daba información, una mujer, de la cual desconocemos su cargo administrativo, hizo referencia explícita a una función que se le da a la biblioteca: “fotocopiadora” institucional, la cual tiene normas internas de funcionamiento. También mencionó a la bibliotecaria como la persona encargada de la fotocopiadora de la biblioteca. Esto deja mucho que pensar de la labor que le exigen a la bibliotecaria y por sus funciones como mediadora de las prácticas de lectura y escritura, pues estas se dejan de lado por otras menos significativas y de vital importancia para el espacio que habita. Estos son algunos de los aspectos que nos llevan a pesar que la biblioteca se ha visto relegada de su carácter pedagógico y hacen necesario, por tanto, un proceso que permita volver la mirada alrededor de

sus sentidos y posibilidades en el panorama institucional, pero también en el escenario de la formación de maestros de lenguaje, para quienes en este espacio seguramente tienen lugar algunas de las estrategias más significativas para el área.

1.5 Optómetras ciegos: Prácticas de enseñanza de los maestros.

Entre el optómetra y el maestro puede establecerse una analogía interesante. El optómetra es aquel que media entre la persona a quien asiste y esas posibles maneras de percibir el mundo, todos esos lentes que nos brindan un efecto con esas realidades que hay ahí, fuera de nosotros. Algo similar sucede con el maestro, este interactúa con el estudiante, lo conoce, identifica aquello que es menester estimular y motivar en él y configura la mejor forma de que aquello por lo que no se interesa, empiece a ser significativo en su vida cotidiana, para que cambie su forma de percibir aquello que antes le era esquivo. Los optómetras dan objetos a sus pacientes para ver lo que no pueden, los maestros dan palabras a sus estudiantes para mirar lo que no logran percibir con su vista.

¿Pero qué pasaría si el optómetra no viera bien aquellas falencias oculares y no recetara de la mejor forma? ¿Qué pasaría si el maestro no comprende bien lo ocurrido con aquello que no intriga a los estudiantes y no llevara a cabo prácticas educativas convenientes de acuerdo a sus contextos de actuación? En nuestro caso, como maestros de lenguaje “optómetras”, si el lenguaje y sus palabras son nuestros lentes que compartimos para explorar otros mundos, ¿qué fuera de nuestra labor si no viéramos lo que falta por hacer? ¿qué prácticas de enseñanza motivan al estudiantado a desear conocer aquello por lo que no se ha interesado?

Al reconocer que, desde la biblioteca escolar, por sus particularidades ya mencionadas, no nos era posible conocer de manera amplia las necesidades e intereses de los estudiantes en materia de

usos y sentidos del lenguaje, decidimos dirigirnos a las aulas para establecer un acercamiento a los grupos, y que en esa interacción pudiéramos tomar información que sirviera para estructurar el proyecto a efectuar. Fue por eso que determinamos como algo menester, acompañar a nuestra maestra cooperadora en algunas clases con dos grados novenos y un octavo. Además, estuvimos realizando visitas y un tipo de sondeo o entrevistas grupales, a los grados segundo, tercero y quinto de educación básica primaria. Nuestra práctica está centrada en los procesos de lectura, es por eso que nuestro énfasis está puesto siempre en el lugar del maestro de lenguaje y literatura.

En uno de los talleres propuestos a los estudiantes de décimo, en los que se trabajaba los significados connotativos y denotativos, encontrábamos ejemplos, los cuales los estudiantes nunca habían escuchado, como el caso de la unidad fraseológica “le sonó la flauta”, a la cual, los estudiantes no le encontraban ningún sentido. En esto vemos una implementación de ejercicios descontextualizados, que no permiten generar un afianzamiento de los saberes por parte de los estudiantes y no generan un aprendizaje significativo en torno al lenguaje y sus usos contextuales.

Con otra maestra de grado quinto encontramos un caso particular, el cual quedó consignado en el siguiente autorregistro, donde se evidencian lecturas en voz alta, desde las que se pretende calificar aspectos formales de decodificación, no de la comprensión y apropiación del texto.

Se estaba llevando a cabo lectura en voz alta, y dependiendo de la decodificación del texto escrito, ponían el nombre del estudiante en unas caritas con los colores del semáforo; las caras eran alegres, tristes o intermedias.

Los estudiantes sentían temor al salir al frente, a algunos se les veía nerviosos, gagueaban, se ruborizaban, incluso a algunos les temblaban brevemente las manos. Si bien desconozco el proceso que se llevaba con estos niños, veo esta actividad como un ejercicio mecánico, pues no se está preguntando por lo que los chicos comprenden de la lectura, no contrastan lo que se

lee con la vida ni otros aspectos ni fuera ni dentro del texto; lo único que se evalúa en estas lecturas es la decodificación del lenguaje alfabético. Viendo la literatura de este modo, ¿es posible que los chicos encuentren un gusto por la literatura? ¿Cómo influye este miedo y vergüenza, en la construcción de vínculos significativos con la lectura? (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro VII, miércoles 4 de abril de 2018)

Otro caso impactante, fue cuando estuvimos guiando el proceso de lectura de un estudiante de aceleración, que cursando los grados cuarto y quinto aun no sabía leer el texto escrito. Su maestra lo envió a la biblioteca, para que la bibliotecaria le enseñara, pero la bibliotecaria no acudía a él, este esperaba a que se dispusieran a enseñarle, pero nadie le decía nada. Entonces inició la conversación entre nosotros y el niño, él nos contó su caso.

Me di cuenta que en realidad el niño no sabía leer, y que la profesora sí lo había enviado, pues al pasar cerca y vernos conversando, la profesora le dijo en un tono fuerte y algo agresivo: “Yo lo mandé a que leyera, coja un libro a ver si es capaz de entender algo”. (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro XII, lunes 5 de marzo de 2018)

En estos ejemplos podemos evidenciar que el lector que se está formando en la Institución Educativa es un lector que sea capaz de decodificar el texto de forma correcta; pareciera que para los maestros primara la necesidad de que descifren el código, esto sin importar los métodos usados. Estos casos nos llevan a reflexionar, si este tipo de prácticas de enseñanza de la lectura, mediadas por la evaluación, por la intimidación verbal y el poder que sin duda ejercen los maestros sobre los estudiantes, posibilitan la formación de lectores activos, que lean por iniciativa propia y por gusto; si el gusto y el agrado por la lectura se trasmite, ¿no son estas prácticas las que han impedido que se potencie? Creemos necesario una forma que involucre prácticas de lo sensible a la hora de iniciar un proceso de lectura, que genere un vínculo significativo entre el

texto y el estudiante para que se despierte un interés; por lo cual es indispensable dejar de lado la concepción de lector decodificador y pasar a un tipo de lector distinto.

Es problemático que las prácticas de enseñanza frente al lenguaje y la literatura, sigan estando ancladas a cuestiones estructurales, vemos que la literatura sigue siendo usada como medio para la enseñanza lingüística; se le pide al texto literario que solvete las falencias en la comprensión e interpretación de textos para la mejora en la obtención de resultados en las pruebas de Estado; se ha evidenciado que se hacen lecturas en voz alta para evaluar la decodificación acertada del texto, la buena lectura de los signos de puntuación. Todo esto nos hace pensar que la dimensión profunda, el sentido estético, afectivo y liberador del texto literario se pierde en los afanes por responder al currículo y exigencias de Estado.

1.6 Lentes defectuosos que afectan la mirada: Los estudiantes y su desidia a la lectura

Si imaginamos una escuela en la que todos los niños tienen problemas de visión, y sus optómetras les hubieran recetado de forma inadecuada sus lentes, ¿Cómo se movilizarían en su contexto? Ahora imaginemos el mismo escenario con niños en los que no han repercutido de forma eficaz las prácticas de enseñanza para que adquieran un gusto significativo por la lectura, para que se generen otras maneras de habitar, convivir y sentir... ¿Cómo se desenvolverían aquellos niños? Si la palabra del maestro son los lentes que receta a los estudiantes, y el maestro orienta su enseñanza de forma mecánica e instrumental, ¿Cómo puede esperarse que les signifiquen y cautiven los mundos que propicia estar inmerso en la lectura?

En un primer acercamiento a la comunidad educativa, decidimos entrar en los grados de primaria y secundaria, para identificar que deseos e intereses tenían en proyectos institucionales, y también, conocer la incidencia de la lectura en la población, es decir, indagar por las prácticas de lectura de los estudiantes: esporádicas, continuas, de repudio, de gusto, etc. Para este sondeo

estructuramos unas preguntas que desplegábamos en la conversación con cada uno de los grupos, estas preguntas eran: ¿Quiénes de ustedes van a la biblioteca? ¿Qué les gusta hacer en la biblioteca? ¿A modo de proyecto, más allá de objetos materiales, qué les gustaría encontrar en la biblioteca escolar? ¿les gusta leer? ¿prefieren que les lean o les gusta más leer a ustedes?

Con estas preguntas nos dimos cuenta que una reducida parte de la población va a la biblioteca; que en la biblioteca lo que más les gusta es tirarse en los pufs; a modo de propuestas nos dimos cuenta de que en los grados inferiores y los superiores, tienen más ideas e intereses, a los niños les llama la atención actividades que desencadenen en un producto, el tema de las competencias con juegos interactivos les llama la atención, las adivinanzas, además varios niños dicen que les gustaría que los profesores den las clases en la biblioteca. Frente a las preguntas sobre la lectura, consideramos que el siguiente fragmento de un autorregistro da a entender el panorama institucional frente al gusto por la lectura:

[...] en primaria hay un embudo, y, en secundaria hay otro, pero invertido, los procesos de lectura en la institución toman la forma de un reloj de arena, en los primeros grados de primaria es amplio, y a medida que suben de grado, se encoge su gusto por la lectura, lo mismo pasa en secundaria, pero a la inversa, los primeros grados es estrecho, pero en los últimos años vuelve a expandirse. Los más pequeños y los más grandes son el público más interesado. (Emiliano Betancur Arango, autorregistro IV, viernes 9 de marzo de 2018)

De lo anterior concluimos que los grados que necesitan un mayor acercamiento a la lectura, para mostrar una perspectiva diferente a la que ellos tienen, abarca de tercero a décimo, y nos lleva a preguntarnos si son los procesos de enseñanza que propician los maestros los que generan dicha apatía hacia la lectura.

Desde el punto de vista analizado anteriormente, las prácticas de enseñanza, podrían llevarnos a pensar, que cierto grado de responsabilidad de esta problemática corresponde al direccionamiento realizado por parte de los profesores. Ante esto vemos que los estudiantes piden espacios para lo cultural y lo artístico, piden hacer y participar en proyectos. Los estudiantes, desde los escenarios en los que tienen la posibilidad de hacer escuchar su voz, como las propuestas de los candidatos a personería, piden que se abran otro tipo de espacios en que ocupar su tiempo y que le aporten a su formación; y como se mencionó anteriormente, los estudiantes responden a algunas iniciativas de los maestros respecto a asuntos relacionados con lo humano, con el lenguaje, con nuestra historia.

1.7 desempolvando los lentes del observatorio: bibliotecas escolares, un escenario para repensar las prácticas de lectura desde lo sensible

Estamos pues ante tres aspectos imbricados, la biblioteca escolar, la labor formativa del maestro del lenguaje y literatura en la biblioteca, y la perspectiva en que este lleva a cabo su configuración didáctica en relación a las prácticas de lectura. Teniendo así, un escenario, un sujeto que desempeña una labor formativa, y por último un diseño específico desde el que piensa metodológicamente su ejercicio docente.

Imagínese la biblioteca escolar como un observatorio, en el que, en vez de cada repisa con libros, haya un repositorio de lentes sin usar; pero junto a esto, un maestro bibliotecario con pericias de optómetra en una escuela en la que se ha hecho extraño ver, y mucho más mirar. Es preciso pues, desempolvar aquellos lentes, abrir el observatorio al público, y si es necesario, acompañar a los estudiantes para facilitarles su acercamiento a la biblioteca, todo ello, para permitirles mirar, mirar hacia adentro, mirar su ser, su historia, sentirla con el cuerpo, dejarse afectar con lo que ve para sentir una emoción.

Es esta la relación que hemos de presentar aquí.

A partir de las problemáticas mencionadas anteriormente, (como lo son: la carencia de una representación simbólica de la biblioteca escolar; las prácticas de enseñanza de la lectura mecanicista; y que, a su vez, no generan una empatía entre los estudiantes y los diferentes tipos de textos), nos llevan a pensar, cómo desde nuestras prácticas pedagógicas, podemos llegar a resignificar la biblioteca escolar, configurándola como un escenario potente para la formación de lectores dentro de la institución.

Debido al tipo de prácticas de enseñanza en el área de lenguaje y literatura, y a la falta de gusto por la lectura, vemos necesario preguntarnos por otro tipo de prácticas docentes que favorezcan la construcción de vínculos significativos entre los estudiantes y la lectura. Para la consecución de tal propósito, vemos la literatura como elemento fundamental para la conformación del gusto. Pero todo ello debe estar mediado por prácticas docentes que establezcan una ruta metodológica y pedagógica, en la que su primer objetivo sea la educación de lo sensible en tanto componente de una idea más compleja de lo que significa educar, educar no solo en el aula, educar para la vida y para afrontar emocionalmente lo que deviene de ella.

A continuación, describiremos los dos ejes estructurales del planteamiento del problema, el primero de ellos es *la ausencia de una proyección formativa de lectores en la biblioteca escolar*; e íntimamente relacionado con esto, *la precariedad de una concepción de la educación sensible en tanto factor determinante de la configuración del gusto por la lectura*. En este sentido vislumbramos una relación entre estos dos ejes, pues al momento de pensar el lugar del maestro de Humanidades con énfasis en Lengua Castellana; en una biblioteca escolar, es necesario pensar cómo potencializar, desde ambientes por fuera de las aulas, la formación de lectores sensibles,

que se puedan transformar a sí mismos y los sentidos de los textos a los que tienen acceso como parte de esa producción literaria, artística y social de la que son partícipes.

1.7.1 Un observatorio que no sabe adónde mirar: La ausencia de una proyección formativa de lectores en la biblioteca escolar.

Como lo hemos enunciado anteriormente, el espacio en el que desarrollamos nuestra Práctica Pedagógica es la Biblioteca Escolar de la sede principal de la Institución Educativa San José Obrero. Al constituirse este escenario como uno de los elementos principales de nuestra práctica e investigación, consideramos indispensable preguntarnos por dicho escenario.

En este eje estructural de nuestro planteamiento del problema decidimos indagar acerca del lugar o la importancia que ocupa la Biblioteca Escolar en la I.E. San José Obrero; para ello nos remitiremos principalmente al Manual de convivencia de la institución, algunos documentos sobre bibliotecas escolares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y a nuestra propia experiencia, esta última respaldada por los autorregistros que hemos elaborado.

El Manual de Convivencia de la I.E. San José Obrero, en sus consideraciones finales, consigna en el Artículo 68 las disposiciones generales de los servicios de la biblioteca. Únicamente en este artículo es donde se manifiesta, o se logra vislumbrar un poco, la noción que tiene la institución acerca de la biblioteca escolar. El artículo al que hacemos mención considera que:

Las Bibliotecas tienen por objeto acopiar, ordenar, calificar, procesar y poner al servicio del usuario, todos aquellos materiales impresos y audio/visuales que, conforme a los planes y programas de estudio que la Institución imparte, además de prestar todos aquellos servicios

necesarios para su comunidad de la institución. (Manual de Convivencia Escolar, I.E San José Obrero, 2008, p.48)

En la cita anterior, se puede notar el carácter de facilitador de material bibliográfico con que la institución ha limitado a la biblioteca escolar. Esto se puede corroborar en el artículo 72, donde se considera que los servicios que presta la biblioteca escolar son preponderantemente de préstamo de material bibliográfico y audiovisual, y actualmente este pensamiento aún reposa en el imaginario de los miembros de la comunidad educativa. Para ilustrar este planteamiento nos remitiremos a uno de nuestros autorregistros:

Como de costumbre, en el tiempo que estuvimos en la Biblioteca Escolar, fue frecuente la visita de profesores que se acercaban a preguntar si la bibliotecaria estaba para que les hiciera el favor y les sacara fotocopias. Qué tristes, desanimados y desconcertados se quedaban al ver que nuestras respuestas eran negativas. (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro V, miércoles 4 de abril de 2018)

A donde queremos llegar con este brevísimo esbozo es a mostrar que la Institución desde sus órganos directivos no concibe la biblioteca escolar como un espacio formativo, articulado al currículo y que esté en función del P.E.I. Es por eso que casi se puede llegar a afirmar que en la Institución no se desarrollan ninguna de las estrategias (*correlación, articulación e integración*) para realizar trabajo conjunto entre la biblioteca y las asignaturas, es decir, no se presenta trabajo de coplaneación entre la bibliotecaria y los docentes. Esto en cierta medida, despoja a la Biblioteca Escolar de la I.E. San José Obrero de su función formativa y la convierte en un lugar preponderantemente de esparcimiento. Tal vez, estos efectos, se deban a que en cuanto a bibliotecas escolares

[...] el país no cuenta con desarrollos normativos que regulen su creación, fortalecimiento, definición de estándares mínimos, sostenibilidad, articulación curricular y trabajo en red, entre otros aspectos imprescindibles para un proceso de institucionalización de un Programa Nacional de Bibliotecas Escolares en Colombia. (MEN, 2014, p.17)

Todo ello se ve reflejado en la concepción de gran parte del estudiantado; como lo puede evidenciar un fragmento de un autorregistro, que nos da pie para reflexionar múltiples aspectos desde la perspectiva estudiantil.

[...] el primer grupo que visitamos fue un séptimo, que gran golpe nos dieron, no les gusta ir a la biblioteca, decían querer Colchones Comodísimos. [...] Lo de los colchones, aun así, me parece interesante, pues creo que puede decir algo frente a su gusto por la lectura, ¿Por qué querer colchones en una biblioteca? Pues porque los libros les dan sueño. (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro IV, viernes 9 de marzo de 2018)

Desde este fragmento podemos generalizar una concepción institucional frente al sentir que media entre estudiantes y la lectura, incluyendo los centros bibliotecarios; su percepción de las prácticas y escenarios relacionados a este tema les provoca aburrición, la apatía pesa sobre ellos. El aspecto que consideramos más influyente en estas concepciones, es la carencia de motivación y mediación entre espacios de formación por parte de los maestros.

El niño no se acerca al libro como al juego, al circo o al deporte; no existe entre sus apetencias. Antes bien, suele acoger la invitación al libro como una celda que lo apresara en el tedio. Porque sus primeros contactos con él [...] son el vencimiento de obstáculos; primero el de descifrar los signos gráficos y el de relacionarnos con el significado del léxico y del discurso; después, el de la comprensión de los distintos saberes... Con el libro de texto, los

muchachos, en rigor, no leen, sino que aprenden. No es raro que este esfuerzo los disuada del camino de la lectura. (Carreter, citado por Torremocha: 2006, p. 6)

Ante tal contexto, evidenciamos que la biblioteca escolar se presenta como un escenario de formación agonizante, pronto a la disfuncionalidad académica en el ámbito escolar. En este sentido nos preguntamos por su lugar en la formación y su potencialidad para avivar el gusto por la lectura. Concebimos, pues, la biblioteca escolar como un escenario alternativo que puede ofrecer otras formas de acercamiento a la lectura literaria, en donde prime la afectación, el reconocimiento de las prácticas sensibles que conectan con la lectura y la reflexión frente aspectos vitales de la existencia; donde la lectura se viva como una experiencia vital y no instrumental y mecanicista, donde el deseo por leer surja y no se imponga.

1.7.2 La educación sensible, un lente indispensable en la configuración del gusto por la lectura.

¿Qué debe darse en primera instancia, la capacidad de comprender e interpretar o el gusto, el deseo y el placer por la lectura? ¿En realidad puede mejorarse las prácticas de sentido propias de la lectura cuando antes no se ha generado un gusto por esta? Múltiples autores sobre la didáctica de la literatura, como Teresa Colomer, abogan por superar la instrumentalización de la literatura, pasando a otras formas que vinculen significativamente al lector con la obra misma, que lo que medie entre el lector y la obra sea la experiencia, el goce, la creación.

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la relación personal a través del

rápido refugio de categorías objetivas de análisis, tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar. El aprendizaje explícito de reglas parecía así un camino estéril frente a la relación gratificante establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria de los estudiantes a través de sus lecturas. (Colomer, 2010, p. 8 – 9)

Creemos necesario, pues, que la experiencia literaria encuentre correspondencia con la experiencia personal de los estudiantes de la Institución Educativa, que se complementen, y tanto la una como la otra, posibiliten una experiencia integral, de modo que la literatura haga parte de la construcción cultural del individuo. Sólo viendo la lectura de este modo puede superarse la lectura guiada y pasar a una lectura solitaria, individual, en donde el sujeto pueda elegir libremente la lectura porque la reconoce y le otorga “el sentido de práctica social y cultural [...] de manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, fruición y acceso al conocimiento. Esta experiencia interna es la única motivación real” (Colomer, 2015, p. 10).

Para todo esto consideramos necesario educar lo sensible, pero específicamente la sensibilidad literaria. La educación ha basado su sistema de enseñanza enfocándose en desarrollar aspectos netamente racionales, lógicos y objetivos. Todo ello con miras a las exigencias de Estado, como lo son las pruebas, o las necesidades de conocimientos básicos para que los estudiantes se desempeñen en puestos de trabajo como obreros; distinción clara entre Instituciones públicas y privadas, pues estas últimas se encargan de un componente fundamental en la educación humanística, la formación de la sensibilidad. Pensarse pues, la posibilidad de educar la sensibilidad, es aspirar a alcanzar una formación humana más integral, donde se desarrolle lo emocional, lo estético y lo subjetivo. 1 8 0 3

Como lo planteamos anteriormente, creemos que antes de enfocarse en enseñanza estructural de textos literarios, donde importen más los aspectos formales, como tipos de narrador, tiempo, personajes, lo histórico o biográfico del texto y autor, etc., sería más pertinente empezar por contagiar el gusto por la literatura, enamorar desde aspectos más experienciales, hacer de la literatura una posibilidad para experimentar algo nuevo, algo no vivido antes.

Sobre estos aspectos conceptuales nos referiremos más adelante, lo que nos interesa ahora, es hacer evidente y analizar, cómo esas prácticas de enseñanza, en relación a la lectura, presentadas anteriormente, no conciben esa educación sensible, y cómo esto puede determinar la carencia del gusto lector, al menos, de una postura vital frente al asunto, tanto de parte de los estudiantes como de los maestros.

En los casos enunciados en la contextualización, cuando hablábamos sobre las prácticas de enseñanza de la literatura, problematizábamos esa enseñanza mecanicista enfocada en el decodificar correctamente el texto, y que, a su vez, carga con una función instrumentalizada de la literatura, usada para la enseñanza lingüística. La pregunta es: ¿Con estas prácticas de lectura se forma un lector? ¿Qué clase de lector se forma? ¿Qué características tiene un lector inserto en estas prácticas de enseñanza?

A nuestro modo de ver, consideramos que el lector que con estas prácticas se forma, se sitúa en el nivel literal de lectura y en algunos casos difícilmente se llega a ello, pues, no interpreta ni establece relaciones más allá de lo que dice el texto y mucho menos asume una postura crítica frente a lo leído, como se enunció anteriormente, es un lector que simplemente decodifica grafías, pero no llega a tener una verdadera comprensión sobre lo leído, lo que no le permite reflexionar y establecer relaciones entre la obra o el texto y la realidad, y en ese sentido tampoco logra

disfrutar la lectura, lo que trae como consecuencia la apatía, es decir, que la lectura no le resulta un ejercicio interesante, en vez de ello se torna tortuoso y tampoco le genera satisfacción.

En nuestra experiencia, en un taller de lectura realizado con los grados sextos, aunque en términos generales salió bien, pudimos evidenciar que, sin nuestro acompañamiento, la comprensión y el sentido de los textos se esfumaría en la enunciación de lo escrito. Podríamos decir, que el éxito de la actividad derivó de la mediación a través de preguntas y relecturas.

[...] lo que hicimos fue tratar de acompañar las lecturas, permitirnos leer con los estudiantes, y pedirles que volvieran a leer ellos mismos, el que hubiera varios grupos nos permitía estar rotando y conversar más amablemente con cada uno de los chicos y con esto permitir una aproximación a la interpretación del texto que le daban los chicos. (Eniliano Betancur Arango, Autorregistro X, jueves 19 de abril de 2018)

Los chicos, en este caso, podían leer los textos, pero se evidenciaba un disgusto mientras ejecutaban el ejercicio de decodificación, lo que evidenciaba que no comprendían; pero al sentarnos con cada grupo y detenernos en algunos aspectos, preguntando y profundizando, veíamos que empezaban a sonreír y a disfrutarlos, lo cual se veía reflejado en las representaciones hechas posteriormente. Lo que queremos mostrar en este punto, es que los estudiantes, logran leer lo literal, pero, el problema, se encuentra en el momento de encontrarle sentido al texto, pues no lo comprenden y por ende no lo disfrutan; no podría decirse que son lectores autónomos, sino que necesitan de una lectura guiada, regurgitada.

Teniendo en cuenta las prácticas de lectura anteriormente enunciadas, debemos señalar que el tipo de lector formado en la institución no desarrolla vínculos con la literatura debido a que las lecturas realizadas allí no dicen nada al estudiante acerca de sí mismo, no permiten lograr

procesos de identificación, porque no existe un acercamiento sensible a la lectura desde el cual el sujeto sea el eje principal y su lugar no sea ocupado por las categorías gramaticales o por la simple asistencia al espacio de la biblioteca escolar, sin los procesos pedagógicos que estas deben implicar.

En cuanto a la biblioteca escolar, no hay una idea clara de un lector a formar, porque dicho escenario no cuenta con ningún tipo de prácticas de formación lectora, ni siquiera hay promoción de lectura. Lo que nos planteó la necesidad de pensar formar un tipo de lector, desde la biblioteca escolar; un lector que sea diferente al lector que se busca formar en la institución desde las aulas de clase. Así la pregunta que nos hemos formulado para el presente proyecto de investigación, es: **¿Cómo se produce la experiencia estética en prácticas de lectura desde el escenario de la biblioteca escolar para la formación de un lector otro?**

A partir de este interrogante, hablamos de unos propósitos de la investigación; referimos uno general que es: Explorar las posibilidades de configurar un lector otro a partir de la experiencia estética desde el escenario de la biblioteca escolar. Por su parte, nos basamos en dos propósitos específicos, que detallamos de la siguiente manera:

- Identificar los tipos de lectores que ha configurado la institución en sus diferentes escenarios.
- Comprender cómo educando la sensibilidad ante la lectura, desde el escenario de la biblioteca escolar, se hace posible la configuración de un Lector Otro.

2. Lente-cedentes: revisión de antecedentes que nos permiten mirar más allá

“Creo que nos quedamos ciegos,
creo que estamos ciegos,
ciegos que ven,
ciegos que, viendo, no ven”.

José Saramago



Figura 2 Palabras para mirar. Archivo personal

Debemos reconocer, antes de continuar, por mucha vergüenza que nos cause, que al iniciar nuestra investigación no éramos *miradores*, éramos *mirones* de la más ínfima clase, sumamente ingenuos, cortos de vista, con unas miradas plagadas de prejuicios, y para empeorarlo todo, no llevábamos lentes, o tal vez sí, pero en caso de llevarlos eran unos lentes precarios, en un estado

deplorable, casi inservibles, en vez de mejorar nuestra visión, la empeoraban, eran un estorbo, un lastre, pero por momentos nos aferrábamos a ellos y nos enorgullecíamos de llevarlos.

Fue con el tiempo, poco a poco, de manera paulatina, que fuimos aprendiendo a mirar, leíamos para aprender a mirar. Tomábamos lentes de otros para conocer como veían ellos lo que ahora estaba ante nuestros ojos, para conocer múltiples perspectivas del mismo objeto, para reconstruir nuestros lentes y corregir nuestra mirada. Los lentes que ahora llevamos no nos fueron dados, o tal vez sí, pero en ese caso debe verse más como una recompensa, cada autor al que nos acercábamos, cada lectura realizada, constituye un fragmento en nuestros lentes y nos ayudaba a pulir, a calibrar. Si todavía no vemos las cosas totalmente claras y nítidas en nada debe recriminárseles a ellos, pues es producto de nuestra torpeza.

A partir de esta fase se fueron construyendo de manera más acertada los propósitos, es decir, la lectura de esas personas con quien compartíamos preguntas e inquietudes y formas de accionar. Todas estas visiones nos permitieron constituir, correspondiendo a las particularidades de nuestro contexto, eso que nos determinamos indagar hasta el final de la investigación.

Pensar en los antecedentes como lentes, es pensar que no basta una sola y única mirada del mundo para comprenderlo, es menester encarnar vidas ajenas o pensamientos ajenos para ver la vida propia y los pensamientos propios con más profundidad. Así pues, enfatizar todos esos pensamientos desde una teoría o un tema en específico, delimita las miradas al respecto, y de esta misma forma, es posible sobreponer una temática junto a otra para poder mirar la realidad desde un conjunto de visiones.

En este sentido, iremos presentando por separado cada uno de estos lentes-temas: biblioteca escolar, lectura y estética; pues consideramos que es necesario conocerlos individualmente, para

que, de forma posterior, se puedan sobreponer y así, tener una mirada ampliada, en donde cada una de las características de un lente se funda con la otra.

Teniendo esto en cuenta, es necesario dar a conocer el orden que ha de tener tal apartado, para que la comprensión del mismo sea más sencilla. En un primer momento se mostrará los antecedentes legales, respecto a las bibliotecas escolares y su labor formativa; pasando luego a los antecedentes conceptuales, donde se expone la concepción de lectura y, a su vez el lector y sus diferentes y posibles configuraciones. Para configurar los lentes, que nos permitieron situarnos en una posición y disposición para mirar lo que se nos presentaba, nos remitíamos al OPAC de la Biblioteca de la Universidad de Antioquia, donde se buscaba descriptores como: el lugar de la experiencia estética en la formación de lectores, bibliotecas escolares y su proyección formativa, prácticas de lectura socioculturales, normativas legales de la biblioteca escolar, entre otras; además, una de las bases de datos más usada fue Dialnet.

2.1 Biblioteca escolar a través de los antecedentes legales: el lente del “ideal”

Al igual que los lentes nos sirven para mirar mejor, pues su objetivo es perfeccionar y corregir nuestra visión (sin desconocer la existencia de otros que la deforman, la nublan, la oscurecen), también es cierto que son un objeto, el cual a su vez puede ser mirado, y debe serlo para familiarizarnos con él, comprender su funcionamiento, la forma en la que está constituido, las visiones que permite. Esta sencilla pero precavida acción nos aleja de ser *mirones* ingenuos, que se contentan o aterran con lo que ven a través de sus lentes y lo toman por verdad absoluta, desconociendo que existe gran variedad de lentes y, por lo tanto, múltiples maneras de mirar el mismo objeto.

Como lo anticipa el título de este apartado, en él, miraremos la biblioteca escolar desde la perspectiva que permiten los antecedentes legales, con el propósito de tratar de delimitar qué se

entiende por biblioteca escolar en Colombia, ya que esto resulta un ejercicio complejo, pues, existen brechas muy amplias entre lo regulado por la ley y lo que algunos teóricos y organizaciones proponen que debería ser.

De acuerdo con la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994, en su artículo 141: “Biblioteca o infraestructura cultural y deportiva”, se decreta la obligatoriedad de los establecimientos educativos de contar con una biblioteca, a la vez que se delega a los planes de desarrollo, nacionales y territoriales, definir las inversiones para que los establecimientos educativos estatales puedan hacer efectivo dicho artículo. Más allá de la obligatoriedad de la existencia de una biblioteca en los establecimientos educativos, no se contaba con claridades acerca de su funcionamiento, financiación y personal encargado de dirigirla, incluso, veinte años después, el Ministerio de Educación Nacional (2014) afirma: “el país no cuenta con desarrollos normativos que regulen su creación, fortalecimiento, definición de estándares mínimos, sostenibilidad, articulación curricular y trabajo en red, entre otros aspectos imprescindibles para un proceso de institucionalización de un Programa Nacional de Bibliotecas Escolares en Colombia” (p. 17).

En 1999 la Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO/IFLA), publica el *Manifiesto de la Biblioteca Escolar*, donde se consignan algunos criterios, bastante generales, pero que logran esclarecer cual es el deber ser de la biblioteca escolar. Así, desde esta organización, la misión de la biblioteca escolar consiste en ofrecer “servicios de aprendizaje, libros y otros recursos, a todos los miembros de la comunidad escolar para que desarrollen el pensamiento crítico y utilicen de manera eficaz la información en cualquier soporte y formato” (p. 1). Además, se considera la biblioteca escolar como parte integrante del proceso educativo y se le confieren funciones esenciales para “la adquisición de la lectura, la escritura, las capacidades informativas y para el desarrollo de la educación, del aprendizaje y de la cultura” (p.

2). Desde este manifiesto, las funciones principales de la biblioteca escolar son: ayudar a la institución educativa a alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto educativo institucional y fomentar en los estudiantes el gusto por la lectura. También, en un pequeño apartado, acerca del personal encargado de la biblioteca escolar, es claro que debe ser una persona profesionalmente cualificada en áreas de conocimiento específicas como: gestión de recursos y pedagogía, además de contar con personal de apoyo en el caso de ser necesario.

Por su parte en 2002 la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas, conocida por su sigla en inglés IFLA, publica las *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*, texto donde se retoman los elementos abordados en el *Manifiesto de la biblioteca escolar*, pero se desarrollan de una manera más profunda, con el propósito de “informar a los líderes nacionales y locales de todo el mundo, y para guiar y apoyar a la comunidad bibliotecaria. [...] [Y además] ayudar a las escuelas en el proceso de implementar los principios del manifiesto” (p. 2). De este texto resulta relevante, el capítulo 3: “Empleo de personal”, donde se enfatiza acerca de la formación profesional del bibliotecario escolar:

La riqueza y la calidad de la biblioteca dependen de los recursos de personal disponibles dentro y más allá de la biblioteca escolar. Por este motivo, es de vital importancia contar con una plantilla bien formada y altamente motivada, que consista de un número suficiente de miembros según la dimensión de la escuela y sus necesidades específicas de servicio bibliotecario. La plantilla está formada por bibliotecarios titulados y bibliotecarios auxiliares. Además, puede existir una plantilla de apoyo, como por ejemplo profesores, técnicos, padres y otros voluntarios. Los bibliotecarios escolares deben ser titulados y contar con una formación adicional en teoría educacional y pedagogía. (IFLA/UNESCO, 2002, p. 11)

Mirar la biblioteca escolar a través de los lentes de la IFLA/UNESCO, es situarnos en la perspectiva del ideal, del deber ser, pero si dicha perspectiva es contrastada con la realidad de nuestro contexto, encontramos que, contrariamente a las directrices emitidas por la IFLA/UNESCO, en Colombia los bibliotecarios escolares no precisan ser profesionales titulados en bibliotecología u áreas afines a las humanidades o la pedagogía, de ahí que muchos de ellos no posean las habilidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en dicho cargo.

En documentos, relativamente recientes, emitidos por el *Ministerio de Educación Nacional*, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento, se busca difundir a través de manuales y cartillas, información y estrategias que proporcionen herramientas para las personas que desempeñan el rol de bibliotecarios escolares con el fin de dar “orientaciones sencillas acerca de la organización y gestión de los recursos y servicios de este espacio pedagógico, al tiempo que integran la biblioteca escolar al trabajo en equipo con los docentes” (MEN, 2015, p. 5).

A partir de la visión que nos proporcionan estos lentes, es pertinente considerar la posibilidad de consolidar en Colombia la figura del maestro bibliotecario, que ya varios países latinoamericanos como Chile y Argentina han instaurado; pues su saber didáctico y pedagógico le posibilita mediar de una mejor manera la relación entre los estudiantes y la lectura.

2.2 Formación de lectores sensibles que trascienden del texto a la vida

En los últimos tiempos se ha venido hablando de la lectura como goce; esta propuesta deviene de un cambio de paradigma, pues se pasó de las teorías del texto literario, por la teoría de la comunicación literaria, que “se ocupa de las condiciones de producción y recepción del discurso literario en el proceso de la comunicación” (Altamirano, 2012, p. 230). Lo que implica una ruptura

y una ampliación del espectro pedagógico ante la lectura. La teoría de la comunicación literaria, es una respuesta estratégica ante la evidente carencia de los vínculos significativos entre los estudiantes y la lectura. Por lo que plantea descentralizar los procesos y prácticas docentes centrados en lo histórico, sociológico o estructural del texto literario, al menos en la primera instancia de la formación de lectores, para proponer un acercamiento a la lectura desde la lectura directa de las obras en relación con los sujetos lectores y sus propios contextos.

Cuando se concibe la lectura como goce, es importante tener claro como profesores, un orden lógico a seguir; “la didáctica de la literatura tiene dos funciones fundamentales: (a) el contagio de la literatura (b) la enseñanza de la literatura” (Altamirano, 2016, p.157) El contagio de la literatura consiste en la transferencia del gusto lector, pues si no se descubre un gusto por la lectura del texto literario, difícilmente puede encontrarse algo interesante y atrayente en aspectos estructurales y formales del texto, que sería la segunda función, la enseñanza de la literatura. Es por eso que se plantea esta ruta, primero el contagio literario, que consiste en despertar la sensibilidad literaria, pues “sin la participación activa de los sentidos afectivos no se puede percibir la literatura como arte” (Altamirano, 2016, p. 159), y sin la participación de estos sentidos, como el asombro, la admiración, la risa, la tristeza, la conmoción, sería complejo conseguir una experiencia estética por parte de los receptores.

Pero, ¿qué fin tiene que los estudiantes consigan la experiencia estética?, ¿en qué consiste esta? “No tiene un propósito cognitivo ni busca la verbalización abstracta de corte intelectualista, sino más bien tiene un propósito estético porque exige que el receptor preste más atención a los aspectos afectivos en la interacción con el texto literario” (Altamirano, 2016, p. 159).

Cuando el maestro conoce cómo es recibida estéticamente la obra literaria, por los estudiantes, puede direccionar y potencializar la lectura, preguntándoles por los efectos generados en ellos.

Cuando se experimenta el asombro en la lectura es porque eso que lo produce, dice algo del que lo lee. Y conocerse, conocer sus gustos, sus deseos, es experimentar el goce, y es precisamente eso por lo que debemos esforzarnos los profesores, por

[...] formar lectores que encuentren motivo de goce en el encuentro con la literatura [...] en donde es importante la imaginación, las emociones, y el sentido crítico de quien tiene la obra en sus manos y pretende darle una oportunidad con el fin de hallarse en lo que lee. (Altamirano, 2016, p.40)

Claudia Patricia Bolívar Calixto y Aurora Gordo Contreras, al final de su texto, *leer el texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo*, nos dice que los estudiantes empezaron a encontrar sentido en las obras cuando descubrieron que su valor no estaba en el texto, sino que emergía de la conexión del receptor con la obra, “empezaron a cobrar vida con sus propias vivencias, y aparecieron las inferencias, los juicios valorativos, la comprensión de aspectos locales y globales, así como en algunos casos, un nivel crítico desde las relaciones intertextuales” (Bolívar, Gordo; 2016, p. 209).

Consideramos fundamental tener en cuenta la recepción de los estudiantes, conocer las relaciones que establecen entre los textos y su propia vida, trascender y extrapolar la lectura del texto a la lectura de las realidades, individuales y compartidas, es la propuesta para generar un vínculo significativo con la literatura, porque es de esta forma en que se sitúa el conocimiento en los contextos, es así como vemos la lectura con una función sociocultural.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2.3 Biblioteca escolar y formación de lectores: La apertura de las puertas del observatorio y su invitación a mirar el mundo

Hemos dirigido nuestra mirada a la figura del bibliotecario escolar, porque en él radica la importancia que adquiere la biblioteca escolar en cuanto a la dicotomía de entenderla como un espacio físico o un elemento de valor simbólico.

A través de la mirada de Igarza (2014)

[...] la relevancia de la biblioteca escolar dependerá no tanto del carácter físico o volumétrico que la visibiliza, sino de su valor simbólico, cuya construcción se verá reforzada cuanto más se revele capaz de ser omnicomprensiva de las nuevas representaciones y de las nuevas vías de acceso a los objetos de estudio. (p. 47)

Desde este mirar, puede pensarse la biblioteca escolar como un organismo de doble naturaleza. Una física, conformada por el lugar donde está ubicada y los materiales que allí se encuentran, y otra intangible o inaprensible, constituida por los proyectos que desde allí se desarrollan. Mirando con los lentes de Luz Mary Ortiz (2015), “podría pensarse que, por un lado, está la presencia efectiva, visible, física e institucional de la biblioteca y, por otro, su interacción con las necesidades y la vitalidad de las comunidades educativas” (p. 85). Es necesario que exista una relación entre estos dos elementos, para configurar en los estudiantes una representación simbólica de la biblioteca escolar que los impulse a ser lectores autónomos.

En nuestro caso, esa fue nuestra motivación, convertirnos en los gestores de esa alma de la biblioteca escolar, pues en nuestras observaciones vimos que dicha biblioteca carecía de una representación simbólica tanto para los profesores como para los estudiantes. Por lo tanto, esa labor del maestro bibliotecario es ir en búsqueda de una re-significación constante.

Siguiendo con Luz Mary Ortiz (2015)

1 8 0 3

Cuando se piensa en la lectura dentro de la escuela, se inquiere ¿dónde y cuándo?, como buscando ese espacio físico que nos disponga para la actividad; sin embargo, por su carácter liberador la lectura exige espacios abiertos, lejos de la norma y la regla, de la pedagogía utilitarista, incluso de la evaluación; espacios sustraídos de las trabas que imposibilitan el diálogo, la reflexión, la discusión, la interiorización; espacios donde el docente sea el orientador y acompañante. (p. 85)

La latente dicotomía entre la lectura institucionalizada y la lectura íntima o individual dentro de la escuela, plantea la necesidad de espacios alternativos, fuera del aula de clase, donde la biblioteca escolar es el lugar por excelencia convocado a mediar. ¿Cómo conciliar o encontrar un punto de encuentro entre estas dos perspectivas: la lectura institucional que no es considerada lectura por gran parte de los estudiantes y la lectura íntima? ¿Cómo contagiar la lectura en los estudiantes que expresan no gustarles leer?

A propósito, de dichas preguntas, Luz Mary Ortiz (2015), afirma:

Muchas de las preocupaciones que rodean a la lectura están ligadas al hecho de que, a pesar de ser una herramienta de acceso al conocimiento, poco o casi nada se proyecta hacia la búsqueda de experiencias que ayuden a la formación de lectores, a quienes la función estética podría ayudar a ampliar las concepciones sobre la lectura en el contexto escolar. (p. 84)

Así pues, al estar la formación de lectores como uno de los propósitos principales, nuestro foco se puso en intentar crear ambientes pedagógicos y didácticos que propiciaran el vivir una práctica de lectura como una significativa experiencia para su cuerpo, para su mente, para reavivar la memoria de sí mismos. Aunque se intente soslayar colocándonos unas gafas oscuras, es innegable, que la función estética es un factor determinante en los procesos de acercamiento a la lectura y

formación de lectores. Pues, es a partir de allí que el lector, al poner en juego su subjetividad, logra vincularse con la obra literaria.

Hasta este punto llega el abordaje de los antecedentes legales respecto al escenario de la biblioteca escolar, viéndolo desde lo jurídico, tanto desde la estructura física, como del requerimiento del personal que moviliza y acciona su trabajo educativo desde allí. Así pues, tras haber reflexionado con las visiones posibilitadas por dichos lentes, será necesario quitárnoslos para mirar con otros diferentes aquello que nos atrae, estos lentes son, el concepto de lectura, y junto con este el sujeto de la acción de leer, el lector desde un sentido sociocultural. Pasaremos entonces a los antecedentes conceptuales.

2.4 Lentes para comprender el concepto de lectura

Antes de continuar con el concepto de estética con relación a la lectura, consideramos pertinente puntualizar qué entendemos por lectura, es decir, develar desde que punto está situada nuestra vista, cual es nuestra perspectiva y que autores nos acompañan para ayudarnos a mirar, para inspeccionar aquel concepto, y a su vez el de lector, al ser estos, conceptos indisolubles.

Cabe resaltar, que la lectura, al ser un concepto abordado por múltiples autores y disciplinas, es bastante amplio y posee diversos enfoques, lo cual conlleva a que desde la perspectiva que se le examine, tendrá ciertas implicaciones a la hora de entenderlo y así mismo, al momento de desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con esto, nosotros miramos con los lentes de autores como Daniel Cassany (2006) y Judith Kalman (2008), entre otros, quienes conciben la lectura desde un enfoque sociocultural.

Cuando se habla de leer, tal vez, para una persona del común, lo primero que venga a la mente sea el ejercicio de convertir grafías en sonidos, es decir, decodificar; pero un experto o persona con un poco de conocimiento sobre el tema, sabe que la cuestión no es tan simple.

Muchos autores, críticos y académicos, consideran que entender la lectura como un ejercicio de decodificación y su equivalente, la escritura, como un ejercicio de codificación, son nociones sumamente básicas y ancladas al pasado (aunque actualmente en la escuela sean nociones validas), e incluso las categorizan como *alfabetismo*, *alfabetización*, *alfabetización literal* o *analfabeto funcional*; todos estos conceptos, haciendo referencia a la persona capaz de decodificar las grafías, de forma literal, pero sin llegar a comprender el sentido del texto, (Cassany, 2006; Kalman 2008). Mientras que el concepto de *alfabetismo funcional*, señala el dominio de un conjunto de destrezas que permiten llegar a comprender el significado de un texto (Cassany, 2006), pero, siguiendo a Kalman (2008), también se considera una habilidad en cierta medida ineficaz e inexperta. Hasta aquí la discusión se remite a si la persona comprende o no lo que lee.

Siguiendo a Cassany (2006), existen tres tipos de comprensión lectora y se diferencian en el procedimiento para obtener el significado, esto determina los enfoques o concepciones de la lectura. En la concepción lingüística: el texto es el único portador del significado. Éste, es inmutable y estático, se comprende de igual manera por cualquier persona sin importar la época o la cultura. Aquí el texto se reduce a unidades gramáticas, sintácticas y semánticas. En la concepción psicolingüística: además de conocer las reglas gramaticales de la lengua, éstas, se deben relacionar con las habilidades cognitivas que hacen posible la comprensión. Es necesaria la sinergia entre el texto y los conocimientos previos para construir el significado. Y, en la concepción sociocultural: además de la relación entre el texto y el conocimiento previo, se entiende la lectura como una práctica cultural, inmersa en un contexto específico, desarrollada por los habitantes de una

comunidad con características particulares, quienes tienen unas costumbres y una ideología, es decir, una manera de entender el mundo. De acuerdo a ello, leer puede connotar una gama de posibilidades diferentes de acuerdo a cada comunidad y cultura.

Cassany nos permite establecer la claridad de que la lectura no es un proceso estático en la historia de la humanidad, ya que cada época y cultura instaaura unas prácticas determinadas, que a su vez exigen un tipo de lector. Desde esta forma de comprender la lectura se empezó a configurar esa búsqueda por hacer que la lectura del texto literario no diga solo en sí misma y para sí misma, sino que le permita al lector decirse a sí mismo y para sí mismo; desde su propia experiencia de vida en relación a sus cercanos con quienes convive. Pero aún estamos en la superficie de la concepción sociocultural de la lectura, para ahondar un poco más, a partir de ahora tomaremos como referente a Judith Kalman.

Kalman (2008), entiende la lectura, escritura y oralidad como elementos dependientes de factores económicos, políticos, sociales y culturales, dejando manifiesto que el desarrollo de la cultura escrita está mediado por relaciones de poder que promueven u obstaculizan su avance. Por ello otorga a la lectura y la escritura un carácter emancipatorio y las sitúa como actividades que trascienden la codificación y decodificación del código escrito, como prácticas socioculturales donde se hace indispensable interactuar con otro que lee y escribe, sobre eso que lee y escribe, hacer del lenguaje y sus usos, una herramienta emancipadora, que nos ayude a entender la realidad, la cultura y la comunidad en que habitamos, comprender las relaciones de poder en las que nos encontramos inmersos, para así poder transformar dicha realidad.

El lector que como maestros bibliotecarios buscamos es pues uno que se mire a sí mismo en relación con ese entorno social en que habita, que a su vez reflexione y ponga en cuestión las formas de relacionarse con su familia y amigos. Según (Barthes, 1975, citado por Silveira Caorsi,

2013) concibe la lectura como «la hemorragia permanente», un disparador de asociaciones y de construcción subjetiva de significados. La asociación consagra el derecho al sentido amplio y múltiple. Resulta, por eso, una ruptura de estructuras y la entrada al territorio del deseo.

Creemos que la lectura pasa a ser una práctica que adquiere sentido en tanto se relacione con la vida misma, con los acontecimientos que nos afectan en la vida cotidiana. Por lo tanto, buscar que el acercamiento a la lectura sea significativo, se debe propender a que sea una práctica que afecte sensorial y emocionalmente, que se sienta como una experiencia significativa para el receptor en tanto vincule lo que lee con su vida.

2.5 El lugar de la estética en la formación del ser humano en relación al lenguaje

En apartados anteriores expresamos, que en el transcurso de esta investigación leímos para aprender a mirar, ahora es momento de ampliar el sentido de aquella frase y agregar: Miramos para poder reflexionar y cuestionar. Así fue que, persiguiendo las fugaces miradas expuestas por Luz Mary Ortiz, logramos vislumbrar la importancia de la función estética en los procesos de acercamiento a la lectura, y relacionarlo con los ejes problémicos de nuestra investigación, ello suscitó inquietudes por la formación estética de los estudiantes desde el área de las humanidades, por tanto, consideramos menester examinar el concepto de estética en relación con la educación, pues presentimos que este lente está hecho de un cristal que de acuerdo al ángulo en que se enfoque amplía el horizonte de expectativas y posibilidades educativas. Así nos centraremos, específicamente, en el lugar de la estética en el área de lenguaje y literatura, por lo que encontramos en las teorías de la recepción, una visión interesante frente al papel del lector como un agente activo; en este sentido nos preguntamos por la formación de lectores desde esta perspectiva, lo que implica reflexionar sobre las prácticas pedagógicas frente a la lectura.

Consideramos fundamental pensarse una educación estética, pues es imprescindible formar la sensibilidad, no solo ante el arte, sino ante el mundo. Esta es una de las falencias que tenemos los profesores pues sabemos educar más para la comprensión que la para la contemplación o apreciación, y no es que deba ser a la inversa, sino que debe de haber una relación de enseñanza aprendizaje equilibrada en estos aspectos. No se puede dar supremacía al conocimiento lógico y desconocer el conocimiento sensitivo; pues es en la armonía entre ambos en que se conoce cada quien, es en esa articulación que nos conocemos a sí mismos y nos posicionamos ante el mundo.

Lo anterior, nos permite reflexionar frente a la educación de lo sensible desde el lenguaje, pues es mediante el lenguaje que se constituyen las subjetividades, y por lo tanto pensar el lenguaje no como una herramienta que puede usarse utilitariamente para fines externos al individuo y asociados con la razón; sino como un medio para expresar las propias visiones del mundo, desde la emoción y los sentimientos. Aspecto que no es tan interesante para el Estado, pues, mediante sus instituciones propicia la permanencia de una brecha entre estas dos formas de acceder al conocimiento. En el caso de la educación, se sigue privilegiando el pensamiento racional que favorece al sistema capitalista; pero la educación de la sensibilidad de los sujetos se deja en manos de nadie, pues en dicho sistema no contribuye a su mantenimiento.

Educar la sensibilidad, es pues una práctica pedagógica y política de vital trascendencia para la construcción de otro tipo de relaciones humanas en donde realmente haya una sensibilidad, y significado de los sujetos con los otros con los que convive en sociedad.

Ya que, como se ha mostrado anteriormente, las prácticas de los maestros y las intenciones de la escuela como institución del estado no les parece de vital importancia generar otro tipo de prácticas de lectura que vinculen al sujeto con su propia experiencia; encontramos en la biblioteca escolar un escenario, que puede salirse de muchos de los esquemas y lógicas que permean las

formas de enseñanza y aproximación al lenguaje. Por lo tanto, fijamos nuestra mirada en la búsqueda de esos puntos de fuga que nos permitieran acceder de otras maneras a las prácticas de lenguaje.

2.5.1 La recepción estética y el papel del lector activo.

Antes de iniciar con este apartado, es necesario especificar que éste es uno de trascendental importancia, pues a partir de él, se empiezan a configurar nuestras intencionalidades didácticas, en tanto formación de lectores en la biblioteca escolar, pero también, una formación de lectores que se involucran con lo que leen, desde su condición sensible, desde su propia experiencia, a vivir la lectura literaria en relación consigo como una experiencia estética.

Siendo el lector uno de los sujetos centrales en esta investigación, es crucial profundizar en una de las teorías literarias que se preguntan por el lector o espectador en las obras de arte, plásticas o lingüísticas. Siendo de nuestro interés la lectura de obras literarias, nos centraremos en la estética de la recepción, o recepción literaria, que “se traduce en el juego que existe entre el lector y la obra literaria, en la manera en cómo el sujeto recibe y percibe lo que le es propuesto, las conexiones que realiza entre lo que lee y sus conocimientos previos, sus vivencias” (Lamprea, 2017, p. 31). Es aquello que se produce y constituye en la relación del sujeto y el objeto, en este caso, lector y obra literaria. Cuando leemos podemos sentir diferentes experiencias, las imágenes que las palabras forman en nuestra mente nos transmiten constantemente innumerables sensaciones que contrastamos con nuestra realidad, con nuestra vida cotidiana, convirtiéndose el lector en creador en el momento en que lee, es entonces, cuando se experimenta la lectura como creación imaginativa.

Adolfo Sánchez Vázquez (2004), en la primera de sus cuatro conferencias, sobre la recepción estética, menciona el concepto de indeterminación, introducido por Roman Ingarden; haciendo énfasis en la ineludible cooperación entre el lector y el autor, pues en la obra literaria siempre hay algo indeterminado, aquello que no está en ella, lo que no dice, es decir, vacíos. La indeterminación es lo que genera una necesaria cooperación entre el autor y el lector, pues, es este último, el que, por medio de la concreción, determina lo que está indeterminado en la obra; pero es de aclarar que el acto de concreción no puede ser arbitrario, sino que debe regirse por la sugerencia de las posibilidades que le da el texto. En este sentido, el receptor tiene una participación activa en la obra, ya que determina lo indeterminado, haciendo del lector un creador, o más bien un cocreador, ya que no es absolutamente independiente. Es la lectura, entonces, un acto de creación en la medida que tiene el carácter de complementariedad, por medio de la imaginación y la construcción de significados, a la creación del autor.

En este punto, el concepto de experiencia es relevante, pues, al momento presente de la recepción, esta dialoga con el pasado del receptor, con sus experiencias previas, y, de este modo se configura la concreción, los sentidos y los significados. Podríamos hablar de la lectura como una experiencia, considerando ésta, como lo plantea Larrosa, “eso que me pasa. Al pasar por mí, o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, S.F., p. 47), eso que también llama lectura como formación, “la lectura como algo que nos forma (nos de-forma o nos trans-forma) como algo que nos constituye o nos pone en cuestión con aquello que somos” (Larrosa, 1998, p. 16). Es desde aquí que encontramos que para que se dé una formación de lectores, se debe pasar por la exploración de la condición sensible de los sujetos, tratando de que las prácticas de lectura se conviertan en un acto que le posibilite afectarse con eso que le permite pensar el texto, en nuestro caso, el literario.

Cuando la lectura de un texto se convierte en experiencia el estudiante siente la necesidad de conversar sobre lo que ha leído y explorar acerca de lo que ha sucedido [...] con la lectura, así mismo, se encaminará en la búsqueda de otros libros que le permitan sentir de nuevo lo ya experimentado. (Iamprea, 2017 p. 37)

Frente al concepto de experiencia, Hans Robert Jauss, (2002) hace unos aportes verdaderamente importantes, pues introduce varias categorías que posibilitan comprender en qué planos logra conseguirse una experiencia estética, estos son: la conciencia productiva, *poiesis*; conciencia receptiva, *aisthesis*; y, experiencia intersubjetiva, *catharsis*. Las tres íntimamente vinculadas a la libertad devenida del goce estético mediante lo imaginado; nos dice Jauss “la experiencia estética es, por tanto, siempre liberación *de* y liberación *para*” (Jauss, 2002, p. 41) “La actitud de goce estético, en la conciencia imaginativa se despega de la coacción de las costumbres y los intereses, libera de este modo al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia.” (Jauss, 2002, p. 41) La experiencia estética es un estado liberador, a través del cual, puede llegarse a otro tipo de reflexiones y conocimientos por medio de la afectación de lo bello, característica que no puede lograrse de otro modo.

Pero, ¿qué es la *poiesis*, *aisthesis* y la *catharsis*? En términos generales, podríamos decir, que son tres funciones básicas de la experiencia estética, cada una de ellas es una actitud estética diferenciada que requiere un tipo de disposición emocional para lograr experimentar el placer estético; cada una de estas funciones, está ligada a ciertas actividades como las productivas, las receptivas y las comunicativas. Estas tres funciones pueden entenderse como un tipo de estado psíquico que le posibilita a las personas abstraerse de la praxis vital, los hábitos, generando así un placer estético en el momento de la creación artística, (*poiesis*); en momentos de recepción de una obra artística o del mundo, en el que se desautomatiza la percepción (*Aisthesis*); o en el momento

en que al estar frente a una obra se establece una identificación, y por lo tanto la obra y el espectador se comunican, es decir, hay transferencia de información de parte y parte, (catharsis).

Aunque cada una de estas funciones básicas posee características que las diferencian de las demás, entre ellas no existe un orden jerárquico ni dependiente de alguna otra función para su percepción, pero esto no presupone la ausencia de relación entre sí. Siguiendo a Jauss (1992):

La función catártica no es la única transmisora de la capacidad comunicativa de la experiencia estética: también la transmite la aisthesis, cuando el observador en un acto contemplativo que renueva su percepción, capta lo percibido como una comunicación del mundo ajeno, o cuando, en el juicio estético, aprehende una norma de conducta. Por otra parte, la actividad aisthética puede convertirse en poiesis: el observador puede considerar un objeto estético como imperfecto, abandonar su postura contemplativa y convertirse en co-creador de la obra, con lo que perfecciona la concretización de su figura y su significado. Por último, la experiencia estética puede incluirse en el proceso de formación estética de la identidad: así, cuando el lector acompaña su actividad aisthética con la reflexión sobre su propio devenir (p. 77-78)

Estos planteamientos lo que consiguen es desinstalar de las prácticas docentes, la concepción de comprensión e interpretación científica de la literatura, apartando del centro de atención pedagógica la concepción de la comprensión histórica del autor, el contexto de producción, o, las teorías literarias centradas en lo estructural del texto, para centrarse en cómo el lector comprende e interpreta el texto en el presente, desde sus experiencias y conocimientos previos, generando así una atmósfera en la que el lector genera de forma autónoma sus propios criterios, juicios y gustos en contacto directo, íntimo y dialogante con la obra misma. La preocupación principal desde el

punto de vista pedagógico, es pues, el cómo posibilitar eficazmente, una interacción profunda entre los lectores y las obras, los lectores y el mundo de su vida cotidiana.

Pero, ¿cuál es entonces el papel de un lector activo dentro de la biblioteca escolar? O más bien ¿Cuál es el papel de la biblioteca en la formación de lectores activos? Esto es interesante poder verlo, ya que, pensarse un tipo de lector de esta forma, no responde necesariamente a las directrices curriculares institucionales e incluso, estatales en términos educativos. Pensar la biblioteca como un escenario para formación de lectores que vinculen lo que leen con su propia vida, sus emociones y sentires, responde a otras dinámicas y posturas políticas, que cambian la mirada de la biblioteca escolar, concibiéndola como un escenario que permita y posibilite cuestionar la sociedad en que habita, su cultura y sus relaciones afectivas; todo ello en función de expresar sus sentires en el mundo.

Superposición ocular: el mirar con todos los lentes conceptuales al tiempo

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es fundamental superponer estas temáticas, entendiendo superponer como una articulación, en la que cada parte funciona en conjunto con las demás, estas temáticas son: la biblioteca escolar, lectura en relación con la formación de la condición sensible, que, en articulación, configuran la esencia de nuestro accionar investigativo y pedagógico. No trataremos acá, pues, de exponer la relación que guardan estas temáticas entre sí, pues ya por sí solos, se hace explícita su correspondencia; pues la biblioteca se ha pensado como un escenario para la lectura, y la lectura para ser experimentada y sentida.

El propósito de este apartado es concluir mientras se pone en diálogo la teoría con nuestro accionar cotidiano en la escuela, considerando sus posibles efectos. Vemos la biblioteca escolar como el escenario en que se da naturalmente el acto de leer, la lectura como la acción movilizadora

de subjetividades y, la estética, como aquello que media la lectura con la experiencia vital de los sujetos. En este sentido, es la estética lo que permitiría generar un vínculo significativo con la lectura y el hacer de la lectura en la biblioteca escolar una práctica significativa, lo cual equivale a cargar la biblioteca de esa representación simbólica, de la que, como se mencionó anteriormente, carece.

Concebir estos tres elementos en articulación, ha posibilitado ver una vía hacia la transformación de múltiples aspectos en la institución, como es el imaginario colectivo que se tiene de la biblioteca, es decir, más allá de un repositorio de libros, más allá de un lugar donde, al igual que en el aula de clase, se accede a la lectura como un acto instrumental, mecánico y aburrido.

2.6 Monóculos investigativos u otras miradas: a través de los lentes de otros miradores

Existe, en los pueblos africanos pertenecientes a la familia étnica y lingüística *bantú*, una palabra: ubuntu, y significa, de acuerdo con Cárdenas (2016), que una persona es solo persona a través de las relaciones que establece con los otros, es decir, son mínimas las cosas que una persona puede lograr desde su individualidad. Por tanto, para realizar nuestra investigación, decidimos indagar acerca de la manera en que otros miradores lo habían hecho antes, nos fijamos en como construyeron sus lentes, a qué autores se acercaron para pulirlos y calibrarlos, en qué objetos centraban su atención, qué tan aguda y amplia era su mirada. Decidimos realizar este ejercicio utilizando monóculos, lentes para un solo ojo, pues de este modo nos era posible, al mismo tiempo, tener ante nuestros ojos un contexto ajeno sin perder de vista el nuestro, esto nos permitía realizar contrastes y establecer relaciones.

Para delimitar la búsqueda tuvimos presente ciertos parámetros, buscamos monóculos con características específicas, pues necesitábamos que se asemejaran a los nuestros. Consultamos

trabajos de grado, preferiblemente de pregrado, para estar acorde al nivel académico en el que nos encontramos. La mayoría de trabajos consultados son recientes, tuvimos la precaución de que a lo sumo no superaran los dos años de publicación, esto con el propósito de enriquecer la investigación, evitar repetir investigaciones anteriormente realizadas e intentar ampliar el conocimiento sobre el problema. En cuanto a las líneas o ejes temáticos tuvimos en cuenta tres: biblioteca escolar, experiencia estética y literatura y arte, por ser los que más se relacionan y por ende pueden aportar a nuestra investigación.

En el proceso de exploración de los antecedentes investigativos hallamos algunos trabajos relacionados a nivel sudamericano, nacional y local, pero en el transcurso del análisis fuimos decantando y descartando por múltiples razones, hasta finalmente tomar como referentes seis trabajos, de los cuales cinco son del pregrado de Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el restante pertenece a una maestría de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Para una mayor ilustración sobre cómo se sistematizaron los análisis de antecedentes investigativos puede verse el Anexo # 1).

La manera en que presentaremos los antecedentes investigativos, será por temáticas: experiencia estética y biblioteca escolar, esto con el fin de conservar una línea de sentido entre los trabajos que exponemos y, además, de poner en relación los que traten del mismo tema.

2.6.1 A través del lente de la Experiencia estética.

Con esto, empezamos a analizar y dialogar con las miradas que han tenido esos otros, es decir, esos antecedentes investigativos. Desde la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nuestra licenciatura, hemos podido evidenciar el interés en diferentes trabajos de grado,

por abordar la dimensión estética y relacionarla con nuestro saber específico. En este sentido, es importante señalar como antecedente el trabajo de Cristian David Moná Agudelo, titulado *Las prácticas artísticas como estrategia de desarrollo de la dimensión estética en el área de lengua castellana*. En él, Moná (2016), expresa una tensión acerca de la didáctica de la lengua y la literatura, al considerar que disciplinas como la lingüística, la literatura y la pedagogía fundamentan paradigmas que restringen las prácticas de enseñanza, e intenta superar esta dificultad incorporando prácticas artísticas que posibiliten nuevas formas de enseñanza.

Lo interesante de este trabajo es que toma como antecedente y referente principal otro trabajo de grado presentado en nuestra facultad en el año 2014 por Sandra Liliana Ocampo López y Xiomara Meneses Cano titulado *El lugar de la experiencia estética en la formación de sujetos sensibles y deseantes*. Moná (2016), expresa que ese trabajo ha sido no solo su referente conceptual, sino que también, “la confirmación de que el arte como medio expresivo constituye un referente trascendental en la construcción de un concepto integral de enseñanza del lenguaje” (p. 14).

Estos trabajos se relacionan con el nuestro, por un concepto fundamental para nuestra investigación: la estética. Ocampo y Meneses (2014), para hablar de la estética toman como referente conceptual a Dewey y aclaran “nuestra posición frente a lo que, para este trabajo, entendemos como estética está relacionado con lo bello y con la sensibilidad” (p. 46) y siguiendo a este autor agregan “debemos reconocer que el arte no habita la cotidianidad de los sujetos, ni la sociedad, ni la escuela como vehículo socializante, porque ha sido arrebatado de su seno *natural* por concepciones funcionalistas del mismo” (p. 47). Esto las lleva a considerar la importancia de llevar el arte a la escuela para brindar a los otros la posibilidad de crear significados que les permita reconocerse a sí mismos a partir de allí.

Resulta curioso y desconcertante que en la bibliografía de Ocampo y Meneses aparezcan referenciadas dos obras de Jauss, se tengan de él dos citas insustanciales y no se tome como referente conceptual en cuanto a las funciones estéticas.

Moná por su parte, toma como principal referente conceptual a Katya Mandoki y entiende la estética basado en la definición que esta autora hace de la *estesis* y allí se da una ruptura conceptual, con relación al trabajo de Ocampo y Meneses, pues, Mandoki desacraliza la estética y la hace parte de lo cotidiano.

Pasemos ahora al diseño de intervención de Moná, es preciso señalar que su proyecto de investigación parte de su inconformidad con la forma en que es abordada la enseñanza de la lengua y la literatura, por ello, apela a las manifestaciones artísticas y a su vez a la estética, para acercarse a la sensibilidad de los sujetos. Repasemos someramente algunas de las actividades de su intervención en la práctica pedagógica: entregar mándalas a los estudiantes para que las pinten, realizar taller de escritura sobre el nombre o sustantivo, escribir en un tiempo limite el mayor número de palabras que se puedan formar con algunas vocales y consonantes que el maestro escribe en el tablero, completar un poema de Mario Benedetti al cual le faltan algunas consonantes, dibujar o pintar un mito consultado, identificar elementos gramaticales en poemas. Estas prácticas pedagógicas nos generan algunas inquietudes: ¿de qué manera estas actividades involucran la sensibilidad de los estudiantes? ¿puede realmente hablarse de prácticas artísticas y dimensión sensible en estas prácticas de enseñanza? ¿por qué si la estética hace referencia a la construcción de significados por parte de los sujetos se considera como un obstáculo la falta de dominio de técnicas artísticas?

Es necesario detenerse un momento, y pasemos a un trabajo más reciente, realizado también en nuestra facultad, en el año 2017 por los maestros Marisela Cardona Vergara, Viviana Marcela

Valencia Torres y Uver Ferney Zuluaga Mejía, titulado *Literatura... creación y transformación de mundo a partir de la estética cotidiana*. Una vez más, al igual que en el trabajo de Moná, en este, lo que nos interesa es comprender de qué manera entienden la estética y cómo su práctica pedagógica les hace posible acceder a esta dimensión en los estudiantes. Para ello, revisamos sus antecedentes conceptuales y vemos que se fundamentan principalmente en los conceptos de Katya Mandoki, al igual que Moná y además de ello, realizan un recorrido histórico de la estética basados en la obra de Tatarkiewicz. Estos referentes conceptuales les permiten entender la estética como

[...] un concepto que no se remite simplemente al estudio de lo bello o de una experiencia artística, sino que se abre mucho más a las posibilidades de lo cotidiano, del sentir, de una postura ante el mundo, de una subjetividad que se decanta en una identidad. (Cardona, Valencia y Zuluaga, 2017, p.52)

Pero ni teniendo esta claridad conceptual desde estos autores, al igual que Moná, no logran la sinergia entre la teoría y la práctica, esto lo comprobamos al contrastar la forma en que comprenden la estética y los talleres realizados en el “Carrusel literario”, llevados a cabo en cinco Instituciones Educativas de Copacabana.

El carrusel, constaba de ocho bases, las cuales, la mayoría de las actividades desarrolladas eran manualidades técnicas, mecánicas, sistemáticas, se logran los mismos resultados por parte de los diferentes participantes, como lo es recortar una silueta de una figura y luego pintarla, lectura dirigida de libro álbum, habilidades manuales en relación con palabras sueltas, actividades a las que se puede llegar a productos similares, pues a estos se llega por medio de una serie de pasos. Si cuando se apela a lo estético se hace referencia al sentir, a las visiones de mundo, a la construcción de significado, a procesos de identificación, a la manera en que plasmó algo de mi ser en la elaboración de una obra artística, ¿por qué enunciar que la parte más importante de una actividad

es tener las partes de una silueta bien recortadas?, ¿por qué no se enuncia que en cada actividad se indagaba por el sentir de los estudiantes, las emociones que experimentaban en el proceso de desarrollo?, ¿tal vez no se preguntaban por esto, no lo consideraban importante?, ¿el enfoque estaba en los estudiantes o en desarrollar satisfactoriamente la actividad?, ¿el desarrollo de estas manualidades de qué manera acerca a los estudiantes a la literatura?, ¿las manualidades realizadas vinculan la estética porque los productos finales se califican como “bonitos”, “tiernos” o “lindos” como lo expresan en su trabajo? ¿cómo a través de actividades tan técnicas y homogeneizadoras los estudiantes pueden plasmar su subjetividad? A nuestro modo de entender la estética consideramos que tanto en el trabajo de Moná como en el de Cardona et al., a pesar de tener un buen sustento conceptual, al tratar de vincular la estética a la práctica pedagógica, se cae en un activismo insustancial que en poco beneficia las prácticas de enseñanza de lenguaje y literatura y tampoco permiten vislumbrar como acercan a los estudiantes a la lectura.

Continuando con nuestra exploración de antecedentes en esta misma línea del campo de la estética, hallamos el trabajo de Juan Fernando Zabala Chancí y Melissa Tobón Correa, presentado en nuestra Facultad en el año 2017, titulado *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela*. Las inquietudes de las que parten dichos maestros tienen varias aristas: el utilitarismo en el que pueden llegar a caer las artes en el entorno escolar; el reduccionismo y la enseñanza servil de la literatura para abordar aspectos formales y gramaticales; resignificar las prácticas de lectura y escritura en la escuela; y además una enorme tensión por la enseñanza y el valor de las humanidades en la contemporaneidad.

Zabala y Tobón (2017), al vislumbrar las posibilidades del arte en la escuela buscan que las reflexiones que surgen a partir de allí, por parte de los estudiantes, no habiten únicamente el aula

de clase o se restrinjan simplemente a este escenario, sino que dichas reflexiones “puedan trascender afectando la vida misma de los estudiantes” (p. 33-34), y la forma en la que logran conjugar todos estos elementos es a través de la estética. Para ello, a este respecto, tejen un entramado conceptual poniendo en dialogo a John Dewey, Jorge Larrosa y Cynthia Farina, el cual los lleva a comprender que “la educación no puede concebirse como un escenario en el que suceden las cosas al margen del sujeto, por el contrario, allí debe posarse de forma permanente la experiencia como una posibilidad” (Zabala y Tobón, 2017. p.34-35), es decir, el sujeto se apropia del saber de una manera rizomática, en la medida en la que relaciona un saber con su subjetividad y experiencia, y del mismo modo ocurre con el arte en general y la literatura en particular, el sujeto solo puede ser afectado por estos en la medida en que involucre su subjetividad: su pensamiento y su sentir, de allí es que este acercamiento se convierte en un hecho significativo.

Teniendo presente lo anteriormente enunciado, Zabala y Tobón desarrollan un conjunto de talleres que involucran en diferentes momentos múltiples manifestaciones artísticas como la literatura, el cine, la pintura, la música y la fotografía, lo que en dialogo con los estudiantes les permite entrar en contacto con otras áreas del conocimiento como la geografía y la filosofía además de abordar dimensiones éticas y políticas. En sus talleres, las obras artísticas compartidas con los estudiantes les permiten interactuar con ellos sobre temáticas específicas que se convierten en eje de reflexión y a su vez a partir de allí surge el estímulo para realizar ejercicios de escritura creativa: monólogos, composiciones poéticas como haikus, y juegos narrativos de éfrasis, donde en una articulación entre la imaginación y la experiencia, los estudiantes develan su ser y plasman su pensamiento y sensibilidad.

Los trabajos hasta aquí presentados, demuestran que es posible abordar la enseñanza de Lenguaje y Literatura desde otras perspectivas, que apelar a la estética y a la dimensión sensible

de los sujetos puede ser una ruta posible para que las prácticas de lectura en la escuela puedan ser significativas, pero también demuestran que para lograrlo es necesario desarrollar unas prácticas pedagógicas concienzudas, de permanente reflexión y sobre todo rigurosas. Pensar configuraciones didácticas desde una perspectiva estética en el área de lenguaje y literatura, no se puede limitar a hacer lecturas de obras literaria y realizar a partir de estas, trabajos plásticos que remitan a la misma obra; sino, por el contrario, vincular esas obras literarias abordadas, con la propia experiencia de los sujetos partícipes de la lectura, direccionar didácticamente las temáticas y contenidos en función de que los estudiantes puedan expresar sus propias pasiones, emociones y sentimientos con respecto al contexto al que hacen parte, pues, la estética remite directamente a esto, y por lo tanto, las prácticas artísticas deben ir en relación a esa heterogeneidad de las cuestiones internas de los sujetos, y no a los intereses del maestro que orienta.

2.6.2 A través del lente de la Biblioteca escolar.

Abordemos ahora la presentación de los trabajos que tomamos como antecedentes en cuanto a la biblioteca escolar. El primero de ellos, es el realizado por Alexander Cano Saldarriaga, en el año 2016, en la Universidad de Antioquia, presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, nombrado *De círculos y refugios en la escuela: El club de lectura y la biblioteca escolar como escenarios de la subjetividad política*. Esta investigación nos interesa en la medida que se relaciona con la nuestra en el eje temático de biblioteca escolar y considerando también la creación de un club de lectura, pues esto nos remite a pensar en la formación de lectores.

El objetivo principal al que apunta esta investigación es a explorar las condiciones de la estrategia pedagógica del club de lectura situado desde la biblioteca escolar y tratar de determinar

en qué medida estos espacios contribuyen a la expresión política de la subjetividad, tanto de los estudiantes como del maestro en formación. Se sitúa en el paradigma cualitativo basado en un método biográfico-narrativo con enfoque hermenéutico. La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Alfredo Cock Arango y la población a la que se dirige es preponderantemente a los estudiantes del grado noveno, grupo dos, aunque en la contextualización también se describen prácticas e interacciones de estudiantes del grado segundo de básica primaria.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son la observación participante para la configuración de las reflexiones, autorregistros, guiones conjeturales, grabaciones de audio, y al inicio de la investigación se implementan técnicas interactivas.

El tema central de esta tesis es la construcción de la subjetividad política en estudiantes del grado noveno, por tanto, en nuestro rastreo debemos recurrir a ramificaciones emergentes y analizar que logra construir Cano referente a la biblioteca escolar. Es preciso señalar que Cano, no erige un entramado conceptual en torno a la biblioteca escolar, como tampoco frente al rol o las funciones del bibliotecario escolar, y mucho menos se está preguntando por un maestro bibliotecario, en su narración autobiográfica, incluso se hace difícil determinar cómo llega a la biblioteca escolar estando predeterminado que desarrollaría su práctica en un habitual aula de clase, lo poco que nos devela es que quería desarrollar una práctica diferente a las desarrolladas por él hasta ese momento de su formación docente y que el aula de clase le aterraba. Lo que resulta importante de este trabajo para nosotros y nos aporta, es que, a raíz de esa tensión experimentada por Cano, se plantea múltiples cuestionamientos acerca de la biblioteca escolar: “¿cómo está pensada la biblioteca? ¿Es un escenario que se promueve y se apoya desde las directivas? ¿Para quién y para qué está pensada?” (Cano, 2016, p.18), estas, si se quiere, pueden considerarse preguntas sumamente básicas, pero son preguntas iniciales que uno debe plantearse y no pasar por

alto, si la práctica que se desarrolla es en este escenario, ya luego vendrán otras que para nosotros significó involucrar nuestro saber didáctico: “¿cómo hacer para que la biblioteca sea un espacio alternativo, diferente al aula de clase?” (Cano, 2016, p.17).

Lo que consideramos más sustancial de este trabajo, por supuesto respecto a la biblioteca escolar, son las categorías emergentes elaboradas por Cano en la fase de análisis de la investigación, pues, nos permite entender la biblioteca escolar, como un espacio en el que es indispensable la participación de múltiples actores para su construcción y como a partir de la subjetividad de cada sujeto y la relación que establezca con este escenario se configura su significación, que es por lo tanto diversa, y cómo realizando acciones que permitan que la biblioteca sea habitada es como se resignifica.

En este mismo eje temático, tomamos como antecedente, otro trabajo que guarda estrecha relación con el nuestro y además nos brinda muchas luces y argumentos sobre la necesidad de que se formen maestros bibliotecarios; es el realizado por Laura Jimena Jaramillo Giraldo y María Clara Serna Montoya, en el año 2017, en la Universidad de Antioquia, para optar por el título de Licenciadas en Humanidades y Lengua Castellana, titulado *Bitácora de un viaje: otra mirada a la biblioteca escolar y la posibilidad de un maestro bibliotecario*. Se relaciona con nuestra investigación en el eje temático de biblioteca escolar, y en otros aspectos como la necesidad de resignificar dicho espacio, y entenderlo como un espacio formativo de la institución que debe estar articulado con el currículo y puede ayudar a que se logren los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional. Además, ambas investigaciones comparten la intersección de formación de lectores.

El objetivo de este proyecto es fortalecer el vínculo de la biblioteca escolar con las dinámicas de la vida institucional, a la vez que se convierte en parte de los documentos legales y en

herramienta fundamental para el desarrollo de las actividades curriculares. Para ello se sitúan en el paradigma de investigación cualitativo y utilizan como instrumentos de recolección de datos memorias pedagógicas, unido a otras estrategias como configuraciones didácticas. Esta investigación se desarrolla con la comunidad educativa del Colegio Palermo de San José.

Establezcamos un dialogo entre el trabajo de Cano (2016), y el trabajo de Serna y Jaramillo (2017). Cano nos expresa la urgencia de resignificar la biblioteca escolar, pero ¿qué ocurre con la biblioteca escolar que se hace menester resignificarla? La respuesta a esta pregunta, es decir, los argumentos, los encontramos en el trabajo de Serna y Jaramillo, condensados en un apartado en el que recopilan los imaginarios sobre la biblioteca escolar en su contexto y los expresan como problemáticas, entre las que destacan las siguientes: la ausencia de un vínculo fuerte entre la biblioteca escolar y las dinámicas escolares del Colegio; escasa asistencia de la comunidad educativa a la biblioteca escolar, por la poca acogida que tiene esta por parte de los maestros y los estudiantes y; la falta de generar una propuesta, por parte del bibliotecario escolar que entre en una relación dialógica con la comunidad educativa, esto, vislumbran las autoras, ocurre porque la persona encargada de la biblioteca no cuenta con una formación que le otorgue un saber bibliotecológico o pedagógico (Serna y Jaramillo, 2017, p. 55-58). Pero a pesar de que están señalando las problemáticas de su contexto específico, las autoras, expresan: “todo el paisaje observado nos lleva a pensar en una situación que se da a nivel nacional y que se refleja en los procesos que se llevan a cabo en las instituciones” (Serna y Jaramillo, 2017, p.59). Y no llegan a esta breve pero contundente conclusión como una mera especulación o un comentario irresponsable, pues, ellas tienen bastante conocimiento de la situación porque en la primera parte de su proceso de investigación visitaron varias bibliotecas escolares del territorio nacional.

Otra parte sumamente importante del trabajo de Serna y Jaramillo, en su labor por comprender mejor la biblioteca escolar y la posibilidad de un maestro bibliotecario, es la conversación, que transcriben y consignan al final de su trabajo, con el profesor Didier Álvarez, quien es bibliotecólogo y hace parte de la Escuela de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. En dicha conversación se diserta sobre diversas cuestiones, nosotros consideramos vital la siguiente: la figura del maestro bibliotecario se ha pensado en Colombia desde la década del 70 pero aún no se ha podido establecer. Esta figura es importante porque la biblioteca escolar posee unas especificidades, siendo la principal contribuir a lograr los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional, para las cuales es necesario poseer un saber pedagógico y un saber bibliotecológico, esto alude a la necesidad de una interdisciplinariedad de la cual, actualmente se carece. El buen funcionamiento de la biblioteca escolar, y con esto queremos hacer referencia a la capacidad que esta debe poseer para lograr su deber ser, está supeditado a la forma en como el bibliotecario escolar asuma su rol, de ahí la urgencia de que exista la figura del maestro bibliotecario.

Para finalizar el abordaje de este antecedente hablaremos sobre sus resultados, en ellos las autoras enuncian el estado en el que quedó la biblioteca y señalan que, a pesar de las acciones realizadas por ellas, esta no cuenta todavía con una propuesta que pueda entrar en conversación con la comunidad educativa.

Aunque las autoras en sus conclusiones permiten vislumbrar un aire de desánimo, es evidente que realizaron un gran trabajo y conservan una pequeña esperanza, que significa una puerta abierta para el trabajo en bibliotecas escolares.

Destacamos en el ámbito nacional, el trabajo realizado por Deicy Yazmin Torres Herrera, en el año 2016, estudiante de la facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco

José de Caldas, Bogotá D.C., para obtener la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. El trabajo lleva por título. A pesar de este trabajo ser de maestría y haber realizado anteriormente la salvedad de remitirnos primordialmente a trabajos de pregrado, nos vemos en la obligación de referenciarlo en nuestros antecedentes por relacionarse en varios aspectos con nuestra investigación: desarrollarse en una biblioteca escolar y abordar uno de nuestros ejes temáticos fundamentales como lo es la experiencia estética.

El principal objetivo de esta investigación es lograr desde el contexto de la biblioteca escolar desarrollar una estrategia pedagógica y didáctica para propiciar la experiencia estética en niños del grado preescolar, utilizando para ello la lectura de libros álbum. Aparte de este objetivo que busca implícitamente formar lectores a partir de la experiencia estética, que es también algo por lo que nosotros nos estamos preguntando y hacia donde nos encaminamos, uno de los objetivos específicos lo hace más evidente, pues en él se busca caracterizar las formas en las que la biblioteca escolar posibilita la relación de los niños con la lectura literaria y a partir de allí el surgimiento de la experiencia estética.

La investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital desempeñando el cargo de bibliotecario escolar, con una población de veinte niños del grado preescolar. Se sitúa desde el enfoque cualitativo en el paradigma interpretativo, a través de la estrategia pedagógica o configuración didáctica de taller. La recolección de datos se realizó por medio de un corpus, el cual estaba compuesto de entrevistas, registros de clase, diarios de campo y análisis de documentos políticos e institucionales.

En este trabajo se presentan como resultados varios elementos, de los cuales nosotros destacamos dos: con la implementación de la configuración didáctica se logra que los niños experimenten los tres niveles de la experiencia estética propuestos por Jauss, lo que genera un

efecto favorable en la formación de lectores, ya que los niños crean un estrecho vínculo con la lectura y se empieza a configurar para ellos la biblioteca escolar como un espacio de suma importancia. El segundo elemento importante es el llamado a resignificar la labor del bibliotecario escolar, reconociendo este cargo más allá de una función meramente administrativa, como una función pedagógica y dinamizadora de los procesos de lectura y escritura en las instituciones educativas.

Los trabajos en este apartado presentados, que tomamos como referentes investigativos respecto al eje temático de biblioteca escolar, nos permiten mostrar la importancia y pertinencia de desarrollar una práctica pedagógica fuera del escenario del aula, por varias razones: vemos que es necesario resignificar las bibliotecas escolares como escenario vital dentro de las instituciones educativas colombianas, pues desde allí se pueden promover prácticas de lectura, escritura y oralidad que difícilmente pueden tener cabida en las aulas de clase; también poner en cuestión el rol de los bibliotecarios escolares y hacer un llamado a todas las personas que se desempeñan como tales para que se hagan conscientes de que el buen funcionamiento de las bibliotecas escolares depende en gran medida de la responsabilidad con que ellos encaren dicho rol y; por último, mostrar que el campo de acción de los maestros de lengua castellana no debe remitirse únicamente a las aulas de clase, pues para las bibliotecas escolares es menester su saber didáctico y pedagógico y por tanto están llamados a habitar este escenario y a convertirse en maestros bibliotecarios.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. Ruta metodológica: Perspectivas y puntos de fuga

“La mirada comunica y comunica ambiguamente. Es misteriosa. Abre y oculta a la vez. Sólo un mirador avisado conoce bien las fases del mirar, sus ciclos, sus tonalidades. La mirada, en su ambigüedad, puede conducir a un lado o a otro”.

Fernando Vásquez



Figura 3 Miradas y posibilidades. Archivo personal.

Como lo hemos venido planteando a lo largo de este trabajo, las palabras son lentes: lentes que nos ayudan a mirar. En este capítulo de lo que se trata, es de que este camino de palabras, que el lector tiene ante sus ojos, no sea un camino extraño que lo lleve inexorable y sorpresivamente a

un lugar desconocido; pues nuestra intención no es que el lector se conduzca a tientas por un camino tortuoso, sino que de antemano conozca la ruta, el itinerario, hacer de las palabras huellas que le permitan seguirnos a través de nuestra práctica pedagógica y por extensión de nuestra investigación.

En este capítulo de la ruta metodológica, la mirada implica el lugar desde donde miramos, pero también las *fases del mirar, sus ciclos, sus tonalidades*, las estrategias y herramientas que nos ayudan a refinar ese mirar. Es un mirar que se pluraliza, que abarca variados niveles y aspectos, es un mirar constituido por muchas miradas, es un mirar que se fragmenta y multiplica para especificarse. Como reza el epígrafe de este capítulo, la mirada conduce a un lugar, y ese movimiento nos permite observar y también nos invita a un accionar pedagógico, didáctico e investigativo.

Lo que esperamos, en cierta medida, es convertir al lector en testigo. Presentarle nuestra perspectiva, compartirle nuestra forma de mirar y explicarle por qué tomamos como punto de partida la racionalidad hermenéutica, el enfoque cualitativo y en él el diseño de investigación acción, como a partir de dicha agudeza en los ojos surgieron algunas fases específicas e indispensables en la investigación, cuales estrategias implementamos para la recolección de datos, y algo de suma importancia es mostrar como definen algunos teóricos todos los anteriores aspectos, y como a partir de allí encontramos puntos de fuga para adaptarlos a nuestra investigación.

3.1 Enfoque de percepción investigativa: Desde donde miramos y por qué nos situamos allí

Investigar es mirar profundamente, es elegir qué mirar, desde dónde y cómo mirarlo, por eso la mirada es ambigua, porque es posibilidad; extrapolando un poco el sentido de lo que escribe

Borges (1974) en *El Aleph*, cada cosa es infinitas cosas, porque puede ser vista desde todos los puntos del universo. Esto significa que las comprensiones a las cual se llega sobre un determinado fenómeno depende en gran medida de la manera en como sea abordado, pues la mirada *abre y oculta a la vez*. Aquí más que entregar nuestros lentes al lector, contaremos como los fuimos constituyendo, configurando, es decir, mostraremos cuales fueron nuestras elecciones, y lo que estos lentes nos permitieron ver desde su multiplicidad. Para ello es menester remontarnos a un momento crucial, porque de esta elección dependerán todas las demás, esta elección supedita la forma en la que nuestra mirada se puede fragmentar y multiplicar: la elección de la racionalidad de la investigación. Esto nos interpela sobre cómo vamos a abordar la investigación. ¿Entenderemos la investigación desde una racionalidad positivista de naturaleza cuantitativa, desde una racionalidad hermenéutica de naturaleza cualitativa o una mezcla de ambas? Nosotros hicimos a un lado la racionalidad positivista porque situarnos a mirar desde allí implica buscar una objetividad que exige la separación entre el investigador y el objeto observado, mientras que nuestro interés era entender desde nuestra subjetividad (porque además de la investigación está en juego la forma en que nosotros desde nuestra individualidad nos configuramos como maestros) un fenómeno (las prácticas de lectura, escritura y oralidad) en un escenario específico (la biblioteca escolar de la Institución Educativa San José Obrero), lo que implicaba a su vez comprender y conocer las prácticas de lectura y escritura de los sujetos que habitan en ese escenario y cuál es el valor que ellos le otorgan a la lectura y la escritura, por tanto era necesaria la interacción entre nosotros como investigadores y los miembros de la comunidad educativa como sujetos de la investigación.

Decidir abordar nuestra investigación desde la racionalidad hermenéutica conlleva a que nuestra forma de percepción en esta investigación esté ajustada en un enfoque cualitativo, en el

cual, el investigador, se centra en la subjetividad e intersubjetividad de los participantes, en este sentido, la proximidad del investigador con los escenarios y los actores implicados es directa, pues el investigador cualitativo requiere adentrarse naturalmente en los contextos para comprender los significados, las emociones, imaginarios, visiones, percepciones y comportamientos que tienen lugar allí desde los miembros de la comunidad educativa de la institución. Como lo expresa Galeano (2011), en la investigación cualitativa el

[...] interés radica precisamente en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen de su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida diaria, y los escenarios de futuro que intentan construir. (p. 19)

Es fundamental comprender las formas en que se manifiesta la vida cotidiana de las personas con sus particularidades, pues el enfoque cualitativo entiende la vida humana de forma compleja, dialéctica, cambiante, diversa, multidimensional, y, por lo tanto, cada construcción y forma de vida de los individuos y grupos es imprescindible para comprender la esfera social. Considerando lo anterior, algunas características que enmarcan nuestra investigación en el enfoque cualitativo es que buscamos comprender cómo los participantes de los talleres y demás miembros de la comunidad educativa sujetos de la investigación perciben el escenario de la biblioteca escolar, qué es y qué significa para ellos leer y escribir, para qué leen y escriben, qué hacen con eso que leen y escriben, como desarrollan sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, qué piensan, sienten y reflexionan ante dichas prácticas. Por dichas razones elegimos el enfoque de investigación cualitativo, pues este

Busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad

subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores. (Martínez, 2011, p, 12)

Así pues, con este propósito, se han construido múltiples diseños que nos permiten interactuar con los actores de manera que emerjan tales constructos de significados y sentidos subjetivos.

Otra particularidad de este enfoque es que no parte de un marco teórico predeterminado, sino que se toman unos conceptos sensibilizantes, los cuales se van nutriendo teóricamente en el devenir investigativo. Además, el método investigativo no es rígido, sino flexible, cambiante, es decir, constantemente se actualiza (Galeano, 2011). Con esto no quiere decirse que no es riguroso, sino que se entiende que como lo que se estudia es lo humano, no puede abordarse por medio de un enfoque estático sino dialéctico.

Esto, ha de reiterarse, no implica que no haya una rigurosidad en la investigación, pues en esta se dispone de múltiples estrategias para la recolección de datos, además de una triangulación de la información, y análisis e interpretación de las categorías emergentes. Pues como nos lo recuerda Galeano:

La validez está, por tanto, asociada con el modo de recoger datos, de captar cada evento, escenario o situación desde sus diferentes puntos de vista, de “vivir”, interpretar y analizar la realidad a partir de su propia dinámica de la relación de “compromiso” y apertura que se establezca entre el investigador y los actores sociales. (2011, p. 53)

En relación con lo anterior, es menester resaltar que previo a la presente investigación, se tenía interés por algunos temas, como la estética de la recepción y la lectura literaria, los cuales en el transcurrir investigativo consideramos pertinentes abordar debido a las problemáticas identificadas en la institución en torno al gusto y a la concepción de la lectura. Pero cabe resaltar, que los interrogantes primarios formulados con base en dichos intereses, no permanecieron estáticos, pues, se fueron transformando y adaptando al contexto educativo. En este sentido, fue menester constante retroalimentar y expandir los referentes conceptuales e investigativos para abordar de manera pertinente la investigación. Fue el escenario en el que se estuvo inmerso el que guio la mirada hacia otras perspectivas teóricas y no las teorías las que rigieron el accionar.

3.2 Diseño metodológico: un diseño ocular

Para continuar configurando nuestros lentes elegimos el diseño de investigación acción, pues consideramos éste como correspondiente a las necesidades que encontramos en el devenir investigativo. Tras la observación del contexto, las prácticas y concepciones que tienen lugar allí, en torno a la lectura, se consideró necesario vincular teoría y práctica, praxis, para hacer de nuestra práctica pedagógica e investigativa una acción transformadora, por ende, política, con la cual buscamos la configuración de un lector que asumiera la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que a partir de lo sensible le permitieran vincular su propia experiencia. Pero ¿qué es específicamente el diseño de investigación acción? El principal propósito que encarna la investigación acción es la intención de resolver problemas en una comunidad determinada, involucrando activamente a los actores que cotidianamente viven inmersos en tales contextos, en este tipo de diseño se investiga al mismo tiempo que se interviene y participa en la transformación del problema identificado (Sampierí, 2010).

En el caso de la presente investigación, lo que se buscó, fue transformar una serie de aspectos interconectados, como lo son la concepción de lectura de los estudiantes, la percepción de la biblioteca escolar a nivel institucional y, las prácticas docentes en las que la lectura se aborda de forma mecanicista; a la vez que el investigador mismo cambia al comprender las propias dinámicas del contexto.

A partir de la apropiación y desnaturalización de espacios como la biblioteca escolar, potencializándolos como escenarios pertinentes para la acción educativa en el área de lenguaje, es desde donde se incita a la transformación de prácticas de lectura mecanicistas recurrentes en la institución, es vinculando a los maestros y maestras en esas otras propuestas de lectura que se realizan con los estudiantes donde puede evidenciarse que es posible y potente abordar la lectura desde una perspectiva estética y sensible, que implique pensarse a sí mismos y a sus contextos. El diseño de investigación acción implicó relacionarnos con diferentes actores, como lo son: profesores, estudiantes, bibliotecarios y directivos, pues trabajar con sólo uno de estos actores significaba dejar de lado otros múltiples aspectos necesarios para lograr una transformación amplia y masiva.

3.3 Estrategias, técnicas e instrumentos: lentes y miradas

Si en la elección de la racionalidad y el diseño, planteábamos la configuración de nuestros lentes, en las estrategias, técnicas e instrumentos, se trata de cómo mirar, qué maneras de mirar nos permiten los lentes que hemos constituido y cómo registramos eso que miramos. En el enfoque de investigación cualitativa las estrategias, técnicas e instrumentos hacen referencia a las maneras de recolectar información para comprender e intentar solucionar el problema planteado, siguiendo a Sandoval (2002), “son las estrategias de contacto con la realidad o realidades objeto

de estudio” (p. 35). Para varios autores como Sandoval (2002) y Sampieri, Fernández y Baptista (2010), el investigador es el principal instrumento de recolección de datos, puesto que es él, quien a través de varios métodos y técnicas recoge la información, es decir, es el investigador quien despliega una serie de dispositivos que le permiten observar, interactuar, registrar y analizar unidades o casos para comprender el fenómeno estudiado. Esto implica

[...] la necesidad del contacto directo con los actores (sujetos) y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer, los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana que sea objeto de investigación. (Sandoval, 2002, p. 36)

Esto no excluye otras estrategias como revisión de literatura o análisis documental, pues el enfoque cualitativo es holístico e intenta acceder al mayor número de fuentes posibles de información, mirar desde múltiples perspectivas, para obtener una mejor comprensión del fenómeno y la realidad. Además, la revisión de literatura existente nos permitió ampliar nuestra perspectiva sobre el escenario en el que estábamos situados. Teóricos como Sampieri et al., (2010), consideran que

[...] la revisión de la literatura puede servirnos en el planteamiento del problema cualitativo inicial; pero nuestro fundamento no se circunscribe o limita a dicha revisión, su papel es más bien de apoyo y consulta. La investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis. Recordemos que es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos. (p.370)

En nuestra investigación, la revisión de literatura y análisis documental tuvo un papel muy importante, pues, al estar nuestra línea investigativa vinculada de manera general en el marco de ambientes no convencionales, y específicamente en la biblioteca escolar, fue menester desde el primer momento de la investigación documentarnos acerca de este espacio. A continuación, iniciaremos la descripción de las estrategias, técnicas, instrumentos o medios utilizados en nuestra investigación.

Observación, autorregistros y guiones conjeturales.

Una estrategia que tuvo vital importancia en nuestra investigación para la recolección de datos fue la observación, pues en el enfoque de investigación cualitativa se pone en práctica desde el primer momento de la inmersión y se sigue utilizando en el transcurso de la investigación, porque constantemente se interactúa y observa el escenario y los actores. Como explica Sampieri et al., (2010), “la “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos” (p.411), para poder “estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p.411), es decir, estar receptivo, porque esto nos ayuda a identificar problemas, pero también a hallar soluciones, posibles transformaciones, y a comprender el fenómeno de estudio, es también lo que hace que nuestra pregunta se modifique, cambie, tome otros rumbos. Pero la observación por sí sola no es suficiente, es necesario escribir lo que se observa, registrarlo, porque: no escribir es como no observar (Sampieri et al., 2010). De ahí la importancia de que la observación vaya acompañada de un formato donde se registren anotaciones. Los formatos son muy variados, específicamente para nuestra investigación nos remitimos a los formatos de autorregistro y guión conjetural, conceptualizados por Gustavo Bombini y Paula Labeur.

El guión conjetural es entendido como

1 8 0 3

[...] un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto; su autor hipotetiza en un aula concreta con sujetos concretos, entre los que está él mismo, y, desafiando el lugar común de la neutralidad del saber escolar, el guión se escribe en primera persona. Las situaciones y contenidos son presentados por un “yo” que escribe lo que imagina para su futuro en el aula en un texto narrativo. (Bombini y Labeur, 2013, p.22)

Para nosotros el guión conjetural fue una manera de planear e intentar anticipar los sucesos que podrían llegar a ocurrir en la práctica pedagógica, y en ese sentido nos llevaba a desarrollar reflexiones sobre nuestras acciones, a cuestionarnos sobre las formas de interactuar con los estudiantes y además a basar cada acción pedagógica en un marco teórico.

El autorregistro es definido por los mismos autores como

[...] narraciones que incluyen explicaciones y el desarrollo de argumentos en los que el practicante cuenta e interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase. En el terreno de la práctica, con alumnos reales que hacen sus aportes y desvían en algunas situaciones el recorrido originalmente planeado, con los sucesos de la institución modificando el tiempo cronometrado mentalmente, el practicante actúa y toma nuevas decisiones. (2013, p.24)

En conclusión, en el guión conjetural hipotetizábamos sobre lo que creíamos sucedería en la práctica, y en el autorregistro, consignábamos y reflexionábamos sobre lo que efectivamente ocurría. En este sentido, se creó una relación entre ambos formatos.

Pero en nuestros autorregistros no consignamos únicamente lo que ocurría mientras estábamos desarrollando los talleres, también registrábamos nuestro estado de ánimo: como nos sentíamos

mientras desarrollábamos los talleres o en otros escenarios y situaciones de la institución concernientes a nuestra práctica pedagógica, cuales eran nuestras emociones y sensaciones, qué nos suscitaban y a partir de allí que nos daban de pensar, consignábamos conversaciones con estudiantes o demás miembros de la comunidad educativa, escribíamos sobre nuestras incertidumbres, anhelos, esperanzas, temores, todo lo que nos afirmaba, negaba o ponía en tensión como maestros en formación, esto es importante porque nos brinda información valiosa acerca de nuestra práctica pedagógica, por tanto, si era pertinente lo mencionábamos en nuestros autorregistros. Así en el Anexo # 2 puede verse un ejemplo de nuestros guiones conjeturales, y en el Anexo # 3 puede verse un ejemplo de nuestros autorregistros.

El taller, una configuración didáctica para la investigación

Para empezar a desentramar cada uno de estos aspectos, consideramos necesario iniciar por exponer que entendemos por configuración didáctica, para luego pasar al taller desde la perspectiva pedagógica, pero también investigativa. De acuerdo con Litwin (como se citó en Pérez y Rincón, 2009), entendimos la configuración didáctica como

[...] la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se puede reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la

exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno.

(p.5)

Ahora bien, la configuración didáctica debe enmarcar un diseño, el cual puede ser: actividad, taller, secuencia didáctica o pedagogía por proyectos. Nosotros elegimos el taller, partiendo de algunas limitaciones prácticas como el tiempo y sus contingencias, la cantidad de grupos, las sesiones necesarias para el trabajo con cada uno de ellos, las temáticas y claramente la población que buscábamos impactar para generar un proceso de transformación.

Como nuestra investigación estuvo atada a nuestra práctica pedagógica, todo conllevó a que nuestro accionar investigativo tuviera algunas particularidades. En este trabajo el taller se comprende en doble vía, es decir, como una vía férrea compuesta por dos rieles, la concepción del taller ha de ser doble pero unificada, el taller fue comprendido como configuración didáctica, pero al mismo tiempo como estrategia investigativa.

Sandoval diferencia cuatro etapas que componen el taller investigativo: encuadre, diagnóstico, identificación, y estructuración y concertación del plan de trabajo; en este caso, la etapa de estructuración y concertación del plan de trabajo dio como resultado una configuración didáctica estructurada a partir de tres talleres. Por ello, no consideramos las diferentes concepciones de taller como estrategias disímiles, sino de forma unificada.

Consideramos el taller como la estrategia fundamental de nuestra investigación, pues, a partir de esta estrategia se hizo posible un despliegue articulado y con sentido de las demás estrategias, técnicas e instrumentos; nos permitió interactuar de manera directa con los actores y por medio de esta, intentamos generar una transformación en algunas prácticas educativas en la institución,

al igual que en la manera de concebir la lectura y la escritura por parte de los maestros y los estudiantes.

Siguiendo a Sandoval (2002), la fortaleza del taller investigativo reside en “la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo” (p.146), lo que lo configura como una estrategia de recolección de datos, pero además de eso, de análisis y planeación, es decir, nos permite identificar líneas de sentido o unidades de análisis, pero a la vez nos encamina a realizar acciones con esos nuevos datos que emergen.

Desde esta perspectiva, la configuración didáctica estuvo en sintonía con la racionalidad hermenéutica, el enfoque de investigación cualitativo, el diseño de investigación acción y además enriqueció el taller investigativo, ya que ubicó al maestro investigador no en la posición de sujeto de supuesto saber, sino en el rol de mediador, posibilitando así la generación de diálogo y elaboración de conocimiento entre los actores, lo que además permitió la construcción de significados y que emergieran líneas de sentido o unidades de análisis para la investigación.

Ander-Egg (s.f.), por otra parte, define el taller como “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo” (p.10). Esta definición es simple, pero muy dicente en nuestra práctica pedagógica e investigativa, puesto que en cada encuentro realizábamos “algo” conjuntamente: dialogar para construir significados de una lectura realizada previamente.

Pero como en nuestra investigación no buscábamos objetivar, sino comprender la subjetividad de los actores, y el motivo de cada taller era precisamente permitir que la subjetividad emergiera, es decir, las formas de sentir de cada estudiante, de pensar, expresar sus creencias, emociones.

Aparte de la realización de “algo” grupal, también realizábamos “algo” individual. Por eso elegimos el taller, porque

[...] si bien el trabajo grupal es una de sus notas características, eso no excluye actividades y tareas que se realizan individualmente. Como en todas las formas pedagógicas, el proceso de aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal. De ahí la necesidad de complementariedad entre lo individual y lo grupal que debe tener el taller. Por una parte, hay que aprender a pensar y a hacer (a actuar) juntos, por otra, supone un trabajo individual del educando, y un trabajo pedagógico individualizado/personalizante de parte del educador que atiende a las peculiaridades de cada uno y evita la homogeneización/estandarización que podría producir el trabajo conjunto. (Ander-Egg, s.f., p.18)

Ahora presentaremos la configuración didáctica, pero antes de ello, mostraremos también como surgió, siendo así posible evidenciar las etapas que de acuerdo con Sandoval componen el taller investigativo.

Configuración didáctica: Hacia la construcción de una experiencia estética desde la lectura de texto e imagen.

Esta configuración didáctica surgió de la perspectiva que nos permitió un sondeo realizado en diversos grupos de básica primaria de la Institución Educativa San José Obrero, donde, enunciándolo de manera somera, encontramos que a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica, se debilita su gusto por la lectura, tal vez, por los maestros reproducir prácticas mecanicistas de enseñanza, en donde la lectura ocupa un lugar enfocado en la decodificación acertada del texto, descuidando la formación del gusto por la lectura, haciendo que esta práctica no sea significativa para los estudiantes.

A partir de estas reflexiones fue que nos llegamos a preguntar: ¿Cómo se produce la experiencia estética en prácticas de lectura desde el escenario de la biblioteca escolar, para la formación de un lector otro? Teniendo esto en cuenta, este ciclo de talleres estuvo orientado y configurado desde los planteamientos de Hans Robert Jauss, específicamente desde sus planteamientos de las categorías básicas de la experiencia estética, a saber: la poiesis, la aisthesis y la catarsis; en las cuales se ahondará posteriormente.

Es de resaltar que esta propuesta surgió del escenario de biblioteca escolar como respuesta a otra problemática, que es la ausencia de una representación simbólica de este espacio. En este sentido, la configuración se presentó como una apuesta direccionada a la re-significación de los imaginarios que se tenían (tienen) de la biblioteca escolar y la lectura; y, en esta medida, buscamos que los estudiantes se acercaran con una disposición distinta a la biblioteca y pudieran tener un encuentro significativo con la lectura.

Con respecto a todo lo anterior, con esta configuración didáctica, esperábamos impactar de manera transformadora la imaginación y la creatividad de los docentes y otros órganos institucionales, para que este tipo de iniciativas se replicaran, mantuvieran y reconfiguraran constantemente en el tiempo, para generar un cambio en las prácticas de enseñanza y el tipo de recepción y percepción de los estudiantes frente a la lectura.

La población que elegimos para desarrollar los talleres fueron estudiantes de grados segundo y tercero de la institución. Pero ¿por qué elegir precisamente estos grados de primaria? pues, después del sondeo realizado, evidenciamos que segundo es el último grado de primaria en el que los estudiantes manifestaron que les gustaba leer; en cambio en los grupos de grado tercero, expresaban apatía a la lectura. Pensando pues en lo que puede pasar en la transición de un grado a otro, decidimos realizar los mismos talleres con ambos grados.

Dichos talleres, desarrollados con estudiantes de los grados segundo y tercero de primaria, estuvieron centrados en objetivos específicos, lo que nos llevó a plantear un número de acciones que en su conjunto configuraran un sentido en cada unidad. Esto permitió a los estudiantes que no pudieron participar de alguno de los talleres, poder tomar parte en los siguientes sin que la irregularidad en la asistencia significara un obstáculo.

Una vez especificado esto, quizás sea pertinente presentar en que consiste cada uno de los tres talleres entorno a las funciones básicas de la experiencia estética planteadas por Jauss. Cada taller tuvo el propósito de alcanzar o producir en los participantes, ya sea, la Poiesis, Aisthesis o la Catharsis, que no es algo distinto a conseguir “La apertura a otro mundo –más allá de la realidad cotidiana- [que] es, también en nuestros días, el paso más importante hacia la experiencia estética. (Jauss, 1992, p. 33) Pero, ¿En qué consiste cada una de estos conceptos?

la conducta estéticamente placentera (que es, al mismo tiempo, liberación *de* y *para* algo) se logra de tres maneras: 1) por la consciencia productiva, que crea un mundo como su propia obra (poiesis); 2) por la consciencia receptiva, que aprovecha la oportunidad de renovar su percepción interna y externa de la realidad (aisthesis), y 3) finalmente –y con esto la experiencia subjetiva se abre a la intersubjetividad-, aceptando un juicio impuesto por la obra o identificándose con normas de conducta prescritas que, sin embargo, siguen siendo determinantes (catharsis). (Jauss, 1992, p. 75-77)

Con esta síntesis presentada, damos paso a los propósitos de cada taller y serán expuestos en el siguiente orden: 1) Poiesis. 2) Aisthesis. 3) Catharsis. (La configuración didáctica completa puede verse en el Anexo # 4).

Poiesis: En esta sesión de lectura, se pretendió despertar la capacidad perceptiva y receptiva de los estudiantes frente a la lectura y las vivencias que pueden devenir de esta, experimentando la lectura de otras formas que vincularan aspectos sensoriales e imaginativos; induciendo a los participantes en una experiencia estética, que posteriormente les permitía expresar en una manifestación artística, sus propias representaciones del mundo onírico.

Aisthesis: Para esta sesión se pretendió explorar las habilidades de los participantes para la construcción de sentido a partir de su imaginación, induciendo a narrar los mundos posibles que detonen imágenes sugerentes que permitan una visión desautomatizada. Esto con el fin de que experimentaran placer en el proceso de creación narrativa. Es decir, que a partir de las construcciones de sentido que se les daban a las imágenes asombrosas, se generara una desautomatización de la percepción, haciendo que sus horizontes de expectativa se expandieran.

Catharsis: Con este taller se pretendió despertar la sensibilidad de los participantes ante temas sociales, políticos y económicos, poniéndolos en relación íntima con sus propias experiencias de vida. Generando así, reflexiones sobre sí mismos a partir del recuerdo.

Con todos los productos de cada uno de los tres talleres realizados con los diferentes grupos, esperábamos realizar una exposición tipo museo, que les permitiera a los estudiantes ver como sus creaciones interactuaban con las demás personas; además, que estas prácticas artísticas, de escritura y lectura, pudieran visibilizarse masivamente por los diferentes estamentos de la institución, posicionándose como prácticas socioculturales. Esperábamos que, con esto, las prácticas de lectura y escritura, empezaran a ser vistas con otros ojos, que se vislumbraran otro tipo de posibilidades pedagógicas. Pero, lo más importante es que los estudiantes deconstruyeran sus concepciones frente a dichas prácticas.

Narrativas de fragmentos de vida

Esta estrategia emergió en nuestra investigación derivada del taller investigativo, pues a medida que desarrollábamos la configuración didáctica, tomando como eje para la elaboración de los talleres la temática de las funciones estéticas de Jauss, como lo son la poiesis, la aisthesis y la catarsis, y vinculando dichas funciones al mundo onírico y a los recuerdos de los actores, evidenciamos que algunos de los estudiantes, en el momento de elaborar las creaciones, que fue uno de los momentos de cada taller, implicaban en gran medida su subjetividad, pensamientos, emociones y experiencias vividas vitales para su configuración como sujetos, lo cual convertía sus creaciones, más que en un insumo para el taller, en un artefacto pues estaba cargado de una significación particular referida a la historia de vida del sujeto creador.

Es claro, que nuestra investigación no nos permitía adentrarnos en profundidad en la historia de vida del sujeto, y tampoco reconstruiríamos su vida con minuciosidad cronológica, lo que nos interesaba, eran algunos episodios que los estudiantes narraban y que emergían de manera espontánea durante el desarrollo del taller.

Sampieri et al., (2010), nos recuerdan que las historias pueden ser de dos tipos

[...] de vida (todas las experiencias de una persona a lo largo de su existencia, por ejemplo: la vida completa de un sacerdote cristero hasta su fusilamiento o de una mujer exitosa en un campo profesional) o de experiencia (uno o varios episodios, por ejemplo: la experiencia vivida por una o varias víctimas de secuestro o la de una profesora que ha trabajado con diferentes sistemas educativos). (p.438)

Para desarrollar esta estrategia, también se acostumbra utilizar como instrumento una entrevista sumamente detallada y se le pide al actor que

[...] se explye sobre los significados, las vivencias, los sentimientos y las emociones que percibió y vivió en cada experiencia; asimismo, se le pide que realice un análisis personal de las consecuencias, las secuelas, los efectos o las situaciones que siguieron a dichas experiencias. (Sampieri et al., 2010, p.437)

Teniendo en cuenta que en nuestra investigación, las narraciones de tales episodios ocurrieron durante el desarrollo del taller, de manera circunstancial, no teníamos planeada una entrevista, porque no sabíamos lo que iba a ocurrir ni de qué temas iban a hablar los estudiantes, lo que hacíamos era empatizar con ellos, brindarles confianza, escucharlos e intentar direccionar la conversación, haciendo preguntas si era necesario, para que narraran los episodios de la manera más detallada en la medida de lo posible. Esta acción de entrar en diálogo con los estudiantes de acuerdo a sus creaciones fue fundamental en nuestra investigación y dio paso en nuestro capítulo de análisis a una categoría emergente que decidimos nombrar *La palabra como camino para llegar a la subjetivación*.

3.4 Sujetos en la investigación y sus maneras de participar: las miradas que hicieron posible nuestra investigación

Concebir esta investigación desde el enfoque cualitativo, pone a todos aquellos sujetos que hicieron parte de la investigación en una horizontalidad con nosotros los investigadores, pues no vemos a los participantes como objetos sino como sujetos de la investigación, porque son ellos los que poseen el pensamiento existencial, la experiencia, son ellos quienes dan significado a su propia vida y sienten, con sus personalidades, la complejidad de la vida cotidiana. Por todo esto, tanto estudiantes, como bibliotecaria, directivos y profesores son sujetos de la investigación, son ellos los que llenan y posibilitan el ejercicio investigativo con sus prácticas cotidianas desde sus diferentes roles dentro de la institución educativa.

En este sentido, los sujetos de la investigación participaron y nutrieron este trabajo, en la medida en que se permitieron experimentar el acto educativo, es decir, manifestándose como es cada cual dentro de la propuesta formativa. Los estudiantes, participaron en la realización de los talleres, lo que llevó a que expresaran sus formas de mirar y sentir el mundo. Y los directivos, profesores y bibliotecarios, aportaron a la investigación siendo y manifestándose con naturalidad en el contexto educativo, es decir, expresando sus concepciones y creencias ante las situaciones de la vida diaria, pues de esta forma nos fue posible comprender la dinámica institucional con que se opera normalmente.

3.5 Fases de la investigación: tonalidades del mirar

Toda investigación se rige por una estructuración de momentos y acciones por los que pasa el proceso investigativo. Algunos de ellos tienen un orden secuencial, pero hay otros que necesariamente deben ser abordados de forma simultánea, pues en la investigación cualitativa, se requiere ir construyendo cada episodio sin obviar otro. Así pues, describiremos cada una de estas fases, aclarando que entre ellas no hay una jerarquía que determine el desarrollo de la próxima, sino que entre cada una de ellas se establecen diálogos indispensables.

Fase I. Contextualización e identificación de la problematización

En el primer momento de inmersión en el contexto educativo, se tenía claridad que el tema de investigación sería la lectura en el escenario de la biblioteca escolar en la Institución Educativa San José Obrero, pero para empezar estrictamente fue necesario indagar por medio de observación no participante, cuáles eran las prácticas cotidianas que tenían lugar en la biblioteca escolar, y así mismo en las aulas de clase, para identificar de qué forma los maestros abordaban la lectura y de qué manera estas prácticas repercutían en las percepciones frente al acto de leer; también fue necesario hacer entrevistas grupales en los diferentes grados, de manera que nos

dieran un panorama amplio de las percepciones respecto a la lectura y la biblioteca escolar. A partir de todo esto, y tras el análisis de lo observado, tuvo lugar la identificación de unas líneas de análisis para el esbozo de la problematización, que enlazaban aspectos como: la apatía a la lectura por parte de los estudiantes debido a prácticas de enseñanza de los maestros, en cuanto a la lectura, mecanicistas y que se enfocaban principalmente en ejercicios de decodificación de grafías, lo que remite las prácticas de lectura a su carácter más rudimentario, pues el acto de leer debe ir más allá de simplemente convertir grafías en sonidos; y dicha apatía a la lectura unida a la falta de un proyecto institucional que otorgara una apuesta clara a la biblioteca escolar respecto a la formación de lectores, convertían aquel espacio en un escenario poco significativo para gran parte de la comunidad educativa.

Fase II. Revisión bibliográfica e implementación de estrategias didácticas e investigativas

La revisión bibliográfica es una acción constante y recurrente que atraviesa de forma transversal toda la investigación, pero tras identificar la problemática fue necesario indagar por las políticas públicas y la concepción de la biblioteca escolar desde los documentos legales; y además de ello, fue menester conceptualizar diferentes conceptos como la lectura, la didáctica de la lectura y lectura y escritura como prácticas socioculturales, a la vez que se indagaba por como contagiar el gusto por la lectura y las artes. Con todo ello, vimos necesario buscar trabajos que se relacionaran con los propósitos de la presente investigación, es decir, antecedentes investigativos, que nos permitieran ver lo que se había desarrollado en cuanto a los anteriores tópicos y adentrarnos en nuestro camino tomando como referencia investigaciones anteriores que se habían preguntado por asuntos similares.

Teniendo en cuenta los pensamientos y reflexiones de otros autores, se empezaron a configurar diferentes estrategias didácticas que nos permitieran investigar a la vez que se

aportaba a la transformación de imaginarios y prácticas en torno a la lectura. La estrategia utilizada fue el taller.

Fase III. Análisis e interpretación de los datos

En la fase de análisis se tomaron los datos obtenidos de los guiones conjeturales, autorregistros, productos y creaciones de los estudiantes; los cuales pasaron por un proceso de triangulación del cual emergieron las categorías y líneas de sentido que pasaron a ser interpretadas a la luz de los objetivos de la investigación, con miras a la posible resolución de la pregunta planteada.

Fase IV. Socialización y difusión de los resultados de la investigación

Esta última fase de la investigación consistió en hacer público, en la Institución Educativa, los productos realizados por los estudiantes, en contraste con los objetivos de cada taller, en esta muestra, también se socializaron los análisis devenidos de la investigación en relación al papel de la biblioteca escolar y los procesos de lectura llevados a cabo en el marco de la investigación. Se socializaron las experiencias con los participantes.

3.6 Estrategias para el análisis: conciliando perspectivas

El propósito de este apartado es mostrar al lector las estrategias que utilizamos para realizar el análisis de los datos obtenidos en nuestra investigación. Tal vez no haga falta enunciarlo, pero haremos la salvedad, este fue para nosotros un proceso largo y caótico, debido en parte a nuestra falta de pericia, así que no siempre las decisiones que tomábamos estaban sustentadas en algún referente teórico, pero era la manera, en que a veces desde la intuición, considerábamos que debíamos realizarlo.

Nuestro análisis se centró en los instrumentos que utilizamos para registrar nuestra práctica, que como lo enunciamos anteriormente son autorregistros y guiones conjeturales. Elegimos estos instrumentos por su versatilidad, pues permiten consignar en ellos descripciones, reflexiones, conversaciones, palabras de otros sujetos de la investigación, nuestras percepciones y sentires frente a los hechos ocurridos en la investigación, que era nuestra práctica.

Ya que esta investigación la realizamos dos maestros en formación, cada uno de nosotros registraba su práctica en sus autorregistros y guiones conjeturales, de una manera particular, pues las miradas nunca son iguales, un mismo hecho suscitaba en nosotros pensamientos y sentires diferentes.

En primera instancia decidimos que cada uno de nosotros de manera individual, realizara la lectura de sus respectivos registros de práctica indiferentemente de nuestra pregunta de investigación y los objetivos propuestos, y a partir de allí, es decir, de una lectura sin prejuicios, sin buscar nada específico, sin intentar rastrear algunas categorías preestablecidas, subrayara los elementos más recurrentes, los nombrara e intentara agruparlos. Este fue nuestro primer acercamiento al ejercicio de categorización, en el Anexo # 5 se muestra un ejemplo.

Este ejercicio al haberse realizado de manera individual por cada uno de nosotros, como era de esperarse, mostró que los nombres de las etiquetas con las que subrayamos los registros y que posteriormente podrían convertirse en unidades de análisis eran diferentes. Pero la comparación de los registros etiquetados nos permitió evidenciar algunos, sino muchos, puntos de contacto, cercanías, aproximaciones. Luego de la comparación, realizamos equivalencias de acuerdo al grado de semejanza y de este modo estandarizamos las etiquetas, pues, de acuerdo a las maneras de nombrarlas advertimos que unas eran más amplias y abarcaban otras más específicas. En la Tabla 1, se muestra la forma en la que estandarizamos las etiquetas y de donde surgieron unas

categorías y subcategorías, que no son tales, por ser bastante rudimentarias, pero aun así nos permitieron obtener un panorama general de los registros de la práctica y vislumbrar las primeras unidades de análisis, por tanto, nos atrevemos a decir que esas fueron las categorías que emergieron en el primer nivel.

Categoría a priori	Categoría emergente	Línea de sentido
Sentimientos del maestro	Sentir del maestro: angustias y anhelos	- Aspectos institucionales que determinan la emocionalidad del maestro.
Prácticas institucionalizadas de lectura y escritura	Espacios institucionales de oferta cultural (lectura y escritura)	- Lectura y escritura: entre la exclusión y la exclusividad.
Maestro bibliotecario	Quehaceres posibles de los maestros bibliotecarios	- El maestro en formación: entre la mediocridad y la ignorancia. - La palabra: camino para llegar al ser.
Educación estética	Aspectos estéticos y sensitivos en las acciones educativas	- Vida escolar vs. experiencia vital: la dimensión sensible entendida como un error en la escuela. - Dimensión sensible de la literatura.
Representación simbólica de la biblioteca escolar	De la biblioteca inhabitable a las aulas: la biblioteca simbólica	- Bibliotecario escolar: límites y tensiones entre el ideal y la realidad. - Biblioteca escolar: escenario de ausencias.
Prácticas artísticas de lectura, escritura y oralidad	Prácticas de lectura, escritura y oralidad reveladoras del ser	- Narrar experiencias: empatía y el reconocimiento del otro.
Prácticas de enseñanza de los maestros	Maestros devorados por la inercia	- Al abandono de los maestros cooperadores. - Leer y escribir en la escuela o como aprender a enmudecer.

Tabla 1. Acercamiento al ejercicio de categorización (equivalencia de etiquetas resultante al comparar los registros de práctica)

Las categorías de primer nivel, nos permitieron de cierto modo, tener una mayor comprensión de nuestra práctica, y de nosotros como maestros en formación, pero todavía no eran completamente funcionales para ayudarnos a dar respuesta a los objetivos propuestos en nuestra investigación. Para poder continuar en nuestro ejercicio de categorización y análisis recurrimos a un texto de Cisterna Cabrera (2005), titulado *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. A partir de allí nos preguntamos qué de toda esa información que habíamos etiquetado era *pertinente y relevante*, para ello nos remitimos a nuestra pregunta de investigación y a nuestros objetivos, de esta manera encontramos la necesidad de elaborar algunas categorías que en el ejercicio de etiquetado no emergieron de forma evidente, pues de acuerdo a nuestros objetivos, debíamos identificar los escenarios que configuraban lectores en la institución y qué tipos de lectores configuraba cada escenario. Para esto nos apoyamos en las categorías de primer nivel y encontramos que en la institución existían tres escenarios que configuraban lectores: la biblioteca, las aulas de clase y, unos escenarios diversos que agrupamos bajo la etiqueta de “esos otros escenarios”.

Para convertir cada uno de estos escenarios en una categoría, los nombramos de una manera amplia, que encerrara el sentido de las formas con el que nos referíamos a él en los registros de la práctica, luego identificábamos que tipos de lectores pertenecían a cada escenario y cuáles eran sus características. Así obtuvimos tres categorías con sus respectivas subcategorías, son las siguientes: Escenario de la biblioteca escolar: Prácticas de lo invisible, Escenario del aula: Prácticas de lectura institucionalizadas, y la última de estas tres categorías es Esos otros escenarios: escenarios escolares diversos. Las tres categorías anteriores permiten dar cuenta del primero de nuestros objetivos específicos, para intentar alcanzar el restante, la categoría que elaboramos fue: La formación de lo sensible en prácticas de enseñanza de la lectura: Propuesta de

prácticas para la formación de un lector otro. A esta categoría pertenecen dos subcategorías demasiado importantes para el presente trabajo y son: Biblioteca escolar escenario en tensión y Cómo hacerse maestro bibliotecario a partir de la formación de lo sensible. Para una mayor comprensión de cómo surgen nuestras categorías y como estas se relacionan con las subcategorías invitamos al lector a observar la Figura # 4.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Mapa de categorías

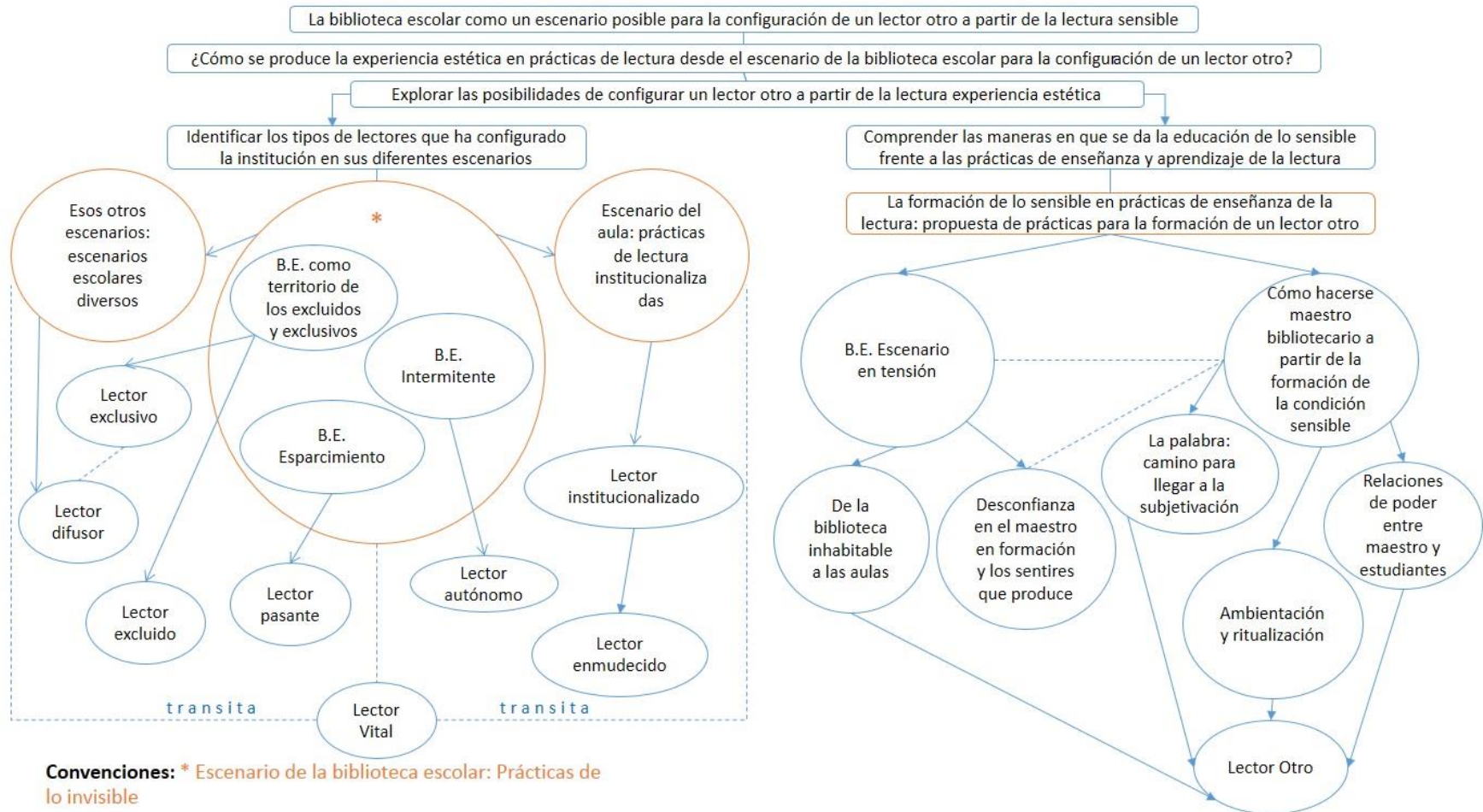


Figura 4 Mapa de categorías y relaciones

4. Análisis: mirando(nos) para encontrar sentidos

*“Miramos desde lo que somos.
(...) Es imposible, por lo mismo,
encontrar sentidos fuera,
si no los hay primero
dentro de nosotros”.*

Fernando Vásquez



Figura 5 Miradas reflejadas en un charco. Archivo personal

Como lo hemos venido presentando a lo largo de este texto, este trabajo recoge múltiples miradas a las cuales en este ejercicio de escritura intentamos otorgarle un sentido, una perspectiva, con la que buscamos hacer inteligible nuestra práctica pedagógica al esta constituirse

como una investigación. Los hallazgos que presentaremos en este capítulo de análisis son altamente subjetivos (pero válidos, pues se sustentan en el diseño metodológico antes presentado), pues fuimos nosotros como maestros en formación investigadores, quienes elegimos el diseño de nuestra investigación, desplegamos una serie de estrategias e instrumentos, fuimos sujetos de la investigación e interactuamos con otros sujetos en un ambiente pedagógico de acuerdo a nuestras maneras de hacer y ser, recolectamos la información y la organizamos, desde esta perspectiva incluso podría pensarse que el lector está a nuestra merced, pues elegir qué mostrar, supone un ocultamiento, hay elementos que no se muestran: la mirada, las palabras, *abren y ocultan a la vez*. Además, aunque nuestra voluntad nos lo impusiera, sería imposible consignar en un texto la totalidad de nuestra práctica, así que por más grande que sea nuestro deseo de mirar y de compartir esa mirada con el lector, nos vemos obligados a renunciar a él ante la inexorabilidad de los puntos ciegos. Pero antes de renunciar, pondremos nuestro esfuerzo en mostrar los sentidos que construimos, sentidos que al estar unidos a nuestra forma de mirar son subjetivos, pues *miramos desde lo que somos*.

4.1 Presentación de los hallazgos: abre-parpados

Para dar inicio a la exposición y relacionamiento de las categorías emergentes, es necesario, recordar los propósitos que guiaron la presente investigación, en los cuales se plantea explorar las posibilidades de configurar un lector otro a partir de la experiencia estética desde el escenario de la biblioteca escolar; tarea para la cual requerimos de dos acciones, a saber: 1) identificar los tipos de lectores que ha configurado la institución en sus diferentes escenarios, y 2) comprender

cómo educando la sensibilidad ante la lectura, desde el escenario de la biblioteca escolar, se hace posible la configuración de un lector otro.

Teniendo esto claro, pasamos a describir las relaciones que se tejen entre las diferentes categorías y subcategorías con base en los objetivos planteados anteriormente.

En un primer momento, al contrastar los objetivos y las categorías emergentes que surgieron tras el ejercicio de categorización, encontramos que, al ubicarnos en la biblioteca escolar, es como estar situados en un observatorio del cual se puede tener una mirada amplia del contexto escolar, pero dicho puesto de observación es subestimado y, por lo tanto, todo lo que puede mirarse desde allí también es un poco desconocido. Es por esto que hemos designado la categoría principal como: **Escenario de la biblioteca escolar: prácticas de lo invisible.**

Siendo la biblioteca escolar nuestro centro de interés, la mirada ante esta se fue haciendo cada vez más amplia. Al igual que Spinoza (2005), para referirse a las pasiones humanas las entiende como si fueran “líneas, superficies y cuerpos”, nosotros para poder caracterizar la biblioteca escolar, siendo esta un escenario con múltiples características que si bien pudiéndose tornar contradictorias y excluyentes entre sí, coexisten y, lo que hacen es configurar la naturaleza múltiple de un mismo escenario. Estos caracteres o subcategorías respecto al escenario nos permitieron develar que la biblioteca escolar es un escenario donde circulan diferentes sentidos: en unos casos, la biblioteca escolar territorio de los excluidos y exclusivos; en otros, la biblioteca escolar se representó como un escenario intermitente, e incluso, como un lugar de esparcimiento.

Al identificar dichas facetas de la biblioteca, encontramos que en cada una de estas se configura, habita y se desenvuelven los campos ópticos de distintos tipos de lectores; encontrando así en a) un lector excluido que acude al escenario como un castigado o repelido de

otros escenarios sociales dentro de la institución; pero también y en contraposición a este existe un lector exclusivo, que encuentra propuestas alternativas al currículo en la biblioteca y a la vez privilegios a los cuales no accede el resto de la población estudiantil; b) un lugar en el cual su acceso es fluctuante y esporádico; y c) un lector pasante, que es aquel que acude a la biblioteca como un espacio donde encuentra diferentes prácticas para ocupar su tiempo libre.

Entendiendo la biblioteca como el observatorio desde el cual nos ubicamos en esta investigación, exploramos otros escenarios a partir de esta, lo cual no nos permitió tener una caracterización profunda de estos, pero sí de los lectores que emergen desde allí. Uno de estos escenarios es el del aula: en donde circulan prácticas de lectura institucionalizadas, y que agrupa algunas prácticas de enseñanza de los maestros, que hacen posible la caracterización de un Lector escolar; este se ocupa de cumplir con las instrucciones de la lectura, llenando guías y cumpliendo propósitos escolares, procesos dados por el maestro para responder a alguna situación académica eventual. Por otro lado, en las aulas también habita un Lector enmudecido, del cual no se espera que haga de la lectura y escritura una práctica vital, es decir, que aquello que lee le permita narrarse y reflexionar sobre sí mismo.

Así mismo identificamos otros escenarios: escenarios escolares diversos por fuera de los muros de la institución, donde caben diferentes eventos institucionales, como salidas pedagógicas en las que algunos estudiantes se integran y participan. En estos otros escenarios escolares surge un Lector difusor; tomamos este nombre del grupo de estudiantes con un rol participativo en el área de humanidades y que tienen una representatividad a nivel institucional. En este sentido, encontramos una estrecha relación entre el lector difusor y el lector exclusivo, pues ambos cuentan con ciertos privilegios en términos de acceso a la cultura escrita.

Teniendo así tres escenarios en relación y siete tipos de lectores que se configuran en cada uno de estos; encontramos un último tipo de lector que transita por los tres escenarios buscando ofertas que le permitan ir alimentando su gusto por la lectura; a este lector lo hemos denominado lector vital.

En un segundo momento y tras la identificación de los tipos de lectores que están presentes en los diferentes escenarios, nos preguntamos por la incidencia que nuestro accionar como maestros en formación tuvo, desde la intencionalidad de formar otro tipo de lector. Así pues, la línea de sentido que nos posibilita la configuración de unas prácticas de formación de lo Otro en la emergencia de un lector, tiene que ver con **la formación de lo sensible en prácticas de aprendizaje de la lectura**; en la cual se establece una relación directa entre el escenario de la biblioteca escolar con nuestra acción formativa, refiriéndose específicamente a aquellas acciones que orientaron nuestras prácticas: desde los sentires, las propuestas didácticas con enfoque sociocultural, y las reflexiones en los procesos de subjetivación de los estudiantes. Esta línea de sentido, nos permitió explorar categorías como La biblioteca escolar, escenario en tensión, y las maneras de hacerse maestro bibliotecario.

La subcategoría a) la biblioteca escolar, escenario en tensión, surge de nuestra relación con dicho espacio, pues siempre fue complejo, angustiante y en general, movilizador de múltiples emociones. De esta subcategoría se derivan otras dos: la primera es, De la biblioteca inhabitable a las aulas, en donde se analiza las implicaciones didácticas que ello acarrea, es decir, ¿qué diferenciación hay entre el espacio de la biblioteca escolar y el aula? ¿Qué implicaciones tiene para la formación de lectores el desarrollo didáctico en un lugar y el otro? Y la segunda la Desconfianza en el maestro en formación y los sentires que produce; categoría que se relaciona estrechamente con la anterior, pues dicha desconfianza en nosotros se interpuso con la realización

de algunas acciones educativas, pero a su vez, la emocionalidad que ello nos provocaba también influenciaba nuestra actitud y comportamiento en el quehacer.

Ahora, en la subcategoría b) Como hacerse maestro bibliotecario, se plantean diferentes aspectos frente a lo que fue e implicó asumirse como maestro bibliotecario a partir de la formación de lo sensible, sus formas de actuar, pensar metodológicamente sus propuestas pedagógicas y formativas. Es por eso que de este punto se derivan diferentes aspectos que se tuvieron en cuenta en nuestra propia configuración de ser maestros, tales como: La palabra, camino para llegar al ser, aspecto central, pues la palabra del maestro, las palabras que develan las experiencias de sí mismo, son aquello que genera un vínculo de igualdad entre maestros y estudiantes, lo que posibilita que el estudiante se libere de lo que no es capaz de exteriorizar por los profundos sentires que tiene con sus propias experiencias. La ambientación y ritualización también cumple un protagonismo para la formación de lo sensible, pues es esto lo que pone la lectura y la formación en relación con el cuerpo, y al poner tanto la cognición con lo sensible, permite que la lectura se convierta en experiencia. Y, por último, Las relaciones de poder entre maestros y estudiantes, son un asunto indispensable al momento de pensar el rol del maestro bibliotecario, pues cada lugar en el que se sitúa un maestro, dispone otras formas de relacionamiento y para que un estudiante se sienta llamado a dicho escenario, la apertura y disposición frente a los alumnos necesariamente exige un cambio. Son todos estos aspectos los que darán paso a ese tipo de lector que hemos denominado como un Lector Otro.

Tras haber presentado las relaciones existentes entre categorías y subcategorías, pasaremos ahora a profundizar y analizar cada una de estas a través de la triangulación de la información, contrastando así, algunas líneas teóricas, con la experiencia registrada en los guiones conjeturales

y autorregistros, para evidenciar los tránsitos de la biblioteca escolar y poder pensarla como un territorio para mover la condición sensible frente a las prácticas de lectura.

4.2 El escenario de la Biblioteca Escolar: Prácticas de lo invisible

“Lo esencial es invisible a los ojos”.

Antoine de Saint-Exupéry

En capítulos anteriores comparamos la biblioteca escolar con un observatorio, podría parecer una idea descabellada, pero es en este capítulo que dicha analogía cobra y potencia su significado. Un observatorio es un lugar desde el cual podemos mirar con atención un fenómeno, y esta acción de mirar nos permite conocerlo y estudiarlo. Nótese que escribimos mirar y no ver, aunque muchas veces desde nuestro observatorio vimos, pero es en este capítulo donde se hace más necesaria nuestra capacidad para mirar, pues “el ver busca cosas; el mirar, sentidos” (Vásquez, 1992, p. 2). En nuestra investigación la biblioteca escolar se erigió como un observatorio, porque desde este escenario indagamos sobre las formas de lectura y tipos de lectores existentes en la institución centro de nuestra práctica. El ejercicio de análisis nos permitió entender la biblioteca escolar como un escenario de múltiples matices, a veces incluso contradictorios y excluyentes entre sí, pero en ningún momento esto constituyó una paradoja o una incoherencia, más bien dio cuenta de los movimientos e inercias de un espacio, que, como todo espacio, está supeditado y responde a las interacciones de los sujetos que lo habitan.

Pero la biblioteca escolar no se constituyó únicamente como un escenario que nos permitió vislumbrar las diferentes formas de leer y de lectores que en este espacio se configuran, también nos permitió reconocer las relaciones que desde allí se establecen, en cuanto a la lectura, con

otros escenarios como las aulas de clase, escenarios diversos y el rol de articulador o mediador que desde allí la biblioteca ejerce.

A continuación, desarrollaremos las maneras en que hemos caracterizado la biblioteca escolar y como cada una de estas características encierra diversas formas que la biblioteca escolar adquiere para relacionarse con determinados tipos de lectores, pero para ello, primero debemos aclarar por qué las prácticas de lectura que se desarrollan en la biblioteca las denominamos *Prácticas de lo invisible*.

Nombramos *Prácticas de lo invisible* a diversas dinámicas y formas que los estudiantes tienen de habitar el escenario de la biblioteca escolar y vemos que hay en ellas un potencial, una posibilidad, una invitación a convertirse en elementos que si se les presta la atención necesaria pueden dar inicio a una propuesta significativa y vital de formación de lectores en la biblioteca escolar de la Institución Educativa San José Obrero, pero ocurre que dichas prácticas han sido desdeñadas, se han ignorado, se han vuelto invisibles para los ojos de los maestros y directivos.

Biblioteca escolar como lugar de esparcimiento

Decidimos nombrar esta categoría Biblioteca escolar como lugar de esparcimiento, porque al realizar la lectura de nuestros registros encontramos que nombrábamos la biblioteca de múltiples maneras, de acuerdo a las prácticas que desarrollaban los sujetos de la investigación. En esta categoría agrupamos los enunciados en los que dichos sujetos van a la biblioteca en busca de ocio o para ocupar su tiempo libre, lo cual permite vislumbrar que en ocasiones se le otorga a la biblioteca la función de convertirse en un escenario para el esparcimiento.

Siguiendo a Cecilia Mora Donnato (s.f.), el esparcimiento es “el derecho que toda persona posee (...) para dedicarse de manera voluntaria –después de haberse liberado de sus obligaciones- a descansar, divertirse, desarrollar su formación o a participar en la vida social de su comunidad”. Actividades propias del esparcimiento como lo son descansar y divertirse son las que los estudiantes anhelan que puedan desarrollarse en la biblioteca, pues al inicio de nuestra investigación al preguntarles sobre qué hacen en la biblioteca y qué les gustaría encontrar allí algunos respondieron “que en la biblioteca haya XBOX 360 o Play 4 o que instalen computadores con internet para ellos jugar Juegos Friv” (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro III), y otros expresaron que van a la biblioteca a “hacer pereza”, tal como aparece consignado en el mismo autorregistro.

Según Mora, el esparcimiento se da en tres dimensiones: la primera es el descanso, tanto físico como mental después de haber realizado alguna actividad; la segunda refiere al tiempo que se ocupa en el divertimento para sopesar la carga de las obligaciones y la rutina; y, por último, nos presenta una tercera dimensión que consiste en llevar a cabo ejercicios creativos que propician el desarrollo de ideas nuevas. En el caso de la biblioteca escolar, vemos que este concepto casi se restringe a sus dos primeras dimensiones, ya que hay una falta de oferta de propuestas o proyectos que dinamicen el espacio. Lo que aquí se puede mirar, y para ello tomaremos unas palabras de Kalman (2003), para que nos sirvan como lentes, es que la biblioteca escolar se convierte en un lugar de esparcimiento porque cuenta con la *disponibilidad*, “las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura” (Kalman, 2003, p.39), pero no cuenta con el *acceso*, las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de la cultura escrita (Kalman, 2003, p.39).

De esta categoría surge un tipo de lector, el *Lector pasante*, este, en sus tiempos libres, se refugia en la biblioteca escolar para llevar a cabo diferentes prácticas como “descansar en los pufs, mientras escuchan música y algunos pocos a jugar ajedrez” (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro I), el tiempo en que más concurre la biblioteca es en los descansos, pero los estudiantes no quieren gastarse todo el tiempo allí, pues necesitan llevar a cabo otras actividades como ingerir alimentos o hacer deporte. Estos estudiantes pasan, toman libros, leen en voz alta algunas líneas de un libro que a primera vista les haya atraído, conversan y luego se van; son lectores que pasan, a veces no se vuelven a ver.

En esta descripción se evidencian la mayoría de las prácticas recurrentes del *lector pasante*, las cuales cumplen las primeras funciones del esparcimiento planteadas por Mora Donatto, es decir, las que refieren al descanso físico y psicológico después de haber realizado cierto trabajo. Para nosotros es sumamente importante que los estudiantes vean la biblioteca como un lugar de esparcimiento, porque, como lo expresan Vásquez y Mesa (s.f.)

[...] la biblioteca deja de ser el espacio del silencio, para convertirse en el lugar de las preguntas, en donde el orden en las mesas, la supremacía del material impreso, la segmentación de los problemas de las áreas, se hacen a un lado para dar lugar a ámbitos que interrogan y resignifican el currículo (p.2)

Lo problemático es que la biblioteca escolar, escenario de nuestra práctica, carezca de objetivos, no tenga clara o esté totalmente privada de una misión, desconozca su deber ser, no tenga una apuesta concreta para la formación de lectores, porque así, está lapidando la oportunidad de transformar esos *lectores paseantes* en otro tipo de lectores que se interesen verdaderamente por la lectura. Por tanto, que la biblioteca escolar no reconozca el potencial latente de ser vista por los estudiantes como un lugar de esparcimiento y a su vez las

posibilidades que brindan las prácticas de los lectores pasantes, convierte dichas prácticas en prácticas de lo invisible.

Biblioteca escolar intermitente

Una de las características más evidentes de la biblioteca escolar en la que realizamos nuestra práctica sin duda alguna fue la intermitencia, la falta de regularidad para prestar su servicio, la incertidumbre de saber si abriría o no sus puertas. Ese confuso acogimiento que sin esperarse y sin razón alguna se convertía en abandono supone y comienza a perfilar el carácter dual de este escenario. Es por eso que definimos esta categoría como *Biblioteca escolar intermitente* porque agrupamos en ella un conjunto de prácticas desarrolladas en el escenario de la biblioteca escolar que restringían la *disponibilidad* del espacio físico, pero también el *acceso* a la cultura escrita.

Una de las razones principales por las que la biblioteca escenario de nuestra investigación se convierte en un espacio intermitente es porque como lo expresaron algunos estudiantes de grado once “nadie va a la biblioteca porque generalmente permanece cerrada” (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro II), pero no son solo los estudiantes quienes emiten este juicio, pues en nuestros registros de práctica se lee con suma frecuencia: la biblioteca escolar está cerrada. Siguiendo a Kalman (2003), la *disponibilidad* hace referencia a la presencia física de los materiales impresos, pero también, y aquí es donde consideramos pertinente este concepto para nuestra categoría, a la infraestructura. En nuestro contexto existe la biblioteca de manera física, es decir, existe la infraestructura, pero no hay disponibilidad, porque el hecho de que esté cerrada y no preste servicio es equiparable, valga la exageración, a que, en ocasiones, no estuviera. Pero más preocupante que su constante cierre es que despóticamente se niegue el servicio a los estudiantes, como queda consignado en el siguiente autorregistro

los niños de primaria habían hecho mucho desorden en la biblioteca, habían dejado las sillas tiradas y varios regueros de no sé qué cosa, por lo cual [la bibliotecaria] les había sentenciado el castigo de no dejarlos entrar en el descanso (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro VIII).

Esto le otorga un mayor grado de complejidad al carácter intermitente de la biblioteca, pues además de estar constantemente cerrada, cuando está abierta se restringe su servicio. ¿Por qué en vez de privar a los estudiantes su asistencia al espacio mejor no se les enseñan normas básicas de comportamiento, se les muestra la importancia del espacio para generar en ellos sentido de pertenencia? ¿Restringirles la entrada por un día hará que al siguiente tengan un mejor comportamiento? ¿Propician prácticas como la expresada en la cita el acceso a la cultura escrita?

Resulta desconcertante, pero este aspecto intermitente de la biblioteca nos permitió evidenciar otro tipo de lector, que no es formado o surge por estas prácticas de la biblioteca, pero si a partir de conocer su fluctuación y esporádico servicio establece una relación con este escenario. Este es el *Lector autónomo* al que también podría conocerse como lector surfista pues, al comprender las dinámicas de la biblioteca escolar y descifrar que funciona con un flujo de servicio vacilante, que en ocasiones está abierta, pero en muchas ocasiones no, al igual que el surfista aprovecha las olas, este lector aprovecha los momentos en los que la biblioteca abre sus puertas, y tal como lo consignamos en uno de nuestros registros “vemos estudiantes que van a prestar libros, que escriben, que llevan diarios personales, que leen” (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro VI, 9 de abril de 2018). Un ejemplo concreto de este tipo de lector, es una estudiante de grado tercero, con la cual establecimos casi una amistad, y lo consignamos en el siguiente autorregistro de esta manera “Susana está en tercero, es una gran lectora, visita frecuentemente la biblioteca en los descansos y lee libros de cuentos, incluso en algunas ocasiones he leído con ella” (Kevin

Alexander Marzán Pérez, Autorregistro XI, 26 de abril de 2018), y al igual que Susana, otros estudiantes, en su mayoría de secundaria, asistían a la biblioteca intermitente. Así, podemos ver que este lector ya tiene desarrollados hábitos de lectura, está inscrito en la cultura escrita, por tanto, no depende exclusivamente de las dinámicas de la biblioteca escolar. Pero por qué el escenario de la biblioteca escolar no acoge de manera activa a estos estudiantes *lectores autónomos*, tal vez no reconoce sus prácticas, tal vez sus prácticas son prácticas de lo invisible.

Biblioteca escolar como territorio de los excluidos y los exclusivos

Como lo hemos tratado desde el inicio de este capítulo, la biblioteca escolar se ha caracterizado con aspectos disímiles que convergen en un mismo escenario, así a esta línea de sentido la componen dos tipos de lectores que incluso por los nombres que les hemos otorgado forman una dicotomía, y esto se complejiza aún más cuando la categoría que designa a un tipo de lector reúne sujetos que son excluidos por aspectos diferentes de otros espacios institucionales.

Que la biblioteca escolar sea un territorio continente de dos tipos de lectores opuestos entre sí, la convierte, de manera inmediata, en un escenario de discriminación, y si esta discriminación redunda en estimación o desprestigio, depende de las dinámicas que dichos lectores desarrollen en este espacio, pues un *lector exclusivo* desempeña un rol importante dentro de las dinámicas de la biblioteca, incluso este espacio demanda su presencia y participación, por tanto para este lector la biblioteca y las actividades que allí desarrolla son una recompensa o un estímulo, y lo ubican en un lugar privilegiado ante todos los demás estudiantes de la Institución Educativa, proporcionándole incluso *acceso* a la cultura escrita, ya que como lo define Kalman (2008), esto “solo es posible mediante la interacción con otros –nombrados en la literatura como maestros, expertos, facilitadores o patrocinadores de cultura escrita” (p. 124).

En nuestra investigación el *lector exclusivo* y el *lector difusor*, se relacionan de una manera muy estrecha, por tanto, basta con lo hasta aquí escrito, pues esta caracterización se ampliará cuando tratemos sobre el *lector difusor*, ahora nos centraremos en el *lector excluido*.

Lector excluido

Si antes señalamos que el *lector exclusivo* es alguien que cumple un rol sustancial dentro de las dinámicas de la biblioteca escolar, el *lector excluido* es todo lo contrario. Su presencia en la biblioteca escolar se debe a que en este espacio encuentra un refugio que le es negado en todos los demás lugares de la institución, y en otras ocasiones llega a este escenario como consecuencia del destierro sufrido en el aula de clase, por lo tanto, en esta circunstancia la biblioteca funciona como un lugar de castigo.

En uno de nuestros autorregistros damos cuenta de un *lector excluido* que busca refugio en la biblioteca de la siguiente manera: “Hoy la biblioteca estuvo extrañamente deshabitada, salvo por un estudiante de sexto que al parecer siempre va allí a leer o a jugar ajedrez” (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro I, s.f.). Es necesario tener en cuenta que esta cita es de uno de nuestros primeros autorregistros, y a medida que fue prolongándose nuestra asistencia a la institución, tuvimos muchas ocasiones de interactuar con el estudiante al que hacemos referencia, esto nos permitió conocer que además de leer también escribía cuentos y novelas. Pero aquí debemos plantearnos un interrogante ¿eran para él la lectura y la escritura prácticas significativas o simplemente al igual que la biblioteca eran un refugio? Pues la lectura y la escritura constituyen prácticas de exclusión cuando eso que se lee y se escribe no se inserta en prácticas sociales, en situaciones reales, que permitan al individuo establecer una relación con el otro.

Continuemos explorando al *lector excluido*, pero desde otra perspectiva, pues si ya hemos traído a colación un lector que es excluido pero que está alfabetizado, ahora abordaremos a un lector que es excluido precisamente por no haber adquirido el código escrito. Para esto consideramos pertinente citar el siguiente fragmento de autorregistro:

Mientras estábamos un momento afuera de la biblioteca se nos acercó un estudiante [...], se veía bastante agobiado, apenado y compungido. Preguntamos qué le ocurría y respondió que no sabía leer ni escribir, así que la profesora lo sacó del grupo y lo envió a la biblioteca para que la bibliotecaria le enseñara a leer, la bibliotecaria, como de costumbre, no estaba (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro XIII, miércoles 2 de mayo del 2018).

Este estudiante era un desterrado, el hecho de no estar vinculado a la cultura escrita o de no poseer siquiera el alfabetismo más rudimentario que consiste en codificar y decodificar grafías, hacía que la profesora lo enviara al destierro y lo condenaba a vagar en ese territorio lejano que era para él la biblioteca escolar. Sin duda esto constituye una paradoja, pues de acuerdo con Kalman (2008), la escuela es la institución a la cual la sociedad le ha otorgado la responsabilidad de educar nuevos lectores y escritores, y se confía tanto en su labor que las prácticas de lectura y escritura son vistas como la panacea y el requisito indispensable para alcanzar incluso el más mínimo avance en el desarrollo económico y social. Pero es necesario recordar que la escuela al ser un aparato del Estado, también reproduce la desigualdad del orden social institucional y legal existente.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.2.1 Escenario del aula: prácticas de lectura institucionalizadas.

Abordemos ahora otro escenario de formación de lectores dentro de la institución, el aula de clase, y miremos este escenario desde la perspectiva que nos es posible desde nuestro observatorio.

Luz Mary Ortiz (2015), al preguntarse por el lugar en el que debe darse la lectura dentro de la institución, plantea que “la lectura exige espacios abiertos, lejos de la norma y la regla, de la pedagogía utilitarista, incluso de la evaluación” (p. 76), y conviene en que esta es una descripción ideal de la biblioteca escolar que incluso la complejiza. Pero si el lugar ideal para desarrollar prácticas de lectura debe estar alejado de “las trabas que imposibiliten el diálogo, la reflexión, la discusión, la interiorización; espacios donde el docente sea el orientador y el acompañante” (Ortiz, 2015, p. 76), ¿qué ocurre con las prácticas de lectura que se desarrollan en el aula de clase?

Reduzcamos un poco el ideal a la realidad y miremos el aula de clase. Este espacio, se constituye como un lugar sumamente diferente a la biblioteca escolar por las prácticas, dinámicas y sujetos que allí interactúan, pues, aunque intente soslayarse, el maestro en el aula ejerce un rol de poder, y tiene para ello un instrumento: la evaluación. Por tanto, si la biblioteca escolar se presenta como un escenario alternativo al aula, donde el ejercicio de lectura depende casi exclusivamente de la libertad y la voluntad, todo lo contrario, ocurre con las prácticas de lectura institucionalizadas del aula, donde dichas prácticas son vistas como un deber, una obligación. Uno de nuestros registros, tomado el Día del Idioma, puede servir de ejemplo para describir estas prácticas de lectura:

en las aulas las maestras realizaban apresuradas lecturas sobre poemas del autor y luego pedían a los estudiantes que los representaran con dibujos, los cuales servirían para decorar el auditorio, y más tarde fueron regalados al escritor. Estas acciones en la institución son recurrentes, y a mi parecer despojan de sentido las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. ¿Qué sentido tiene hacer todo apresuradamente para que un escritor crea que es leído en una institución educativa? ¿Por qué no se planea con anterioridad para que las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes sean significativas? (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro X, 23 de abril de 2018).

Y como en el anterior ejemplo, en las aulas de clase se presentan constantemente situaciones similares, que convierten las prácticas de lectura y escritura en procesos mecánicos e instrumentales donde los propósitos pedagógicos son nulos. Y esa nulidad deviene de una falta de postura crítica de los maestros que más tarde se transmite a los estudiantes. Los directivos dan órdenes a los maestros, los maestros dan órdenes a los estudiantes y en ese circuito de poder y sumisión nadie se pregunta qué sentido tienen las acciones que realiza.

Con relación a este escenario encontramos dos tipos de lectores: un *lector institucionalizado* y un *lector enmudecido*, es difícil establecer los límites entre ambos tipos de lectores, pues hemos llegado a pensar que la existencia de uno es indispensable para la existencia del otro, o que el *lector institucionalizado* en determinado momento se transforma en un *lector enmudecido*.

Lector institucionalizado

Como hemos visto, el *lector institucionalizado* surge en el escenario del aula de clase como consecuencia de las prácticas de enseñanza de los maestros. Este lector no posee un verdadero interés por la lectura, su consigna está basada en la ley del mínimo esfuerzo, por ello nunca hará

más de lo mínimamente necesario. Al igual que existen escritores por encargo, el *lector institucionalizado* es un lector por encargo: el maestro encarga, el lee. No importa si no entiende, si no le gusta, leer asegura su subsistencia, le proporciona una nota. En el siguiente fragmento de autorregistro hemos plasmado uno de nuestros encuentros con *lectores institucionalizados*:

Algunos estudiantes vienen a la biblioteca a prestar libros, esto me pareció interesante, los abordé, les pregunté qué tipo de libros les gustaban, sobre qué querían leer, pero me llevé una enorme decepción, los estudiantes vinieron a prestar libros, pero en realidad no querían leer, simplemente necesitaban el libro como objeto para que la profesora de español viera que habían llevado un libro para la hora de lectura y no perder la nota. ¿Cómo transmitir la pasión por la literatura? Si la nota es el fin, evidentemente el maestro ha transmitido el gusto por la lectura de una manera errónea. ¿Cómo un maestro que no le guste la literatura, que no lea literatura, puede contagiar el gusto por esta? (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro XXVIII, 17 de septiembre de 2018).

También Martín-Barbero y Lluch (2011), nos permiten lograr una mejor caracterización del *Lector institucionalizado*, pues ellos consideran que:

en la enseñanza de la literatura: se leen los fragmentos de los libros que solicitan los maestros, e incluso pocas novelas se leen enteras; y se escribe para hablar de los autores y los libros leídos no para expresarse como individuos o para comunicarse con los demás. La experiencia demuestra que los alumnos salen de la secundaria sin otra idea de lectura que fragmentos de libros explícitamente solicitados por sus profesores y sin saber escribir en otro género que no sea resumir textos. De manera que si leer es ya en nuestras sociedades una necesidad primaria ciertamente lo es en sus dos significados: indispensable y elemental (p. 38-39).

Lo que podemos vislumbrar en este fragmento de autorregistro y en lo expresado por Martín-Barbero y Lluch (2011), es un conflicto surgido por dos aspectos: la enseñanza de la literatura y la necesidad de comprobar el aprendizaje, pero ¿cómo puede comprobarse lo que un estudiante aprende con la lectura de una obra literaria?, ¿lo único posible es indagar en los aspectos superficiales de la misma?, ¿de esa dificultad de comprobación surgen estrategias desacertadas de los maestros como otorgar una nota simplemente verificando si el estudiante lleva un libro al aula? Siguiendo a Fernández (1995), al igual que él consideramos que con estas prácticas lo que los estudiantes aprenden es a insertarse en “la cultura del silencio frente a la participación” (p. 31), y esto da paso al siguiente tipo de lector.

Lector enmudecido

Para que surja el *lector enmudecido*, ciertamente debe haber un proceso previo de acondicionamiento como *lector institucionalizado*, pues, cuanto más dure este proceso, mayor será la sumisión y el grado de precisión para cumplir las solicitudes emitidas por los maestros. De este tipo de lector, al ser avezado en prácticas de lectura y escritura mecánicas e instrumentalizadas, los maestros esperan que nunca por medio de la escritura exprese su opinión y mucho menos sus pensamientos y sentimientos, que al leer una obra literaria jamás la vincule con su propia experiencia, basta con responder acertadamente a las preguntas planteadas referentes a los aspectos formales de la obra y que sea capaz de realizar un resumen de la misma, ¿qué otra cosa aparte de eso puede evaluarse?

Y si algún día, un reconocido *lector enmudecido* confiesa en voz alta, en medio de una clase, a un desconocido maestro en formación, que escribe, el maestro que tanto se esforzó en continuar con la labor de enmudecerlo, quedará tan anonadado, que pronunciará cuantas veces pueda la

pregunta: ¿usted escribe?! Y esa pregunta causará tanta indignación en el maestro en formación, que lo consignará en su autorregistro de esta forma:

¿Qué hay de extraño en que un estudiante de grado once escriba?, ¿no pasa gran parte de su infancia, adolescencia y juventud en la escuela preparándose para esto?, ¿no se espera que la escuela lo inserte en la cultura escrita?, ¿se espera que el estudiante utilice la lectura y la escritura de una forma mecánica y no las haga parte de una práctica vital?, ¿los estudiantes no tienen derecho a escribir, a expresar su pensamiento, sus sentimientos, su visión del mundo?, ¿es el rol del maestro enmudecer a sus estudiantes? (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro XXV, 6 de septiembre de 2018)

Todas las preguntas planteadas en el anterior autorregistro, bien podrían sintetizarse en una sola: ¿para qué se lee y se escribe en la escuela? Responderemos desde la perspectiva que nos permiten estos dos tipos de lectores. Lo que hemos podido comprender es que en la escuela y particularmente en el aula de clase, la lectura y la escritura son entendidas como acciones cuyo fin es constituirse en herramientas que permitan desarrollar tareas escolares, y tal como lo plantea Lerner (2001), si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades” (p. 29). Esto restringe las prácticas de lectura y escritura única y exclusivamente al escenario del aula, al ámbito escolar, no se espera que dichas prácticas trasciendan el escenario institucional, que se vuelvan prácticas de lo cotidiano, que permitan a los estudiantes convertirse en ciudadanos de la cultura escrita, en vez de eso, se les conserva en un alfabetismo funcional por lo poco diestros y rudimentarios usos que se les enseña a hacer de dichas prácticas.

4.2.2 Esos otros escenarios: Escenarios escolares diversos.

Cuando en esta línea de sentido hablamos de otros escenarios, nos referimos a eventos institucionales o de ciudad a los que asisten algunos estudiantes de la institución y para la apertura o asistencia de dichos espacios hay una mediación o intervienen dinámicas de la biblioteca escolar. Este rótulo abarca principalmente eventos como La Fiesta del Libro y espacios institucionalizados como las Noches de Canto y Poesía. Es menester recordar que quienes participan en estos escenarios son en gran medida *lectores exclusivos*.

El propósito que tienen las prácticas de lectura y escritura en *esos otros escenarios*, es ir más allá del aula, para convertirlas en cierta medida en prácticas socioculturales, compartir con la comunidad eso que los estudiantes leen y escriben. De estos escenarios surge un tipo de lector que es el que referenciaremos a continuación.

Lector Difusor

Este tipo de lector recibe su nombre por antonomasia, pues a él pertenecen los estudiantes que hacen parte de un grupo cultural de la institución llamado Difusores del Arte. Este tipo de lector es, podría decirse, una especificidad, del *lector exclusivo*, pero por el prestigio que se le otorga en la institución debemos otorgarle un lugar para caracterizarlo.

El *lector difusor*, se relaciona con el *lector exclusivo* en la medida en que este por el simple hecho de pertenecer al grupo del que deviene su nombre, obtiene beneficios que a la demás población estudiantil le son negados, es decir, le son entregados beneficios sociales y culturales que le permiten un mayor *acceso* a la cultura escrita.

Ciertamente este fenómeno de discriminación nos resulta problemático, y en uno de nuestros autorregistros lo consignamos de esta manera:

El 6 de septiembre será la visita del ilustrador Javier Zabala, la cual pertenece al proyecto Adopta a un autor.

Para el 10 de septiembre, los estudiantes pertenecientes al grupo de Difusores del Arte de ambas sedes asistirán a una jornada en La Fiesta del Libro. Esto me parece problemático del grupo, pues quienes no pertenecen a él quedan excluidos de muchas actividades. Tal vez existan en la institución estudiantes que les interese la literatura, las artes y la cultura, pero simplemente no les guste pertenecer a grupos. ¿Por esta razón deben quedar excluidos de prácticas de lectura, escritura y oralidad?, ¿cómo despertar el interés por las artes y la cultura de los estudiantes ajenos a ellas?, ¿las verdaderas prácticas socioculturales de lectura, escritura y oralidad en la institución deben ser beneficio para unos pocos?

El 28 de septiembre será la Noche de Canto y Poesía en la sede principal (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro XXII, 23 de agosto de 2018).

En los tres eventos que se registran en la cita anterior, en algunos se le otorga prestigio a el grupo Difusores del Arte, otros se desarrollan exclusivamente contando con su participación. Pero ¿cuáles son las verdaderas prácticas que desarrolla un Difusor del Arte?, ¿qué tipo de lector es para que se privilegie su participación? Fuimos ampliando nuestro conocimiento acerca de este enaltecido lector a medida que participábamos en eventos institucionales y nos relacionábamos con él, con ellos.

Uno de los eventos que nos permitió conocer la verdadera dimensión de este lector fue la Noche de Canto y Poesía, pues para el desarrollo de este acontecimiento fueron necesarias varias semanas de planeación debido a su magnitud, que dicho sea de paso es uno de los eventos culturales que más público acoge en la institución. El papel principal y casi único que desarrolló el grupo Difusores del Arte fue logístico: seleccionar a los estudiantes que participarían en el

evento ya fuera cantando o leyendo sus escritos (también nosotros participamos en esta labor); limpiar, ordenar y decorar el espacio en el que se realizó el evento; dar la bienvenida a los espectadores; ayudar en la preparación de algunos alimentos que se compartieron al final con los asistentes; y otras cosas propias de la ejecución de un evento similar. En cuanto a la participación de los miembros de este grupo refiriéndonos al hecho de hacer de la lectura y la escritura una práctica sociocultural, que finalmente es el verdadero propósito de aquél espacio, fue mínima.

¿En qué consiste finalmente ser un *lector difusor*?, en nuestra investigación e interacción con estos lectores, comprendimos que es alguien que reconoce y le otorga importancia a algunas prácticas artísticas y culturales como lo son la literatura, la lectura y la escritura, y realiza algunas acciones para que dichas prácticas se propaguen al interior de la institución, es decir, su propósito es que los demás estudiantes se interesen por la literatura, que lean, que escriban, pero él mismo no convierte estas en prácticas vitales para su vida.

Lector Vital

Hasta el momento, hemos identificado los escenarios que de una manera activa o pasiva configuran lectores en la Institución y además hemos establecido las relaciones que entre escenarios y tipos de lectores se van generando. Pero como comprenderá el lector, estas relaciones no son estáticas, mudan, cambian, se transforman, y en ese dinamismo, encontramos un tipo de lector que no pertenece, específicamente, a ninguno de los escenarios antes descritos, sino que posee la capacidad de transitar entre ellos: discurre por escenarios escolares diversos, el aula de clase y la biblioteca escolar, a este lector hemos decidido nombrarlo *lector vital*. Este lector recorre todos los escenarios de la Institución donde se desarrollan prácticas de lectura y escritura porque para él la lectura y la escritura no son simples herramientas que se usan para cumplir con deberes escolares, sino que estas prácticas ocupan un lugar sumamente importante en

su vida, pues le permiten repensar el mundo, su lugar en él, ordenar su pensamiento, expresar su sensibilidad y su mundo interior, por tanto, aunque transita por todos los escenarios escolares a su disposición, no depende únicamente de ellos.

4.3 La formación de lo sensible en prácticas de aprendizaje de la lectura: propuesta de práctica para la formación de un lector otro

En este apartado abordaremos dos aspectos fundamentales en la investigación, pues se busca comprender las maneras en que se da la educación de lo sensible en prácticas de enseñanza y aprendizaje para la formación de lectores; lo que implica que el análisis y las reflexiones giren en torno al lugar posible del maestro Bibliotecario y el escenario de la biblioteca escolar como dos aspectos imbricados en la formación de lectores desde la condición de lo sensible.

Las prácticas de enseñanza y el aprendizaje son ejercicios dialécticos y recíprocos, pues no van en una sola vía, el entorno y sus personas nos enseñan, pero también aprende de nosotros. Por lo cual, en este punto se analizan todos aquellos aspectos que fueron determinantes en nuestro quehacer, aquello que detonaba emocionalidades y sentires, posibilidades y dificultades que acaecen en el ejercicio pedagógico.

Teniendo esto en cuenta, encontramos imprescindible hablar de la biblioteca escolar como un escenario en tensión y en relación con ello la labor del maestro bibliotecario en su apuesta por la formación de lectores sensibles. Para pasar al análisis, es menester mencionar que entre estas dos subcategorías se empezará a establecer un diálogo continuo, pues desarrollarlas de forma aislada menguaría la visión de su profundidad. De dicha comunión entre subcategorías, surgieron diferentes líneas de sentido, las cuales se desarrollarán a continuación.

4.3.1 Entre lo inhabitable y lo inaccesible, sentires del maestro en formación.

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la biblioteca escolar de la institución tiene diferentes facetas, algunas contradictorias entre sí, como su apertura y cierre, las cuales no tendrán un protagonismo en este apartado, pues aquí profundizaremos en lo que esta situación produce en la emocionalidad del maestro bibliotecario y su apuesta formativa. La biblioteca escolar como un escenario en tensión, es pues, una relación de afectación emocional entre las dinámicas del escenario educativo, y los propósitos formativos del maestro.

En nuestra práctica pedagógica, tuvieron lugar diferentes situaciones administrativas que impedían la realización de acciones educativas en el escenario de la biblioteca, asunto que movilizaba en nosotros múltiples emocionalidades y reflexiones. Si la vida es un teatro en el que cada persona cumple un papel motivado por múltiples propósitos en diferentes escenarios, el papel del maestro en la biblioteca, no deja de estar movido por un propósito formativo que se mueve constantemente hacia la reinención de las acciones. Cabe preguntarnos, ¿Qué emociones produce en el maestro, que el escenario en el que ha concebido y configurado sus propósitos formativos, le sea negado? ¿Qué implicaciones tiene para la formación de los estudiantes tales sucesos?

Para empezar a dar respuesta a ello, vemos necesario responder a la segunda pregunta. Indudablemente, en el campo educativo, los entornos ejercen una influencia significativa en los procesos de aprendizaje, tal como lo anuncian Leorden y Pérez:

El espacio y su distribución no es algo superfluo o meramente decorativo, sino que es, sobre todo, una manera de facilitar la consecución de los objetivos a los alumnos y adaptar

la metodología que en cada momento estamos llevando a cabo. En consecuencia, la

organización del aula siempre está relacionada con opciones metodológicas concretas que pueden ser estimulantes o inhibitoras de la actividad. (2002, p.134-135)

Teniendo conciencia de esto, en una configuración didáctica, el maestro piensa metodológicamente sus planeaciones, proyectando en estas múltiples intenciones; en nuestro caso, concebir la ejecución de nuestras acciones educativas en el escenario de la biblioteca escolar, no implicaba meramente disponer de un espacio más, intercambiable con el del aula, desprovisto de trascendencia, sino que nos hacía pensar en que allí se cumplieran diferentes finalidades de orden vital, como lo eran la transformación de imaginarios frente al espacio, pero además de ello, didácticamente influía sobremanera, pues asuntos como la forma de disponer el espacio y la orientación respecto a la forma de disponer el cuerpo a los estudiantes, era indispensable para la generación de una experiencia estética y significativa con la lectura.

En nuestro caso, sentarnos en el suelo conformando un círculo era muy necesario, pues esto permitía que todos pudiéramos cruzar miradas mientras hablábamos o interactuábamos, pero también sintiéramos, como fue en el caso de

[...] nuestro taller de Poiesis, de creación, [...] pero a la vez de estimulación de los sentidos, dicha lectura posibilita la estimulación de los sentidos como es el tacto, el olfato y la escucha. Así pues, en medio de la lectura, en el suelo habrá hojarasca, estarán un par de inciensos dispersando sus esencias, los soplaremos con una gran tapa de olla, les produciremos un cosquilleo en los pies con una pluma, les rosearemos el rostro y los brazos con agua expulsada por un atomizador. (Emiliano Betancur Arango, Guión conjetural VI)

Como puede verse en la anterior planeación, la interacción corporal entre los maestros y los estudiantes es amplia y diversa, por lo que necesita contar con espacios que le permitan moverse fácilmente. La biblioteca contaba con ello, pero al impedírsenos el acceso a la

misma, nos veíamos en la necesidad de trasladarnos al aula y allí nos encontrábamos con múltiples mesas y sillas que ni siquiera moviéndolas a los costados podría conseguirse lo esperado. Ahora bien, la disposición de los estudiantes no era la misma en un lugar o en el otro, es decir, su actitud se ve afectada por las mismas razones.

En este punto las dos preguntas planteadas anteriormente se conectan, pues, ante estos aspectos, nosotros como maestros también nos veíamos afectados emocional y pedagógicamente. En nuestros autorregistros, se observó recurrencia en expresiones que remitían a sentimientos de angustia, tristeza y rabia, todos, devenidos de la imposibilidad de garantizar un espacio educativo constante. Todo ello, tiene una íntima relación con la forma en que es percibida la presencia de maestros en formación en la institución para los directivos, pues ante estos, se evidenció una desconfianza y en ocasiones displicencia que limitaba nuestro quehacer formativo. Aspecto visible en el siguiente fragmento:

[...] de parte de la institución no hay una confianza en nosotros, y en esa medida no hay disposición para darnos espacios en los que trabajar con los estudiantes, lo cual me pone triste pues, al perder la continuidad con el grupo, empezaremos a ver un apartamiento de los muchachos frente al proceso. (Emiliano Betancur Arango, guión conjetural VIII)

Dichos aspectos en la relación entre la institución y nosotros generó una tensión constante, pues sus pautas administrativas impedían el acceso al escenario de la biblioteca en algunos casos como la ausencia de la bibliotecaria. Lo que todo ello hace preguntarnos, es ¿hasta dónde llega la voluntad de la institución de aportar para la formación de maestros? ¿Hasta dónde llega el valor por los procesos y trabajos realizados con los estudiantes?

Pero si bien consideramos lo anterior como un aspecto inquietante, es menester revisar las implicaciones que ello tuvo en nuestra práctica en términos generales. Al haber inconvenientes que no nos permitían habitar la espacialidad de la biblioteca, habitamos también las aulas y los espacios verdes de la institución. Aspecto evaluado como positivo, pues, la biblioteca escolar no se restringe al espacio físico, sino que la biblioteca se desdobra y diversifica yendo a los espacios y personas que normalmente no se relacionan con esta. Esto nos lleva a recordar las reflexiones que nos suscitó la lectura de un texto, *Tras las huellas de la colección semilla: Experiencias significativas*, en la que Acosta y Salas dicen:

Nos dimos a la tarea de convertir nuestra institución en una escuela-biblioteca. No queríamos reducir el proceso lector a los treinta y seis metros cuadrados de nuestra pequeña biblioteca, queríamos convertir toda la escuela en un espacio propicio no solo para leer libros sino para tocarlos, oírlos y sentirlos. (Acosta y Salas, 2014, p 147)

Lo que esto plantea es que la biblioteca escolar es la escuela misma, la biblioteca tiene la posibilidad de inundar los diferentes rincones de la institución sin perder su carácter, sin dejar de ser biblioteca: si nadie va a la biblioteca, la biblioteca va a las personas, conservando aun la significación del escenario. “La relevancia de la biblioteca escolar dependerá no tanto del carácter físico o volumétrico que la visibiliza, sino de su valor simbólico” (Igarza, 2014, p. 47). Ver la biblioteca de este modo, nos permitió dotarla de otros sentidos, no solo para nosotros, sino también para la comunidad educativa. El encarnar el rol de maestros bibliotecarios, permitió que el escenario de la biblioteca escolar estuviera abierto así su estructura física estuviera cerrada, pues el empoderamiento de su labor formativa posibilita que la representación simbólica se fortalezca de manera significativa. Así lo expresamos en nuestros autorregistros: “Hemos de salir de la biblioteca para hacer que se ingrese a ella, es necesario generar en los estudiantes un

vínculo con ella, pero fuera de esta” (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro I). Dichas tensiones entre el escenario cerrado, los directivos y nosotros como maestros en formación, mencionadas anteriormente, se desvanecieron al concebir la biblioteca de este modo, y tal vez, ello haya hecho que nuevos imaginarios hayan quedado sembrados.

4.3.2 La formación estética desde la sensibilidad ante la propia experiencia.

Al iniciar nuestras prácticas pedagógicas, nos vimos inducidos a explorar las posibilidades formativas de la estética de la recepción en el área de lenguaje y literatura; ya que nos interesaba descubrir aquello que las obras literarias podían producir en las subjetividades de los lectores, es decir, que relaciones individuales podían encontrar entre la literatura y su propia experiencia vital. Pero también nos interesaba observar, qué nueva significación se establecía con la lectura tras haberse tejido una relación estética con la obra literaria.

Hay aquí una pregunta explícita por la experiencia, no solo ante la lectura, sino por la experiencia de vida de cada uno de los sujetos que habita la escuela, por todo aquello que les ha pasado por el cuerpo, por todo aquello que han sentido; hay una pregunta explícita por como los estudiantes perciben las realidades de su vida cotidiana desde la condición sensible, pero también por el quehacer del maestro que le apuesta a una formación estética en la escuela.

Pero, ¿Qué es pues la experiencia? ¿Cómo desarrollar prácticas formativas desde la experiencia? Siguiendo a Mélich (2006), para trabajar desde la experiencia es necesario una pedagogía de la finitud, es decir, una pedagogía que “parte de la idea de que los seres humanos somos ineludiblemente seres *en* el mundo y, por lo mismo, *con* los demás, *para* los demás y *frente* a los demás.” (Bárcena, Larrosa, Mélich, 2006, p. 250) Lo que implica, que el maestro sea consciente de que todas las personas están en una situación distinta, que existen en un espacio y un tiempo particulares, en los cuales coexiste con otros desde los que se construye como lo que

es. Por lo tanto, la forma de afrontar la experiencia debe ser una pedagogía del tacto, una pedagogía que surge de la experiencia misma ante aquellas situaciones siempre nuevas que están presentes en las subjetividades de cada estudiante, y por lo cual las interacciones entre maestro y estudiante son ocasionales y por lo tanto la improvisación está siempre presente, al igual que la responsabilidad al compartir la palabra y la experiencia de vida con el otro; pues, lo que compone la experiencia, son situaciones de suma importancia y también difíciles,

Me refiero obviamente a las situaciones que hacen referencia a la contingencia, es decir, a aquellas preguntas que implican la vida humana en su totalidad o, mejor todavía, el sentido de la vida: el nacimiento, el amor, el mal, el sufrimiento, la muerte... Las situaciones contingentes son “situaciones laberínticas” inseparables del modo de ser de los seres humanos en sus mundos. (Bárcena, Larrosa, Mélich, 2006, p, 254)

Asumir la formación desde la experiencia corporal y emocional de los sujetos, es pues, abrir la puerta a sentir una experiencia estética ante la vida cotidiana. ¿No puede ser el escenario de la biblioteca escolar y la lectura literaria el que dé lugar a reencontrarse, reflexionar y sentir experiencias estéticas con la propia existencia? Pues sí, y es este el planteamiento que sostendremos; pues creemos que las prácticas de lectura que apelan a la condición sensible, pueden aportar para llegar a una comprensión y asimilación de aquello que nos hace padecer, sufrir, que nos ataca y nos llena de pasión. “Nuestra experiencia estética se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes del que echamos mano, aunque sin darnos cuenta, para ver y responder a lo que nos pasa” Cynthia Farina, 2005, p. 5). Es el escenario de la biblioteca el lugar para echar mano y hacer uso de aquello que la lectura nos permite pensar sobre lo que nos pasa en la vida cotidiana.

La estética, desde esta perspectiva, tiene que ver con la experiencia, con esto que nos pasa por el cuerpo, los sentidos, pero también la emocionalidad frente a aquello que experimentamos. En este sentido, la formación de lo sensible abarca todo esto, y lo que ello implica, es pues, concebir *la vida como obra de arte*. A partir de Michel Foucault, Cynthia Farina nos dice que

En la estética de la existencia, el arte tiene que ver con una especie de producción, con una capacidad de acción del sujeto sobre lo que le impacta en la experiencia cotidiana. El arte tiene que ver con la producción de un estado de creación, cuya materia procede de la experiencia y con la cual se compone la vida como obra de arte (Cynthia Farina, 2005, p. 50).

Esa producción de acción y creación, deviene de la forma en que se componen las reflexiones respecto a las maneras en que el sujeto percibe el mundo, como actúa en él y el discurso del que hace uso para referirse a estas; las acciones y creaciones son las posturas reflexivas frente a su consciencia y actitudes y comportamientos significativos frente a esas formas de existir que configuran la experiencia del sujeto y a su estética.

Tras haber expuesto la forma que consideramos indispensable para la formación de la dimensión sensible de los sujetos desde la experiencia estética, pasamos pues, a hablar de aquello que consideramos necesario para hacerse maestro bibliotecario con dichas apuestas pedagógicas en su quehacer cotidiano.

4.4. La palabra, la ambientación y otras relaciones: composición de lo requerido para la formación de la condición sensible

En el apartado anterior, predominan algunas concepciones teóricas; en este se vinculará todo ello con la práctica misma, reflexionando así sobre lo que fue indispensable para el abordaje de la

condición sensible en prácticas de lectura. Para responder a la pregunta de cómo hacerse maestro bibliotecario a partir de la dimensión sensible, es necesario pasar por otros aspectos como lo son las relaciones de poder que tienen lugar en el rol del maestro situado en el escenario de la biblioteca escolar, pero también aspectos como la ambientación y ritualización de los espacios formativos, pues para generar una experiencia estética se hace necesaria la vinculación de la corporeidad en las configuraciones didácticas; así pues, tras una disposición del cuerpo o el situar la experiencia, es la palabra y la mediación un elemento trascendental para la expresión y creación de lo sensible.

4.4.1 Relaciones de poder entre el maestro bibliotecario y los estudiantes.

Pensar las relaciones de poder que tienen lugar en el escenario de la biblioteca escolar entre el maestro bibliotecario y los estudiantes es curioso, pues de cierto modo, se presentan variaciones significativas en comparación al poder ejercido por el maestro titular de un curso. Hay pues varias cuestiones sobre las cuales reflexionar, como lo son la determinación misma del escenario en las relaciones; las formas de abordar y concebir el conocimiento; y, las propias formas de interacción entre el maestro bibliotecario y los estudiantes.

El escenario de la biblioteca escolar como agente formativo, es especial, pues los estudiantes, al acudir allí a un espacio educativo, saben que este no tendrán implicaciones en cuanto a calificaciones o notas que le puedan afectar su historial académico; por lo tanto, la relación que se empieza a establecer entre los estudiantes y el maestro bibliotecario, es una relación en la que el comportamiento no está mediado por las dinámicas conductistas, es decir, determinado por el castigo o la recompensa en términos de calificación y evaluación. En este sentido, el maestro bibliotecario queda desprovisto del poder que le otorga el derecho de afectar o beneficiar cuantitativamente el “rendimiento” académico de los estudiantes; lo cual es sabido por ellos

dándoles una mayor libertad y autonomía en la decisión de participar, pero también en las formas de hacerlo.

Foucault hace referencia a que en el proceso histórico el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo, en el control del individuo, del hombre, llevándolo a que este obedezca al reconocer la superioridad del otro. Este otro que está sometido, no solo se somete, sino que se forma, de acuerdo a las exigencias del que posee el poder, es así que al poder se transforma en autoridad sobre la otra persona, a la cual le deberá obediencia, respeto y benevolencia (Hilario, 2015, p, 128).

En nuestro caso como maestros bibliotecarios, no se poseyó el poder que otorga la institución, por lo cual no hay un poder sobre el cuerpo ni del individuo. En varias ocasiones algunos estudiantes manifestaban no desear participar de las actividades, pero nosotros no ofrecíamos una acción represora frente a esto; algunos de ellos permanecían en silencio observando como sus compañeros realizaban la actividad o algunas veces nos colaboraban de forma voluntaria en la organización del espacio mientras los demás desarrollaban los talleres.

Si bien tenían la libertad de decidir si participar o no, si decidían hacerlo, la disposición del cuerpo, si bien era sugerida, como sentarnos en círculo, los estudiantes tenían la libertad de acostarse, retirarse considerablemente del grupo, meterse bajo las mesas o sentarse en las sillas. No había pues una restricción de parte nuestra ante el cuerpo, en una ocasión, varios estudiantes estaban debajo de una mesa mientras se realizaba la lectura, la maestra regular del grupo no estaba presente, pero luego entró, y sin siquiera decirles nada, con su mera presencia, los niños salieron asustados de debajo de la mesa. Esto fue lo que nos hizo pensar en las diferencias en las relaciones de poder que establece un maestro regular y un maestro bibliotecario con los estudiantes.

En nuestra práctica nos encontramos con niños acostumbrados a unas relaciones de poder maestro estudiante agresivas, pues ante el caos, bullicio y desorden, son ellos mismos quienes reclaman violencia; en un momento unos estudiantes nos decían, profe es que regáñelos, gríteles, pero ante tales incitaciones no podíamos más que desobedecerlas, entonces esos mismos estudiantes que reclamaban esas actitudes del maestro, se las apropiaban e intentaban llamar al orden a su forma, lo cual, generaba aún más desorden, y nos veíamos en la necesidad de mediar, e intentar calmar a quienes querían acallar a los otros con sus gritos.

La teoría del poder de Foucault, nos lleva a entender que el poder no solo se transforma en autoridad sino en sujeción por parte del que pierde el poder, es decir en una relación de autoridad hay dos entes; uno que entrega su libertad y poder al otro y este otro que se convierte en el sujeto con poder que ejercerá lo entregado por el otro, teniendo no solo poder sino la autoridad asignada por el otro para poder ejercerla con el mismo, así se convierte en una relación de sujeción y de obediencia, obediencia porque el otro le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y por ende de castigarlo si es que no obedece la autoridad (Hilario, 2015, p.129).

En el caso anterior, es posible ver a unos estudiantes que le reclaman al maestro que asuma su rol de poder, y lo ejerza sobre los estudiantes que no se ajustan a las necesidades del taller, legitiman y dan potestad para el castigo. Pero al observar que el poder que le entregan al maestro no es ejercido, se apropian de él e intentan dirigirlo, efectuarlo.

Los estudiantes, esperan siempre que, ante sus actitudes de dispersión, el maestro asuma actitudes violentas como el enfado y el regaño, como puede verse en el siguiente autorregistro:

En varias ocasiones tuve que suspender la lectura para llamarles la atención y solicitarles silencio, hubo un momento en que lo que hice fue cerrar el libro tirarlo sobre la mesa,

apoyar las manos en ella y bajar la cabeza, los niños empezaron a hablar de mi actitud y dijeron “si ve, hicieron poner bravo al profesor” a lo que les respondí, no, no estoy bravo, estoy triste, entonces hicieron silencio e intenté establecer un acuerdo con ellos (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro XIII, lunes 17 de septiembre de 2018)

Vemos un maestro bibliotecario que antes de que lo domine la furia, lo domina la tristeza, que no busca asumir el poder con actitudes represivas, sino por el contrario, pareciese que les da el poder, diciéndoles que su forma de asumir el poder lo afecta.

El control y el poder sobre los cuerpos de los estudiantes no se dio en el escenario de la biblioteca escolar, pues concebir dicho escenario como un espacio para la formación de la dimensión sensible y unas prácticas de lectura donde su objetivo es la generación de experiencias estéticas, la restricción, la negación y prohibición del estar libremente en la postura corporal, que se desea, es también negarle a que sienta y perciba la lectura de una forma libre, placentera y tranquila.

En este mismo sentido, el concebir la educación de lo sensible, y configurar didácticamente los talleres de lectura en búsqueda de generar la experiencia estética de los participantes, teniendo como fin la reflexión sobre la experiencia vital de ellos mismos; supone una eliminación de la concepción del maestro como sujeto del saber, y por lo tanto de los estudiantes como receptáculos del conocimiento preestablecido. Todo ello, repercute e influye en las relaciones que se tejen entre el maestro bibliotecario y los estudiantes, ya que es el estudiante, quien encuentra, en el desarrollo de los talleres, que es de él mismo del que surge aquello que lo hace pensar el mundo, son sus propias experiencias y conocimientos previos los que tienen protagonismo. Lo que les lleva a ver que los maestros bibliotecarios no les imponen aprender o a analizar algo externo a sí mismos, es la autonomía y el auto-reconocimiento lo que importa, son ellos mismos

quienes se exigen. “Esta manera de entender el empoderamiento en las relaciones profesor alumno no identifica el poder en

términos de dominación de unos sobre otros, sino como el incremento, [...] del proceso de enseñanza aprendizaje, de su autoestima, capacidades, educación, derechos” (Lara et al. 2016, p. 51). No dándose un poder de dominación, sino un empoderamiento propio.

Desde las corrientes pedagógicas tradicionales,

[...] el alumno tenía que obedecer lo que le imponía el maestro. El alumno era como una piedra, una materia en bruto que el maestro se encargaba de formar. La educación no era más que la mera transmisión de conocimientos, basada en el memorismo, el castigo físico, la obediencia y el sometimiento (Hilario, 2015, p. 130).

El cambio de paradigma respecto al sujeto del saber, transforma drásticamente la interacción entre maestros y estudiantes, pues al ser el maestro quien indaga por las concepciones, visiones y experiencias de los estudiantes, hace que estos se manifiesten de forma más autónoma, tranquila, activa y participativa.

Como maestros bibliotecarios, pretendíamos hacer de las planeaciones una construcción conjunta con los estudiantes, como puede verse en el siguiente fragmento de autorregistro:

[...] si bien hemos empezado con algunas ideas ya establecidas, en el camino se irán construyendo nuevas cosas, pues no somos solo nosotros dos quienes participamos de los talleres, son ellos, por lo cual no podemos estructurar desde el principio una ruta, sino que será de construcción conjunta, pues los participantes también tienen intereses frente a este tiempo de nuevos descubrimientos. (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro V, jueves 6 de agosto de 2018)

Lo que esto pone en evidencia, es una horizontalidad en las relaciones, en las que el maestro bibliotecario y el estudiante pueden trabajar de forma conjunta para unas prácticas de enseñanza aprendizaje mutuas y recíprocas, como puede verse también en el siguiente fragmento:

Cuando estudiaba nunca tuve la oportunidad de ver a un profesor que me pusiera a hacer un trabajo y él también lo desarrollara con nosotros. En este espacio me siento como con algunos amigos con los que me acabo de conocer y compartimos un gusto, eso es cada encuentro. (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro X, jueves 6 de septiembre de 2018)

Las relaciones tejidas, van más allá de una horizontalidad y tienen la posibilidad de tornarse en relaciones de amistad y compañerismo en el acto de aprendizaje y enseñanza.

Merani nos da entender que el docente una vez que pierde el poder, la autoridad absoluta, se convierte en un mediador, ya no es un agente que impone sino busca conocer de cerca las necesidades de los educandos para poder guiarlos en su interés, en sus deseos de conocer aquello que llaman su atención. Nace entonces la llamada educación activa. (Hilario, 2015, p. 132)

Vemos pues, que, en nuestra práctica pedagógica, las relaciones habituales entre maestro alumno, no tuvieron un lugar preponderante. Sino que estuvieron más mediadas por unas intenciones más horizontales, donde el conocimiento no está necesariamente puesto en el cerebro del maestro, sino que se construye con los participantes del espacio formativo. Se percibió también que, en el escenario de la biblioteca escolar, las relaciones entre maestro bibliotecario y estudiantes, están mediadas por otro tipo de aspectos como lo es la libertad y la amistad, y ante todo un deseo formativo.

4.4.2 La mediación, palabreando la experiencia: la palabra, camino para llegar a la subjetivación

Si bien la palabra es aquella herramienta de trabajo para el maestro, como lo es para un optómetra una unidad de refracción; la palabra que tuvo lugar en nuestra práctica pedagógica, fue una palabra distinta, una palabra espontánea y sincera, una palabra derivada de todas las situaciones posibles que tuvieron lugar dentro de los talleres. Situaciones personales que cargan los estudiantes en su vida cotidiana y que necesariamente hace parte de la formación personal que empieza a constituir las condiciones de existencia.

La parte central de nuestro quehacer como maestros, no estaba centrada en la mera lectura del texto literario, sino que, mediante ejercicios el dibujo, la escritura y la oralidad, pudiese expresar esa relación vital que puede tener el texto escrito, con las múltiples formas y posibilidades de ser en la acción diaria. Todo esto, implicaba de cierto modo una confrontación consigo mismos y sus concepciones; pues los estudiantes no están acostumbrados a hablar de sí en la escuela, es como si creyesen que su vida íntima no tuviera un lugar en la escuela, no tuviera lugar en su formación.

Un trabajo bibliotecario comprometido y responsable ética y políticamente es aquel que activa la capacidad de las personas para entrar en sí mismas, para preguntarse, para cuestionarse, para revisar las estructuras comprensivas que cada uno tiene del mundo y que lo alienan limitándolo en su ser (Álvarez y Castrillón, 2009, p. 91).

Es preciso mencionar que esa labor ética y política del bibliotecario escolar, está en hacer mirar desde la experiencia individual, esas prácticas y manifestaciones que tienen lugar en la cultura de la que todos hacemos parte, y en ese sentido, examinarlas críticamente en relación estrecha con el acto de vivir, de sentir y presenciar el acontecer del mundo.

En nuestra práctica, encontramos que para los estudiantes les es difícil exteriorizar su propia experiencia, pues no están acostumbrado a hablar de las cuestiones y situaciones vitales que los atraviesa significativamente, pero también, se sorprenden de que sea un escenario escolar el que pregunte e indague por ello.

Como lo veíamos anteriormente, la evaluación y calificación ha repercutido de forma significativa en los imaginarios de los educandos, haciéndolos percibir el entorno escolar en categorías binarias, es decir, lo que está bien o mal hacer. En este sentido, en el imaginario de los estudiantes encontramos que aquello que emocionalmente les afecta y consideran problemático en su vida, lo sienten como algo que va a estar mal visto, al ser expresado en un escenario escolar, es decir, los estudiantes han interiorizado la moral social haciéndoles creer que lo que les es problemático en la vida no tenga relación con lo académico.

Teniendo en cuenta lo anterior, en nuestras prácticas tuvo lugar un acontecimiento, el fenómeno de la “hoja en blanco” acontecimiento que está íntimamente ligado a lo que hemos venido hablando, en donde la hoja en blanco es la respuesta ante la confrontación de aquello de índole vital que afecta al estudiante, con lo que él cree está mal manifestar en la escuela. La hoja en blanco es la reacción ante la dificultad que implica expresar aspectos que los hace confrontar consigo mismos; aspecto que pude evidenciarse en el siguiente autorregistro:

Otro trabajo que consideré significativo fue el de Juan David. Pasé por su mesa y estaba con la hoja en blanco. Conversé con él. Me dijo que no sabía qué hacer, porque el recuerdo que él tenía era un recuerdo triste. He constatado en varias ocasiones que a veces cuando los estudiantes expresan no saber realizar el ejercicio propuesto en el taller es porque esto implica dejar mucho de sí mismos en la creación, y por algún motivo piensan que esto no se debe hacer, que está mal hacerlo de ese modo (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro XXXI, jueves 1 de octubre de 2018).

Ante esto, encontramos que es la palabra del maestro en el diálogo directo y centrado en la especificidad de cada caso, la forma de afrontar dicha cuestión. Es la mediación de la lectura, la mediación pedagógica la que permite que los estudiantes afronten eso que les cuestiona y puedan plasmarlo de forma libre. Solo mediante el diálogo entre maestro y estudiante, se hizo posible la expresión de sí mismos.

La mediación pedagógica está caracterizada por la relación dinámica del estudiante, con sus pares, el docente y el medio social que le rodea, donde el educador es quien orienta intencionalmente la actividad, para que el joven construya aprendizajes que le permitan auto organizar sus ideas con el fin de que le sean útiles en su cotidianidad y al enfrentar nuevas experiencias (León, 2014, p. 143).

Fue esta nuestra labor como maestros bibliotecarios, situar las lecturas en las vidas particulares de cada persona, y hacer que cada experiencia de vida sea motivo de una enseñanza y aprendizaje contextualizados; pero que, a su vez, dichos aprendizajes sean significativos para todos. Como lo dice León (2014),

[...] la acción social es inherente del proceso de enseñanza y aprendizaje mediatizado, por eso, el profesorado debe considerar situaciones de aprendizaje en que los educandos puedan compartir, comparar sus ideas con otros y producir una acción mental a partir de la relación entre pares, lo cual será sinónimo de aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje que espera generar la mediación pedagógica es un aprendizaje para la vida, es decir, que pueda ser aprovechado por el educando cuando lo necesite. (p. 142-143)

En nuestra labor como maestros bibliotecarios mediadores, encontramos varios factores determinantes y significativos en la creación y expresión de los estudiantes, como lo son: las relaciones familiares, la muerte y la violencia. Aspectos en los que, como mediadores, nos vemos

también afectados e identificados, vinculando la experiencia de los estudiantes con la nuestra, exponiéndonos, contando nuestras propias historias, para que estas les sirvieran a los educandos para mirar desde otra perspectiva con la cual su propia vida dialogue. Nuestra labor, era pues, legitimar y valorar aquello que les era significativo, aquello que los afectaba emocionalmente. La relación entre maestro alumno que se teje en la mediación, es una relación entre iguales que comparten experiencias y de las que se aprende poniéndolas en común, afrontándolas desde esas distintas perspectivas. La mediación permite exteriorizar aquello que nos mueve, y al expresar ello se da un paso fundamental para la formación de la condición sensible. Un ejemplo de esto puede verse en el siguiente fragmento de autorregistro:

[...] había una niña que estaba llorando, [...] una pequeña, tenía el rostro cubierto con una hoja. De inmediato fui donde ella, las lágrimas le bajaban por el rostro, estaba supremamente conmocionada, le dije que qué pasaba, que podía confiar en mí, pero el llanto no la dejaba hablar, le dije que si quería íbamos afuera y allí, respiraba y lloraba tranquila, que si quería yo la acompañaba, ella me dijo que estaba bien que fuera con ella. [...] salió conmigo, y le dije que si quería me contara lo que le había pasado, entonces me dijo que el ejercicio la hizo recordar un acontecimiento muy doloroso, me contó que a su perrita la habían envenenado y ella estuvo presente en la muerte. Le dije que la muerte era dolorosa, pero que también era bonita y había que entender que era lo que nos hacía estar vivos, que todo muere en algún momento y que en aquellos momentos hay que afrontarlos con tranquilidad y superarlos de la mejor manera, que recordarlos estaba bien, que no había ningún problema en contar esa historia, pues cuando uno siente tristeza o algún otro sentimiento es porque se está vivo. Luego le pregunté que, si quería darme un abrazo, me dijo que si, la abrace y ella fue a lavarse la

cara como le dijo la profesora. (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro XVII, jueves 1 de octubre de 2018)

Es la mediación la que permite que los estudiantes se abran a la posibilidad de mostrar aquello que les pasa y que el maestro pueda conocerlos a mayor profundidad, no solo desde lo que escriben y dibujan, sino desde la oralidad, pues es en la oralidad donde se manifiesta de forma más expresiva esas situaciones que los aquejan. Es la mediación la que permite que los estudiantes manifiesten cosas como la escrita en los siguientes trabajos en donde manifiestan sus recuerdos dolorosos.

Cuando yo nací, mi vida es un asco, mi mamá le pegó a mi papá y mi mamá se fue de la casa. Y un mes vino por mí y me llevó donde mi mamita y donde mi mamita mi papá fue por mí y yo cumplí un año y ella no fue a mi cumpleaños y yo crecí, ahora yo tengo 10 años. (Escrito de estudiante del grado segundo)

Cuando yo estaba bebé era hermoso, estábamos unidos, pero algo terrible sucedió, comenzaron a pelear, se agredían y hicieron los pasos mal. Mi papá y mamá se enterraron machete, cuchillo y comencé a llorar, llorar, llorar y llorar, me puse tan, tan y tan triste que se separaron. (Escrito de estudiante del grado segundo)

Estos trabajos nos permiten reflexionar frente a la tarea del maestro respecto a la formación de la condición sensible en los estudiantes, en donde la palabra, el diálogo y la narración de experiencias da paso a la introspección de los sujetos, introspección en la que se piensan y descubren a sí mismos, donde se cuestionan y critican sus relaciones con los demás con quienes han tejido vínculos. Es pues la palabra el camino para llegar al ser de cada uno, es la palabra, el narrar lo sentido lo que permite empezar a comprenderlo, afrontarlo y superarlo.

Propiciar en las aulas una mediación pedagógica en busca de la construcción de mejores conocimientos requiere romper con el paradigma de que educación es la transmisión de conocimientos del profesorado hacia los educandos, es necesario creer y practicar una educación donde el diálogo, la acción mental, el debate y las experiencias significativas sean prácticas cotidianas. Desde esta perspectiva teórica, el docente asumirá el papel de guía que propondrá actividades nuevas que originen conflicto cognitivo en sus estudiantes, por otro lado, el educando será protagonista de su proceso, buscará soluciones a los conflictos, pensará, reflexionará y formará un criterio propio. (León, 2014, p. 142)

Ser profesores nos enfrenta a vidas complejas y diversas, pues cada día nos encontramos con múltiples historias que nos muestran los micro mundos que componen la sociedad, y en esa medida, el maestro se expone al mundo, porque el mundo se expone ante él. La labor del maestro bibliotecario, que asume prácticas de lectura y escritura desde la mediación, tiene acceso la experiencia de los sujetos con quienes trabaja y de dicha labor obtiene una visión del mundo que lo rodea; la biblioteca se convierte así en un observatorio con la capacidad de mirar la manifestación de la cultura en la sociedad, desde la biblioteca se es posible mirar el mundo, conocerlo, comprenderlo, pero también sentirlo.

4.4.3 Ambientación y ritualización de los espacios formativos.

En nuestra práctica pedagógica, la ambientación tuvo un lugar importante, pues el pensar la formación de la condición sensible desde iniciativas que buscaban la generación de experiencias estéticas, nos llevaron a construir configuraciones didácticas que vincularan el cuerpo y sus sentidos, configuraciones donde el tacto, el olfato, la escucha, el gusto, y por supuesto la oralidad

fueron los propiciadores de una apertura a la disposición corporal y mental para el desarrollo de experiencias significativas en el aprendizaje.

Para buscar la experiencia estética en prácticas de lectura, nos fue necesario involucrar a los estudiantes desde un aspecto místico y ritual, nos era menester inducir a los niños y niñas a un estado emocional, en el que se crearan diversas expectativas frente a lo que iban a encontrarse en la lectura. Es por ello que les decíamos:

Antes de entrar a la biblioteca hemos de saber que en este momento es otro lugar, vamos a entrar a otra dimensión, vamos a entrar a un mundo de sueño, y como es un mundo de sueño tenemos que entrar como cuando vamos a la cama a dormir ¿ustedes qué cosas hacen para irse a dormir por la noche, que es necesario hacer? [...] para ir a dormir a la cama era necesario quitarse los zapatos y lo más importante, cerrar los ojos; así que esto es necesario para entrar el día de hoy. (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro IX, lunes 3 de septiembre de 2018)

Pero, ¿para qué era necesario tal esfuerzo? ¿para qué quitarse los zapatos y vendarse los ojos al entrar a la biblioteca? Como lo menciona Castro y Morales (2015) “las vivencias y experiencias en el aula dejan huellas y memorias en el ambiente” (p. 7). Todo aquello que se experimenta de forma significativa en el ambiente escolar, es lo que permite que se generen nuevas significaciones y recordaciones frente al escenario, en nuestro caso, de la biblioteca escolar, las prácticas docentes y el aprendizaje mismo. Es por esto que nos preocupamos de que los estudiantes recibieran

[...] estímulos interesantes, no siempre sentidos y poco probables en la escuela. ¿Qué intención tiene rodear la lectura de todos estos estímulos sensoriales? Sin duda, hacerla significativa, pues de ella deviene una experiencia que creemos no han sentido

anteriormente, una experiencia sensible que estimula sus sentidos, sus expectativas frente a lo posible. (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro IX, lunes 3 de septiembre de 2018)

Además de ello, la lectura empieza a tener otras connotaciones en los estudiantes, tal como lo expresa el siguiente autorregistro:

Mientras le vendaba los ojos a un estudiante, otra estudiante se me acerca con la venda en la mano y me dice ¿Qué vamos a hacer con esto? Yo respondo: Vamos a leer. A lo que ella replica ¿Cómo se lee con los ojos cerrados? Considero que este evento resulta interesante, porque me hace pensar en que de alguna manera estamos llevando a los estudiantes a preguntarse qué es la lectura, que hay otras formas de leer que ellos no han experimentado en la escuela ni en el escenario de la biblioteca escolar, que de algún modo e incluso en una muy pequeña escala, con los talleres estamos deconstruyendo el concepto que se tiene de lectura en la institución. (Kevin Alexander Marzán Pérez, Autorregistro XIV, jueves 20 de septiembre de 2018)

En el ambiente educativo, los materiales usados tienen sentido trascendental para la lectura, pues estos tienen correspondencia con la temática planteada en el desarrollo de la misma, es decir, que todos los artefactos usados tienen una fundamentación que es evidenciada luego por los estudiantes. Cuando se habla de materiales en la ambientación de la lectura, no nos referimos pues a aspectos meramente decorativos de los espacios, sino de artefactos que potencializan la recepción en la práctica de lectura y la producción en la escritura.

Se hace imperativo que la escuela cree espacios cuidados estéticamente para reforzar una cultura de lo estético, evitando el reduccionismo al utilizar colores, formas y figuras u otros elementos que no transmiten una idea real del mundo y del entorno social y cultural en el que están inmersos los niños y niñas. (Castro y Morales, 2015, p. 6)

Es por este motivo que la *ambientación* y *ritualización* cumplen un papel fundamental para el desarrollo de una configuración didáctica enfocada en la sensibilidad estética. La ambientación del escenario no se restringe propiamente a la disposición de materiales y condiciones físicas para el aprendizaje, sino que también requiere pensar las relaciones personales, asuntos metodológicos que favorezcan el generar experiencias significativas de aprendizaje.

En nuestra práctica, desarrollar acciones en torno las relaciones humanas en la formación y, las maneras en que los cuerpos y emocionalidades entran en contacto con los espacios físicos, fue fundamental para la transformación de imaginarios frente a la biblioteca escolar, las prácticas docentes y las prácticas de lectura.

Desplegar por el suelo hojarasca, disgregar olores por los rincones, dispersar agua sobre los rostros de los participantes, desenvolver corrientes de aire en un lugar cerrado, sonorizar con audios naturales, poner en circulación alimentos mientras hablábamos, eran detalles que vinculan lo estético a la lectura y la oralidad; si la experiencia es aquello que nos pasa por el cuerpo, al intensificar la relación del cuerpo con la lectura, sin duda, la significación se intensifica; “el ambiente debe permitir experimentar placer al usarlo, ser explorado, empático y capaz de captar y de brindar sentido a las vivencias de las personas que lo habitan” (Castro y Morales, 2015, p. 5).

Creemos pues, que la vinculación de lo sensible en los procesos formativos, son una característica potente en la ambientación, pues todo aquello que se busca con la ambientación, encuentra un camino en ello.

4.5 El Lector otro manifestado en sus cicatrices, sueños, miradas y recuerdos

Consideramos que las posibilidades de configurar un *Lector Otro* en el escenario de la biblioteca escolar a través de la estimulación a sentir la lectura y la escritura como una

experiencia estética; tiene lugar en cuanto se analicen todas líneas de sentido y categorías presentadas hasta ahora, en relación con esos lectores que tuvieron lugar en el transcurrir de los talleres llevados a cabo. En este apartado convergen y adquieren sentido todas las miradas que fueron posibles en nuestra práctica pedagógica, miradas que fuimos constituyendo a partir de las relaciones tejidas en prácticas de enseñanza y aprendizaje entre nosotros, maestros en formación, y los estudiantes, al habitar la biblioteca escolar, al darle el carácter de escenario para la formación de lo sensible y por supuesto, las creaciones, escritos y diálogos de los estudiantes.

Nuestro propósito es caracterizar a este *Lector Otro*, mostrar cuáles son sus prácticas, para lo cual, consideramos pertinente exponer las aspiraciones que pretendíamos al formar lectores, pero que al fin y al cabo es un “ideal” en el que no es posible situar en su totalidad a esos estudiantes que estuvieron acompañándonos en nuestro aprendizaje de ser maestros. Así pues, ese lector Otro que pretendíamos, comprende la lectura como una práctica que va más allá del simple proceso de codificar y decodificar grafías, pues entiende la lectura (y también la escritura) como prácticas de construcción de significado donde no puede desligar u omitir su propia experiencia, su subjetividad, y que además no solo lee letras, sino también imágenes, se lee con los ojos cerrados, se leen pinturas, sonidos, gestos, la vida cotidiana, el mundo; y como la lectura no es una práctica ajena a la vida de todos los días, remitida únicamente al ámbito escolar, se constituye como una práctica significativa para el sujeto, un elemento vital para entender el mundo y a sí mismo.

Pero, situándonos en la realidad, ese “ideal” de nuestras pretensiones, no tuvo lugar en su totalidad. En este sentido, para lograr vislumbrar a ese verdadero *Lector Otro*, es necesario mirar las interacciones que tuvimos con los estudiantes participantes de nuestra configuración didáctica y los trabajos realizados por ellos para trazar desde allí algunas líneas de sentido que nos digan algo acerca de este lector.

4.5.1 La biblioteca escolar como un escenario que permite a los estudiantes relacionar prácticas de lectura, escritura y oralidad con su propia experiencia.

Desde antes del inicio de nuestra investigación, nosotros como maestros en formación, nos planteamos cuestionamientos acerca de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. ¿Es posible enseñar el amor por la lectura y por los libros? ¿Cómo lograr que a los estudiantes les guste leer y vean en las prácticas de lectura y escritura algo más que una imposición de la escuela y un requerimiento de la sociedad? ¿Cómo hacer para que los estudiantes no vean la lectura y la escritura simplemente como una herramienta para poder cumplir con las tareas escolares? Nosotros consideramos que para responder a los anteriores interrogantes es indispensable enseñar ese gusto por la lectura, contagiarla utilizando estrategias didácticas y pedagógicas que logren despertar interés en los estudiantes.

Por eso decidimos hacer del escenario de la biblioteca escolar un espacio donde los estudiantes experimentarían la lectura fuera de los convencionalismos del aula de clase y de las relaciones de poder que coartan la libre expresión de la subjetividad; buscamos que además de leer, los jóvenes lectores, vincularan su experiencia, sus vivencias, eso que les ocurre en la vida cotidiana y los constituye como sujetos particulares, sus sueños, miedos, creencias y esperanzas para que a partir de allí hablaran sobre las apreciaciones suscitadas por las obras puestas en común, es decir, no pretendíamos constatar lo aprendido por los estudiantes después de cada lectura, pues esta tarea nos parece irrealizable, por el contrario, procurábamos que cada lectura movilizara el pensamiento, las emociones, los sentimientos, y que en la medida en que acercaban a los estudiantes a los mundos posibles forjados por la literatura también los llamara a un diálogo consigo mismos.

Pero al igual que la práctica de lectura no hace referencia únicamente al proceso de convertir grafías en sonidos, cuando hablamos de prácticas de lectura significativas no nos referimos simplemente a generar procesos de identificación entre los estudiantes y los personajes de las obras, sino, buscar en las obras, puntos de fuga que nos permitan incluso salirnos de estas, aun teniéndolas como referente, para poder hablar de las propias experiencias y acontecimientos de vida presentes en la escuela.

4.5.2. La muerte, la violencia y las relaciones familiares como aspectos determinantes en la sensibilidad y las creaciones del Lector Otro.

Como ya lo mencionamos anteriormente, no es solamente el maestro quien está expuesto al mundo, sino que el mundo se expone ante él al estar en relación constante con esas múltiples vidas con las que interactúa cotidianamente. La sociedad y la cultura se muestra en las acciones y palabras de los estudiantes. Tal vez por ello es que en la ejecución de los talleres pudimos ver cómo nuestra cultura influencia en las formas en que perciben y actúan los estudiantes en el mundo.

Preguntarnos por lo estético y lo sensible en prácticas de lectura, y no hablar de aquello que moviliza la emocionalidad de los estudiantes con los que estuvimos, sería un absurdo, es por eso que, en este apartado, reflexionaremos en torno a esas emocionalidades que emergieron en nuestras prácticas. En los productos de los estudiantes, vemos una recurrencia en el tratamiento de la violencia, incluyendo en estas las intrafamiliares, el homicidio y la desaparición forzada; las relaciones familiares también tienen un protagonismo significativo, donde los estudiantes expresan sus sentimientos respecto al divorcio de sus padres, a la ausencia de afecto y presencia en acontecimientos importantes; y por último, la muerte, respecto a la cual se evidencia una gran

inquietud y tristeza, frente a esta expresan lo sentido en los casos en que algún familiar o mascota ha fallecido.

En relación a la violencia, pudimos evidenciar su constante presencia en la vida cotidiana de los niños, pero también como esta ha hecho que ciertas vivencias les marque de forma considerable su subjetividad, encontrando en ésta desde atracciones con su estética, por ejemplo en el caso de un estudiante del grado segundo, quien dibujó un hospital y un manicomio, en el que los pacientes se veían ahorcados, otros se lanzaban por las ventanas y algunos se disparaban desde la terraza; al preguntarle por este sueño, simplemente respondió que este sueño le gustaba, que no le daba miedo. (Anexo # 6) También hubo estudiantes donde la violencia tenía connotaciones de agrado, influyendo en las actitudinales. Un estudiante expresaba que su recuerdo más agradable era cuando le había reventado la nariz a uno de sus compañeros, y hacia énfasis en que sentía satisfacción entre más sangre le saliera. Las narraciones de sus experiencias nos mostraban esos entornos de los estudiantes, esas situaciones por las que han pasado y los apasiona, como el caso de una estudiante que escribió:

Un día el sobrino de mi mamá que se llama Fred, le pegaron un disparo y la policía vino muy tarde porque cuando vino la policía ya estaba tirado en el piso y lo llevaron al hospital y fueron y fueron días y días a verlo y estaba muy flaco y después de días llegó la muerte de Fred. Yo no pude ir porque estaba estudiando, lo desconectaron y lo enterraron en la tumba. (estudiante de grado segundo, Anexo # 7)

Vemos pues, que la violencia hace parte íntima de su vida, y, por lo tanto, al pedirles que creen algo, echan mano de aquellas situaciones que les han sido significativas, que les han marcado considerablemente. En este punto, la labor nuestra como maestros bibliotecarios, pasa por una serie de tensiones, que nos conmueven, enfurecen, pero también alegran; nuestra labor en

estos casos no era pasada por la moralidad para determinar si estaba bien o mal lo expresado, sino que tomábamos aquellas experiencias mostradas como punto de partida para establecer diálogos que nos permitieran hacer otras reflexiones en compañía de los estudiantes que compartían sus historias con nosotros.

La muerte, aunque esta en ocasiones está en íntima relación con la violencia, no siempre se da en ese sentido como el caso anterior, sino que la muerte se presenta de otras formas, como lo son los accidentes y acontecimientos naturales. Una de las manifestaciones de muertes más recurrentes y más generadoras de emociones en los estudiantes, fueron las de las mascotas. Pudimos observar que los niños en edades tempranas establecen un apego emocional muy fuerte con los animales. Tal vez, al no haber experimentado el fallecimiento de una persona cercana, sus animales encarnan esa primera figura que les empieza a enseñar desde la experiencia, las formas de afrontar la muerte. Como fue el caso de un estudiante, que

[...] expresó que no sabía qué dibujar. Le dije que evocara un recuerdo triste. Lo pensó un breve instante y dijo que dibujaría la muerte de su tío. Lo interrogué y le dije que, si él sentía mucho afecto por aquél tío fallecido, hace cuánto tiempo había ocurrido aquél hecho, y preguntas afines. Sucedió que el fallecimiento de aquél ser había ocurrido hacía bastante tiempo, [...] casi ni lo recordaba y llegó a la conclusión que en realidad no sentía tanto afecto por su tío. Le dije que debía recordar un evento que en realidad fuera triste o alegre para él, a lo que respondió: él momento más triste de mi vida, fue cuando se murió mi pez Goldfish, pero eso no lo puedo dibujar, porque es algo muy triste y cuando lo recuerdo me pongo a llorar. Y efectivamente mientras pronunciaba aquellas palabras las lágrimas brotaban de sus ojos. (Kevin Alexander Marzán, Autorregistro XXXIII, jueves 18 de octubre de 2018) (Anexo # 8)

Así mismo, sucedía con perros, gatos y conejos, muertes que llenaban a los estudiantes de una honda tristeza, y una vez allí, con la emoción a flor de piel, incluso cuando consideraban no poder realizar el trabajo que se les sugería por razón de lo emotivo, terminaban entregando de sí lo que más podían. Pero para que se decidieran a realizar el ejercicio, era sin lugar a dudas, indispensable nuestra mediación, necesitaban de alguien que los alentara a expresar eso que de verdad sentían.

Ahora, hablemos de esas relaciones familiares que afectaban tan severamente a los estudiantes, relaciones en las que los estudiantes quedaban en medio de conflictos y agresiones, padeciendo rupturas, viviendo el extrañamiento de alguno de los parientes que decidía alejarse, pero también la alegría de los reencuentros. Las relaciones familiares en definitiva son complejas, pues algunos niños padecen tremendamente aspectos que para la vista de los padres no tienen relevancia, pero que carga a los niños de sentimientos de odio y rabia por las injusticias cometidas contra ellos. Una de las historias más impactantes fue la de un niño al que su madre le pegó con una chancla en un ojo, pero tal golpe lo consideraba injusto, pues no había sido él el culpable de aquello por lo que lo juzgaban; fue su hermano quien le dio un salchichón al perro, pero su madre lo recriminó a él, culpándolo por lo que hizo otro; asunto por el que sentía rencor hacia su madre.

Consideramos interesante la reflexión y el pensamiento que pasa por las mentes de los estudiantes mientras desarrollan su creación, pues, si bien lo comunicado a nosotros como maestros bibliotecarios es únicamente la historia, creemos que, tras esta, se esconden cuestionamientos, preguntas y posibles respuestas, que tal vez, no sabemos si es así o no, pero pueden trascender del ejercicio, y ser llevadas a los hogares, a sus familiares, y en este sentido, la lectura y escritura no es un mero acto de codificación y decodificación del código escrito, sino

una práctica sociocultural, con sentido para cada sujeto que participa de manera consciente y sincera del ejercicio.

Otra estudiante escribe un recuerdo doloroso y otro agradable; en el doloroso dibuja a su padre con una mujer con la que se ve muy feliz, y a un costado a su madre y a sí misma con el rostro bañado en lágrimas. Y en el recuerdo alegre se ve ella con su padre comiendo helado.

Un día me pasó que mi papá se fue de mi casa y a mí me dolió mucho, y un día mi papá volvió otra vez a mi casa y después se fue otra vez y yo no quería que se fuera mi papá y mi mamá lloró mucho, mi mamá.

Mi día agradable fue que mi papá lo vi y me dio mucha alegría porque yo no veía a mi papá hace tiempos; me dio mucha felicidad, estábamos comiendo. (Estudiante de grado segundo) (Anexo # 9)

Esto nos hace preguntarnos, ¿Qué procesos y relaciones se empiezan a establecer con la lectura y la escritura al ejercer estas dos prácticas en relación directa con eso que nos mueve profundamente? ¿Si la escuela generara este tipo de ejercicios en los que vincula la lectura y la escritura de forma directa con la vida del estudiante, no se generará otras significaciones diferentes a la desidia habitual? Cabe preguntarnos entonces, ¿cómo vincular aspectos que mueven la sensibilidad de los estudiantes, a las prácticas de enseñanza que propicien otras formas de acercarse a la lectura y la escritura?

4.5.3 La narración de las propias experiencias como algo significativo no solo para el individuo sino también para el colectivo.

Las cicatrices son las marcas significativas que se hacen visibles en nuestro cuerpo, pero también en la mente, en la memoria; las cicatrices son esas experiencias que van configurando

nuestra subjetividad. Es por esto que al pensar prácticas educativas que partan desde las vivencias de los sujetos, se les da un reconocimiento a los acontecimientos existenciales de cada uno, otorgándole a la educación, de esta manera, un carácter personal, situado; una educación que no generaliza los conocimientos que debe tener todo individuo, sino que potencializa la propia vida en función de la formación.

El narrarnos lo acontecido siempre implica analizar, reflexionar, criticar y cuestionar nuestras formas de actuar en el mundo, de relacionarnos con los demás, nos permite mirarnos en relación a eso que nos gusta, pero también lo que nos desagrada. ¿Qué otra cosa pueden ser las humanidades si no es hacer consiente nuestras formas de habitar y experimentar el mundo? ¿Para quién su propia vida y sus formas de sentirla no representa algo significativo? ¿Cómo una educación que nos haga repensar la existencia, puede no ser significativa?

Un lector otro, es quien encuentra tras la lectura un puente con su pasado, presente y tal vez futuro; un lector otro, es aquel que vibra, se emociona y siente, al enfrentarse a sus propios pensamientos, a su propia historia, pero también con la de sus compañeros, pues al narrarse, empieza a reconocer que sus vidas se parecen más de lo que creían, que comparten cicatrices y experiencias; un lector otro es aquel que intercambia lentes para mirar su propia historia de la forma en que la perciben los ojos del otro.

Los estudiantes, al escuchar las historias de sus compañeros, se entusiasman bastante, se escucha atentamente y hay presente una disposición a desear participar contando sus propias experiencias. Una estudiante contó que un perro que tenía le mordió la nariz, entonces otros tantos hablaron de mordidas de perros, los alambres de púas también son grandes provocadores de heridas. Lo que más me ha llamado la atención de este ejercicio es que hace que los estudiantes se escuchen y respeten la palabra del otro, que la consideren

importante, que se intriguen por lo que les pasa, lo que les deja marca. (Emiliano Betancur Arango, Autorregistro XIX, jueves 18 de octubre de 2018)

Teniendo en cuenta todo lo abordado en estos últimos apartados, podemos ver que ese Lector Otro que tuvo lugar en nuestra práctica docente como maestros bibliotecarios, fue un lector otro que trasciende del texto escrito y encuentra puntos de fuga por los que entra a su propia subjetividad; donde mira aquello que ha experimentado en su vida, lo vuelve a pasar por el corazón, llora si es preciso, reflexiona sobre ello, lo cuestiona, y expresa aquello que está dentro suyo. El Lector Otro, supera las barreras habituales de la escuela que delimita lo que está bien hacer y lo que no, el Lector Otro, expresa de forma libre y voluntaria aquello que siente sin importar quien esté ahí para juzgarlo, pues comprende que su obra es valiosa pues es su propia vida la que expresa y a nadie más le importa; el Lector Otro es sincero consigo mismo y no lee, escribe, habla o dibuja por intereses académicos, sino por satisfacción propia.

La mirada de despedida: el guiño suspensivo de una conclusión abierta

Después de la práctica pedagógica, la mirada sobre la escuela y sus escenarios no puede ser la misma. Al iniciar nuestro proceso de práctica, debido a nuestras experiencias docentes anteriores, restringidas preponderantemente a las aulas de clases, concebíamos la lectura como un asunto exclusivo de esos espacios, pues desconocíamos la gestión y las estrategias que se requieren para llevar a cabo procesos formativos fuera de dichos escenarios. Es por ello que el llegar a la biblioteca escolar nos exigió otras disposiciones del espacio, del cuerpo, de la palabra y de las relaciones maestro-estudiante al momento de posibilitar distintas formas de vivir la lectura desde una perspectiva que involucre la dimensión sensible de los sujetos en la Institución. Así pues, hubo un tránsito en nosotros, un aprendizaje sobre lo que significa la enseñanza y la formación alrededor de la lectura más allá de lo ya aprehendido.

Consideramos pues, que sí es posible la formación de un Lector Otro desde el escenario de la biblioteca escolar, pero para ello es indispensable la mediación pedagógica de los maestros, convencidos de la necesidad de poner en tensión el concepto de lectura, para desde allí, intentar generar vínculos significativos desde la condición de lo sensible; es necesario seguirse preguntado por la enseñanza de la literatura desde la sensibilidad y la experiencia, no solo desde los escenarios generales de la competencia o habilidad que a veces son los más relevantes en la escuela. Este aspecto pone también en tensión el rol del bibliotecario escolar, abriéndole la puerta a otras reflexiones que permiten ver las potencialidades del papel que podría desempeñar un maestro bibliotecario por los conocimientos pedagógicos y didácticos que posee. Incluso, sería interesante que la facultad de educación, precisamente la Licenciatura en Lengua Castellana, establezca diálogos interdisciplinarios con el pregrado de bibliotecología más potentes y vinculantes, en los que se fortalezcan cada uno de los saberes y permitan que el lugar del maestro bibliotecario trascienda incluso de la escuela y pueda pensarse la labor docente y formativa desde escenarios diversos.

Así las cosas, realizar esta investigación nos llevó a darnos cuenta de qué existe una creciente preocupación en nuestro pregrado por preguntarse por la función estética de la literatura, pero esto debe ser más que un activismo insustancial que se confunde casi con el desarrollo de manualidades. Como "profesionales de la literatura" es preciso que desde la Licenciatura se aborde ésta desde un enfoque científico, pero también es necesario que se aborde el componente estético, tal vez parezca demasiado ambicioso crear un curso en el que se aborde la literatura como elemento estético, pero podría tratarse esta concepción en los demás cursos de literaturas específicas y además que en alguno de estos cursos se dé un acercamiento a la estética, la cual para nosotros remite tanto a los sentidos como a las emociones que los sujetos experimentan en la

vida cotidiana y como a partir de esa experiencia se puede construir conocimiento, pues es el sentir y la emoción lo que da pie a reflexionar sobre sus propias vidas, sus acciones y su lugar en el mundo. Creemos pues que la formación estética de los sujetos debe ir intencionada a propiciar la desautomatización de la vida, de la percepción, pues para posicionarse desde una perspectiva estética es menester hacer un alto dentro de la maquinaria en que nos vemos inmersos, para poder sentir, emocionarnos, reflexionar y actuar, frente a lo que nos pasa; con esto buscamos que los futuros maestros en formación que desarrollen prácticas pedagógicas tomando como ejes temáticos la estética, la lectura y la literatura, como algunos revisados en nuestros antecedentes, no conviertan dichas prácticas en un activismo que se agote en la reproducción mecánica de objetos manuales prediseñados, pues consideramos que dichos ejercicios no permiten reflexiones y análisis profundos frente al lenguaje, que le aporten a la licenciatura, a los centros de práctica, a los maestros en formación, ni a los estudiantes.

La experiencia de esta práctica pedagógica nos permitió comprender que las bibliotecas escolares son escenarios diversos en los cuales confluyen múltiples actores y saberes, y los maestros en formación pueden desempeñar allí un rol preponderante, pero este escenario no debe restringirse únicamente a los maestros de lengua castellana, que podría parecer tienen más cercanía con este espacio, pues debido a que las bibliotecas son escenarios interdisciplinarios sería interesante que maestros en formación de áreas como matemáticas, ciencias naturales o ciencias sociales consideren también estos escenarios como centros de práctica para generar allí nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, que podrían llegar a articular con mayor vehemencia la biblioteca escolar y el proyecto educativo institucional.

Desde el trabajo realizado en la biblioteca escolar, pudimos observar una característica especial y potente para el proceso formativo, la cual, es la posibilidad de dicho escenario para

abrirse a la comunidad educativa libre de la coerción de la nota, asunto que sitúa tanto al maestro como al estudiante en una disposición distinta a la habitual; es menester deshacerse del rol de maestro desde su postura de supuesto saber, y abrir una nueva puerta del saber en la que los estudiantes descubran que desde su propia experiencia y saberes previos adquiridos en su vida cotidiana, pueden ser creadores de conocimiento, así para aprovechar las particularidades de este escenario es preciso que el maestro bibliotecario desarrolle configuraciones didácticas que permitan a los estudiantes aprender por medio del descubrimiento y la experiencia, por medio del hacer en compañía de otros que asume como mis iguales.

Desde esta perspectiva, se entiende la biblioteca escolar como un escenario interdisciplinar donde el diálogo de saberes permitiría a un Lector Otro acceder al conocimiento de una forma que le produzca satisfacción ya que se relaciona de una manera más significativa con él.

Si bien consideramos sumamente relevante que desde otras áreas se puedan sumar al quehacer pedagógico de la biblioteca escolar, creemos, así mismo, igual de potente, que, desde estas otras áreas, se exploren las posibilidades formativas al asumir la práctica pedagógica como una apuesta estética que aborde la dimensión sensible de los sujetos y su experiencia vital.

Al pensar la biblioteca escolar y su interdisciplinariedad, recordamos la pregunta que el coordinador académico de la institución nos planteó al inicio de nuestra práctica docente, ¿para qué una biblioteca si ya nadie lee libros? Nosotros consideramos que la biblioteca escolar debe pensarse más allá de un espacio para aglomerar libros, pues las bibliotecas escolares al poseer algunas particularidades (como el tiempo, la población, los objetivos), deben insertarse en dinámicas diferentes a las de otros tipos de bibliotecas, para de ese modo posibilitar prácticas alternas y significativas de lectura, escritura y oralidad, e incluso podríamos ir más allá y pensar la biblioteca escolar como un laboratorio pedagógico y didáctico donde los maestros de las

diferentes áreas de conocimiento, en trabajo conjunto con los bibliotecarios escolares, puedan experimentar nuevas estrategias para la formación y de esta manera se enriquecerían las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Concebir la biblioteca escolar de esta forma permitiría configurar dicho escenario como el eje central de una pedagogía por proyectos.

Es necesario que la Facultad, si bien forme maestros para la escuela; consideramos importante que también forme maestros para esos otros escenarios diversos. La educación trasciende de la escuela y por ello es menester formar maestros que habiten esos puntos de fuga, esos escenarios externos.

Con esto dicho, nos formulamos las siguientes preguntas que tal vez se constituyen en una oportunidad para evidenciar que esta práctica es solo un pequeño lente que nos permitió hacernos unas preguntas importantes para ese momento específico de nuestra formación, pero que aún deja abiertas las posibilidades para abrir los ojos y ver desde otros ángulos, más cuestiones por pensarse: ¿Cómo hacer de la vida cotidiana de los estudiantes una apuesta formativa desde la lectura en las diferentes áreas del conocimiento? ¿Cómo reconfigurar la biblioteca escolar para que este escenario se convierta en un pilar fundamental en las instituciones en cuanto a la formación humanística de los sujetos?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Referencias

- Altamirano Flores, F. (2012). *El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura*. *La Palabra*, (21), 21, 32.
- Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171.
- Álvarez, D., y Castrillón, S. (2009). De la mediación de la lectura y de cómo “ir más allá”. *Lecturas y bibliotecas escolares*. España: Fundación Santillana.
- Ander-Egg, E. (s.f.) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Melich, C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de Pedagogía*. 233-259.
- Bolívar Calixto, C.P., & Gordo Contreras, A. (julio-diciembre de 2016). *Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo*. *La Palabra*, (29), 199-211.
- Bombini, G., Labeur, P. (enero-junio de 2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación* 18(1), p.19-29.
- Borges, J. (1974). *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Cárcamo, V, H. (septiembre, 2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*,

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102306>

- Cárdenas, M. (2016). *Ubuntu. Voz palenquera de múltiples colores*. Discurso & sociedad, Vol. 10(14), 559-587.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Castro, M., y Morales M. (2015). Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y las niñas escolares. *Revista Electrónica Educare* 19(3), 1-32. doi: 10.15359/ree.19-3.11
- Colomer, T., (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Recuperado el 09 de abril de 2018, de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>
- Colomer, T., (s.f). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Recuperado el 09 de abril de 2018, de: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>
- Facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. (Productor). (2004). Ciclo De la estética de la recepción a una estética de la participación. [Youtube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=A1N3XgHngnQ>
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Fernández, A. (1995). Violencia estructura y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista universitaria de Formación del Profesorado*, (22), 21-38.
- Galeano, M, E. (2011). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Hernández, S, R., Fernández, C, C., Baptista, L, M. (2010). *Metodología de la investigación*.

México: Mc GRAW –HILL. Recuperado de:

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

IFLA/UNESCO (2002). Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar.

Institución Educativa San José Obrero, (2008). *Manual de Convivencia Escolar*.

Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid, España: Taurus.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pp. 107 - 134

Kasely, E.H. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia* 5 (9), 127-133.

Lamprea, J. A. (2017). *La Lectura Literaria Como Experiencia Estética en el Aula*. (Tesis de maestría) Universidad Distrital Francisco de José Caldas, Bogotá, D.C.

Lara, L., Navales, M., Sanchez, L., Bravo, G., y Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social* (10), 51-58.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46) 43 -67.

León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior* 5(1), 136-155.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ley 115. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Martín-Barbero, J., Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Madrid, España: CERLALC-UNESCO.

Martínez, R, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos*, Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, (2014). *La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia*.

Ministerio de Educación Nacional, (2015). *Herramientas para la biblioteca escolar. II: la biblioteca escolar como espacio pedagógico*.

Mora, C. (s.f.). *Derecho al esparcimiento*. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2975/18.pdf>

Ortiz, L.M. (2015). La biblioteca escolar: un espacio en la formación de lectores. *Revista Internacional Magisterio*, (76), 84-87.

Pérez, M., Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.

Posada, J.G. (2016). *Impulso formal e impulso sensible, algunas consideraciones sobre la educación estética de Friedrich Schiller*. *Sophia* 12 (2): 279-289.

Sandoval, C. (2002) *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la

Educación Superior, ICFES. Recuperado de:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33086129/taller_investigativo_%28i nv_cualitativa_%29_unal.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1539028269&Signature=%2BZNN63T8gXsK8aQVaM40RMvoaK4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInvestigacion_cualitativa.pdf

Spinoza, B. (2005). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.

Torremocha, P. (2006). *Los nuevos lectores; la formación del lector literario*. Recuperado el 09 de abril de 2018, de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/134288.pdf>

UNESCO/IFLA (1999). *Manifiesto de las bibliotecas escolares*.

Vásquez & Mesa. (s.f.). *Ruta para un plan institucional de lectura, escritura y oralidad en instituciones educativas de Medellín*.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexos

Anexo # 1: Ejemplo de Revisión de antecedentes

TÍTULO Y AUTOR	FUENTE	OBJETIVOS	DISEÑOS	MUESTRAS Y LOCALIZACIONES	INSTRUMENTOS	RESULTADOS	COMENTARIOS
<p><i>Bitácora de un viaje: otra mirada a la biblioteca escolar y la posibilidad de un maestro bibliotecario.</i></p> <p>Laura Jimena Jaramillo Giraldo. María Clara Serna Montoya.</p>	<p>(2017). Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. Trabajo para optar por el título de licenciadas en Humanidades y Lengua Castellana.</p>	<p>Objetivos: Fortalecer el vínculo de la biblioteca escolar con las dinámicas de la vida institucional, a la vez que se convierte en parte de los documentos legales y en herramienta fundamental para el desarrollo de las actividades curriculares.</p>	<p>Método de investigación cualitativa.</p>	<p>La investigación se desarrolló con la comunidad educativa del colegio Palermo de San José.</p>	<p>Memorias pedagógicas.</p>	<p>Las autoras en los resultados enuncian el estado en el que quedó la biblioteca. Y señalan que, a pesar de las acciones realizadas por ellas, aún la biblioteca no cuenta con una propuesta que pueda entrar en conversación con la comunidad educativa. Aunque las autoras en sus conclusiones permiten vislumbrar un aire de desánimo, es evidente que</p>	<p>Esta tesis es bastante similar al trabajo que nosotros nos hemos propuesto realizar, pues, también debemos resignificar la biblioteca escolar. Es notable la gran cantidad de acciones que se despliegan con el objetivo de resignificar la biblioteca escolar y cambiar el imaginario que de esta se tiene en la institución, pero considero que dichas actividades se limitan a ser, únicamente, promoción de lectura.</p>

						<p>realizaron un gran trabajo y conservan una pequeña esperanza, que significa una puerta abierta para el trabajo en bibliotecas escolares. A continuación, cito un apartado en el que se sintetiza lo anterior: "Pese a la poca correspondencia entre la institución y la biblioteca, reconocemos que también significó hacer de nuestro propósito algo así como una ruptura valiosa de aquellas dinámicas; nuestra llegada le dio un lugar a la pregunta por la biblioteca escolar y de</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

						alguna manera la hizo revivir. La biblioteca escolar empezó a escucharse como un eco por los pasillos del colegio".	
--	--	--	--	--	--	---	--



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo #2: Ejemplo guiones conjeturales

GUIÓN CONJETURAL I (Kevin Alexander Marzán Pérez)

PRINCIPIA DISCORDIA: ETERNO RETORNO

Leo una vez más a Bombini, creo haber concebido ya la idea de cómo empezar, la he recreado en mi mente, será algo sumamente simple. Enciendo la computadora, antes de iniciar reproduzco una pieza musical de Preisner. Abro un archivo nuevo. Todo es blanco. Todas las imágenes que había en mi mente se han esfumado. Todo es blanco. Solo necesito oprimir unas cuantas teclas y no puedo. No sé qué escribir. Todo es blanco, he olvidado la idea. Me como la uñas y sin darme cuenta el documento en blanco tiene unas cuantas líneas negras. He iniciado de la manera más prosaica posible.

“Volver a la escuela. Sin importar las veces que vuelva cada vez es la primera vez.” He escrito esto tantas veces y aun así siento que ésta idea es real, que hay algo de verdad en ella. La escuela es conocida, ya he desarrollado un par de prácticas tempranas allí, pero ¿qué es lo conocido?, lo único conocido es la infraestructura, todo lo demás es incierto, se crearán relaciones sociales nuevas, desempeñaré nuevas funciones, todo es expectativa. Pero ¿qué hay de mí? Sigo mascullando las mismas ideas gastadas y enmohecidas, no he creado reflexiones nuevas, estoy estancado, no he aprendido nada, sigo igual o más ignorante que antes, solo me he hecho un poco más viejo.

He conducido mi pensamiento hacía regiones estériles, por tierra yerma. Cada vez se me hace más evidente la necesidad de incorporar un método a mis razonamientos.

Camino, pero no sé si camino, voy a hombros de una quimera, no gasté tiempo pensando en la vestimenta, cosa extraña, soy órganos sin cuerpo, soy pensamiento. Debe haber entre treinta o cuarenta caras que me miran, pero que no logro imaginar, miradas inquisitivas, voces que preguntan, todo es incertidumbre, imaginación que no sabe qué imaginar, sé que debo presentarme, pero ¿lograré decir algo más que: mi nombre es Kevin? Tal vez la tierra sea más fecunda en la biblioteca.

Recuerdo una frase de Borges en la que imagina el cielo, en caso de que exista, como una

biblioteca, yo al pensar en la biblioteca escolar pienso en la ley de entropía. La biblioteca es pequeña, hay pocos libros y están desordenados, muchos no tienen signatura. Pensé que podríamos ayudar a ordenar los libros. Un día cualquiera me encuentro en la universidad a un compañero, estudiante de bibliotecología, entablamos una conversación en la que me explica la forma en la que se organizan los libros en las bibliotecas, me explica que los softwares para sistematizar los libros son muy caros, pero que existen algunos de descarga gratuita para bibliotecas escolares, en un momento me pregunta cuántos libros creo que se sistematizan en una hora, como su explicación ha sido tan detallada digo que tal vez unos diez, él ríe y dice: tres. En ese momento pensé: creo que mejor no ayudaremos a sistematizar los libros. Es importante catalogar de alguna manera los libros de la biblioteca escolar, para saber con qué material se cuenta, este debe ser el primer paso a dar, si realmente se quiere articular ésta al Plan Educativo Institucional.

Desciendo de mi quimera después de un breve paseo a hombros de gigantes. Debo reducir el ideal a la realidad. Desde aquí la bibliotecaria se me presenta como un ser enigmático: intentaré comprender sus funciones reales, cómo llegó a ser bibliotecaria escolar, cuál ha sido su formación para desempeñar dicho cargo; imagino que a sus ojos soy una especie de detective torpe, un husmeador. Además, intentaré identificar la población que visita frecuentemente la biblioteca y la forma en la que habitan este espacio, así tendré una idea más clara de las necesidades que es menester satisfacer, y tratar de potenciar las prácticas ya establecidas.

Anexo # 3: Ejemplo autorregistros

18 de octubre de 2018, autorregistro XXXIII (Kevin Alexander Marzán Pérez)

En días anteriores nos comunicamos con Yuly para informarle que como ya había finalizado la semana de receso escolar, reanudaríamos nuestra asistencia al centro de práctica, ella nos respondió que para este día no asistiría a la biblioteca escolar, por lo tanto, no habría llaves del lugar y nos recomendó volver a la semana siguiente. Esto nos generó una sensación de disgusto

acompañada de frustración. Hace unas cuantas semanas nos ha sido imposible realizar algún taller en la biblioteca, es decir, habitarla, nos hemos visto obligados a realizar los talleres con los estudiantes en el aula. Es evidente que el espacio determina la actitud de los estudiantes. Al ser salones muy estrechos, con pupitres ubicados en filas y columnas, no permiten que los estudiantes estén en contacto, entren en comunión, que compartan su palabra con sus compañeros. Honestamente el taller se desarrolla relativamente con más orden y disciplina, pero percibo una sensación de vacío, de superficialidad. El espacio de la biblioteca nos permite sentarnos en círculo, escucharnos, mirarnos, todos vemos quien está hablando desde su palabra y su lenguaje corporal, quién habla observa los rostros de los demás, sabe que es escuchado.

En esta sesión realizamos la lectura del libro *Caja de cartón*, mientras realizaba la lectura, un estudiante, Matías, manifestaba corporalmente desagrado, estaba sumamente inquieto en su puesto. Luego la profesora me contó que él había vivido algunos años en un internado y tenía una madre sustituta. Al realizar el ejercicio de elaborar el recuerdo no quería plasmar nada, tenía la hoja en blanco, hablé con él y expresaba nuevamente con su cuerpo malestar, desagrado, querer guardar sus recuerdos para sí y no compartirlos con los demás, finalmente dibujó algo sumamente trivial, pero comprendí que el ejercicio de plasmar sus recuerdos no estaba en esa hoja que me mostraba, sino en su actitud, su manera de actuar, la disposición de su cuerpo, esa era su manera de plasmarlo, de comunicarlo, aunque tal vez inconscientemente.

Hay una estudiante, Valentina, que tal vez sea quien tiene mejor caligrafía del salón. Sabe codificar y decodificar grafías. Es callada y tímida. Se pasa las sesiones frente a la hoja en blanco y plasma algo siempre ya casi al final del taller, simplemente por cumplir, para que la profesora Marina no la amoneste. En cada sesión converso con ella, y simplemente expresa un poco más que monosílabos y leves movimientos de cabeza. No sé si realmente no entiende los talleres, si realmente está vacía, o si ese vacío que muestra no es más que una forma de evasión.

Una vez más he evidenciado que los estudiantes realizan una separación entre su vida escolar y su experiencia vital, creo que consideran que no se debe mezclar lo que realizan en el aula con su sentir (realmente no sé si lo consideran, simplemente sucede). Es una división entre el mundo académico: la razón y el sentimiento: lo sensible. Es como si lo sensible no tuviera cabida en el aula, en la Escuela. ¿La exclusión de la dimensión sensible de los estudiantes es promovida por

los maestros? ¿Por qué al evocar lo sensible los estudiantes consideran que caen en una falta, que están equivocados, que es un error?

Entablé una conversación con Matías C., porque tenía la hoja en blanco y me expresó que no sabía que dibujar. Le dije que evocara un recuerdo triste. Lo pensó un breve instante y dijo que dibujaría la muerte de su tío. Lo interrogué y le dije que, si el sentía mucho afecto por aquél tío fallecido, hace cuánto tiempo había ocurrido aquél hecho, y preguntas afines. Sucedió que el fallecimiento de aquél ser había ocurrido hacía bastante tiempo, Matías C., casi ni lo recordaba y llegó a la conclusión que en realidad no sentía tanto afecto por su tío. Le dije que debía recordar un evento que en realidad fuera triste o alegre para él, a lo que respondió: el momento más triste de mi vida, fue cuando se murió mi pez Goldfish, pero eso no lo puedo dibujar, porque es algo muy triste y cuando lo recuerdo me pongo a llorar. Y efectivamente mientras pronunciaba aquellas palabras las lágrimas brotaban de sus ojos.

Particularmente en este taller, con este grupo, los recuerdos giraron en torno a la pérdida de mascotas; incluso mientras los estudiantes realizaban sus creaciones artísticas, la profesora Marina nos narró la historia de su mascota. Me agrada de la profesora Marina que se involucra en los talleres.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo # 4: Configuración didáctica

Hacia la construcción de una experiencia estética desde la lectura de texto e imagen

Taller # 1 (Poiesis /2° y 3° grado)	
Sesión: # 1	Fecha: sin determinar
<p>▪ Propósitos: En esta sesión de lectura, se pretende despertar la capacidad perceptiva y receptiva de los estudiantes frente a la lectura y las vivencias que pueden devenir de esta, experimentando la lectura de otras formas que vinculen aspectos sensoriales e imaginativos; induciendo a los participantes en una experiencia estética, que posteriormente les permita expresar en una manifestación artística, sus propias representaciones del mundo onírico.</p>	
<p>▪ Ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura sensible Construcción de significados Creación artística 	
<p>▪ Momentos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer momento: <ul style="list-style-type: none"> - En esta sesión iniciaremos con la adecuación del espacio dispersando una gran cantidad de hojas secas en el suelo y aromatizando con inciensos u otros elementos aromáticos. Posteriormente se permitirá el ingreso de los participantes, requiriendo para ello, descalzar sus pies, además se les vendarán los ojos con el fin de que sus demás sentidos se agudicen. Los guiaremos al centro del aula, y los invitaremos a sentarse de modo que formen un círculo. Estando así dispuesto el grupo daremos inicio a la lectura en voz alta por parte de uno de los maestros en formación del libro-álbum <i>Cuando no encuentras tu casa</i>. A medida que avanzamos en la lectura y de manera sincronizada con esta, se darán múltiples estímulos sensoriales, auditivos y olfativos a los participantes. - Segundo momento: <ul style="list-style-type: none"> - Se les pedirá a los estudiantes hacer uso de materiales como colores, vinilos, pinceles, lápices, crayones, para que en un trozo de cartulina dibujen el lugar de sus sueños. Para ello se utilizarán las siguientes preguntas orientadoras, referentes a los sentidos: 	

<p>¿Qué olores son frecuentes en sus sueños?</p> <p>¿A qué saben sus sueños?</p> <p>¿Cuál es el lugar favorito de sus sueños?</p> <p>¿Qué imágenes ven en sus sueños que vean en su realidad?</p>
<p>▪ Compromisos y acuerdos para la próxima sesión:</p> <p>Ninguno</p>
<p>▪ Material bibliográfico, audiovisual u otros:</p> <p>- Sánchez Ibarzábal, Paloma; Concejo Joanna. (2010). <i>Cuando no encuentras tu casa</i>. España. OQO Editora.</p> <p>- Ventilador o tapa, atomizador, hojas secas, incienso, vendas, limpiapipas,</p>

Taller # 2 (Aisthesis / 2° y 3° grado)	
Sesión: # 2	Fecha: sin determinar.
<p>▪ Propósitos:</p> <p>Para esta sesión se pretende explorar las habilidades de los participantes para la construcción de sentido a partir de su imaginación, induciendo a narrar los mundos posibles que detonen imágenes sugerentes que permitan una visión desautomatizada. Esto con el fin de que experimenten placer en el proceso de creación narrativa. Es decir, que a partir de las construcciones de sentido que se le den a las imágenes asombrosas, se genere una desautomatización de la percepción, haciendo que sus horizontes de expectativa se expandan.</p>	
<p>▪ Ejes temáticos:</p> <p>Construcción de sentido. Lectura de imágenes.</p>	
<p>▪ Momentos de la sesión:</p> <p>Este taller se piensa desarrollar en espacios diferentes, con dos textos distintos, con el fin de relacionar la lectura con una ambientación acorde a la obra. El primer de estos espacios será en un espacio abierto con hierba, arboles, tipo picnic, con el texto <i>El Árbol Rojo</i>; el segundo en un salón a oscuras, con cortinas que impidan el paso natural de la luz, en este sentido implica que, para hacer la lectura del libro, <i>Los Misterios del Señor Burdick</i>, sea necesario alumbrar el texto con una pequeña linterna.</p> <p>Primer momento: La dinámica de la sesión, consiste en hacer la lectura de las imágenes y construcción de sentido a partir de las hipótesis que a los participantes les susciten.</p>	

Segundo momento: Se le pedirá a cada participante elegir la imagen que más lo haya impactado para que escriba una carta en la que exprese al destinatario lo que crea que en ella está ocurriendo y los sentimientos y sensaciones que dicha imagen le suscita. Luego las cartas serán depositadas en un buzón y se entregarán en el próximo grupo donde se realice el taller.

**En este nuevo grupo se iniciará con el primer momento de la sesión, y para el segundo a cada estudiante se le entregará una de las cartas del grupo anterior, la cual deberán responder expresando cual fue su imagen favorita. Las cartas elaboradas por los participantes de este segundo grupo, serán entregadas como respuesta a los participantes pertenecientes al primer grupo. Así se intercambiarán entre los estudiantes percepciones sobre el libro-álbum.

▪ **Compromisos y acuerdos para la próxima sesión:**

Ninguno

▪ **Material bibliográfico y/o audiovisual:**

- Chris Van Allsburg. (2009), *Los Misterios del Señor Burdick*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Shaun Tan,. Vito i Godina, Albert. (2006). *El Árbol Rojo*, Granada. Barbara Fiore Editora.
- Grabadora de audio.

Taller # 3 (Catarsis / 2° y 3° grado)

Sesión: # 3

Fecha: Sin determinar

▪ **Propósitos:**

Despertar la sensibilidad de los participantes ante temas sociales, políticos y económicos, poniéndolos en relación íntima con sus propias experiencias de vida. Generando así, reflexiones sobre sí mismos a partir del recuerdo.

▪ **Ejes temáticos:**

Lectura.

Otros sistemas simbólicos.

Construcción de significado.

▪ **Momentos de la sesión:**

En un primer momento se indagará por las cicatrices que tengan los estudiantes, para que nos cuenten la historia de cómo fue hecha. Posteriormente se leerá el libro “Caja de Cartón” del autor, Txabi Arnal, e ilustrador Hassan Amekan. Esta lectura será guiada, generando un dialogo con los participantes del taller; para lo cual tendremos como preguntas orientadoras estas interrogantes:

- ¿Saben que es un emigrante o desplazado?
- ¿Por qué no tienen zapatos?
- ¿Por qué las personas se ven obligadas a irse de dónde viven?
- ¿Qué piensan del señor que les incendia el pueblo a las mujeres?
- ¿Qué sentimientos les generó el libro?

En el último momento de la sesión, se les pedirá a los estudiantes que plasmen de manera libre, recuerdos dolorosos y alegres. Para al final, construir una caja, la cual servirá como cofre de sus recuerdos.

▪ **Compromisos y acuerdos para la próxima sesión:**

ninguno

▪ **Material bibliográfico y/o audiovisual:**

- Arnal, T., Amekan, H. (2010). *Caja de cartón*. Galicia, España: OQO editora.
- Molde prediseñado para la elaboración de caja de cartón.
- Cartulina blanca.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo # 5: Fragmento de cuadro de categorización

Transcripción del registro	Categoría a priori	Categoría emergente
<p>18 DE OCTUBRE</p> <p>Al realizar el ejercicio de elaborar el recuerdo no quería plasmar nada, tenía la hoja en blanco, hablé con él y expresaba nuevamente con su cuerpo malestar, desagrado, querer guardar sus recuerdos para si y no compartirlos con los demás, finalmente dibujó algo sumamente trivial, pero comprendí que el ejercicio de plasmar sus recuerdos no estaba en esa hoja que me mostraba, sino en su actitud, su manera de actuar, la disposición de su cuerpo, esa era su manera de plasmarlo, de comunicarlo, aunque tal vez inconscientemente.</p> <p>Hay una estudiante, Valentina, que tal vez sea quien tiene mejor caligrafía del salón. Sabe codificar y decodificar grafías. Es callada y tímida. Se pasa las sesiones frente a la hoja en blanco y plasma algo siempre ya casi al final del taller, simplemente por cumplir, para que la profesora Marina no la amonesté. En cada sesión converso con ella, y simplemente expresa un poco más que monosílabos y leves movimientos de cabeza. No sé si realmente no entiende los talleres, si realmente está vacía, o si ese vacío que muestra no es más que una forma de evasión.</p> <p>Una vez más he evidenciado que los estudiantes realizan una separación entre su vida escolar y su experiencia vital, creo que consideran que no se debe mezclar lo que realizan en el aula con su sentir (realmente no sé si lo consideran, simplemente sucede). Es una división entre el mundo académico, la razón y el sentimiento, lo sensible. Es como si lo sensible no tuviera</p>	<p>Prácticas de lectura y escritura</p> <p>Diálogo</p> <p>Razón vs. sensibilidad</p>	<p>Hoja en blanco y desconcierto; dimensión sensible de la literatura</p> <p>La palabra: camino para llegar al ser</p> <p>Vida escolar vs. experiencia vital: la dimensión sensible entendida como un error en la escuela</p>
<p>cabida en el aula, en la Escuela. ¿La exclusión de la dimensión sensible de los estudiantes es promovida por los maestros? ¿Por qué al evocar lo sensible los estudiantes consideran que caen en una falta, qué están equivocados, qué es un error?</p>		



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

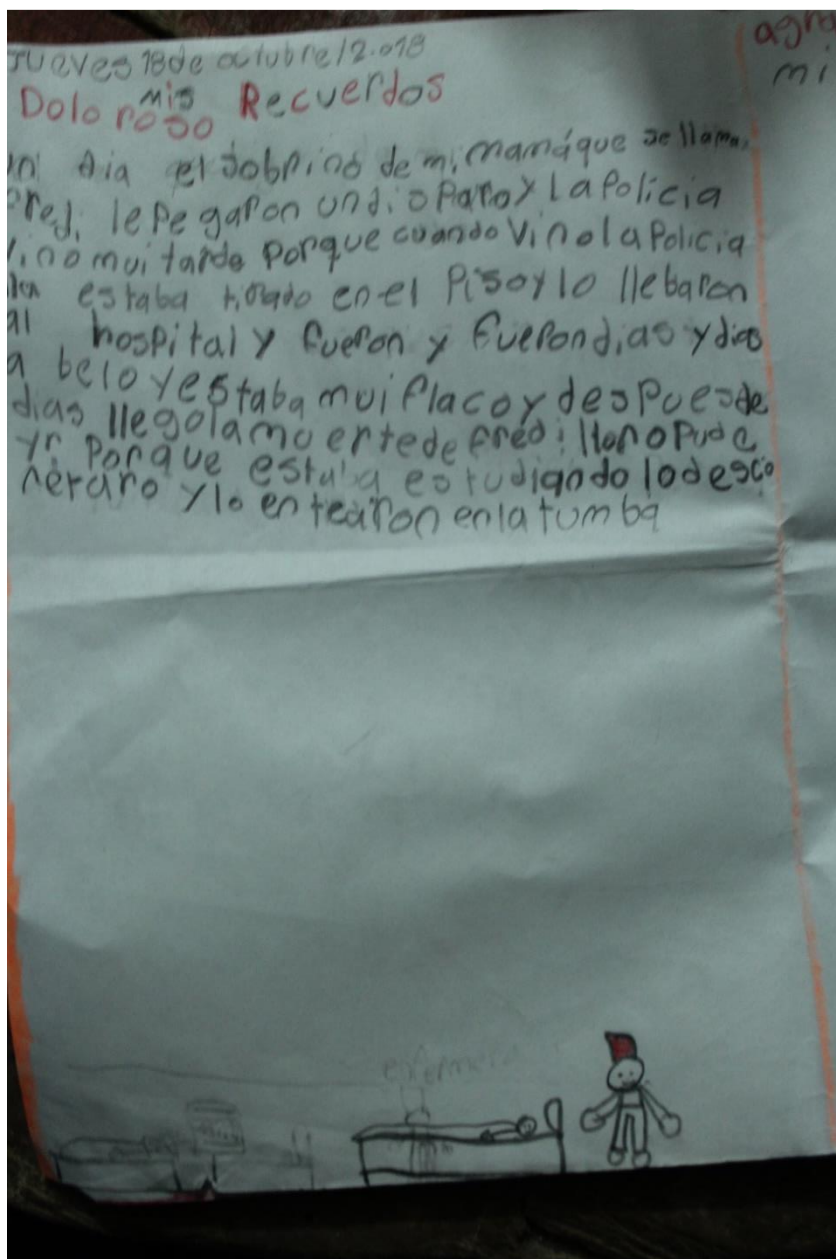
Anexo # 6



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

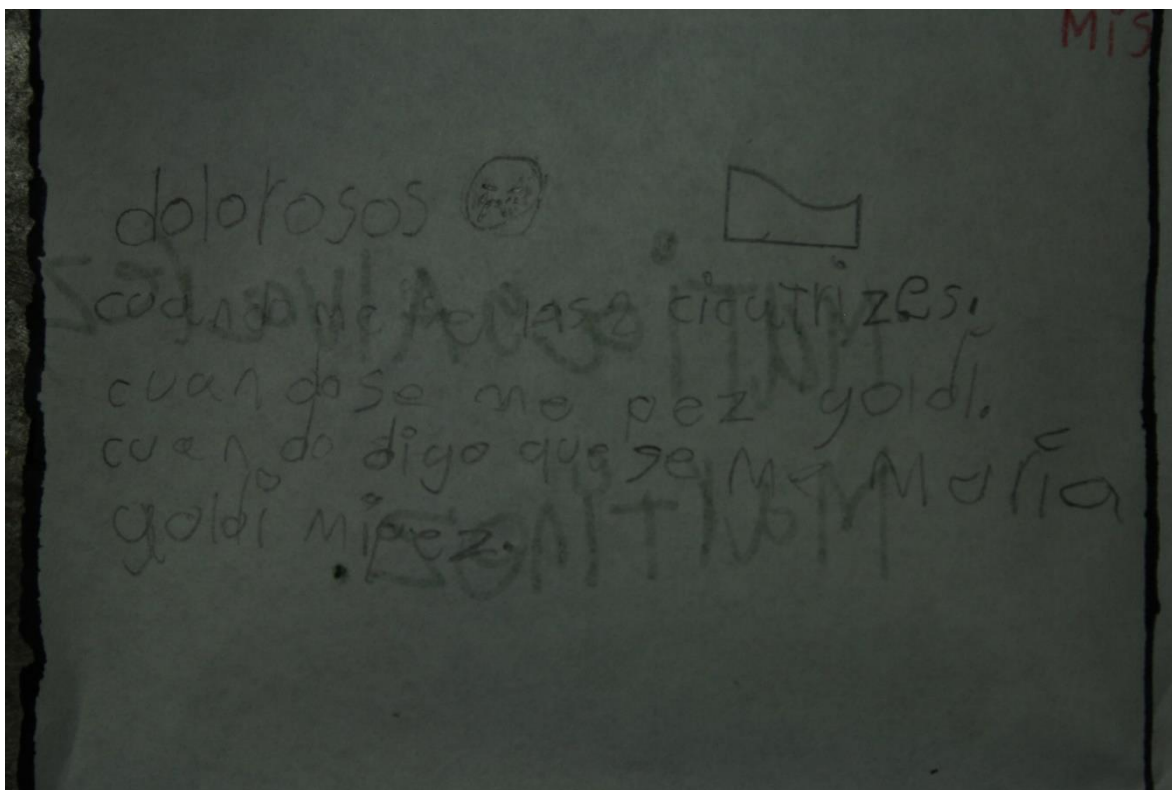
Anexo # 7



SECRETARÍA
 DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

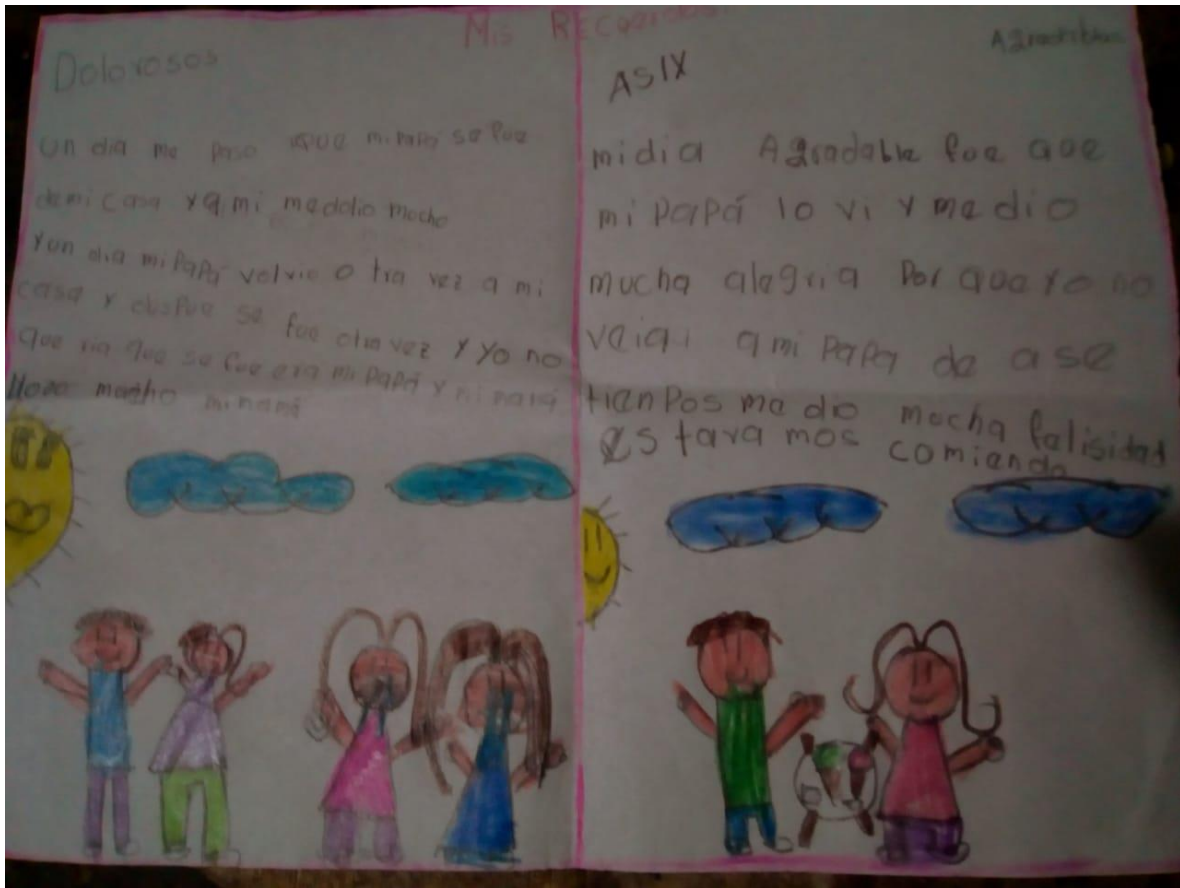
Anexo # 8



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo # 9



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3