



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**Rostros del maestro de literatura en la contemporaneidad: improntas de  
la formación literaria en escenarios escolares y no escolares de ciudad**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación  
Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

**ANA MARÍA SALDARRIAGA ZEA  
LAURA ZULUAGA BERRÍO**

**Asesora**

**ÉRICA ELEXANDRA AREIZA PÉREZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN  
2018**



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

*A Jenny y Fabián, mis padres, por su apoyo incondicional.  
A Juan Felipe, mi hermano, por ayudarme a pensar (me) al hombre en el mundo.  
A Érica, nuestra maestra y amiga.  
Y por encima de todos, a Yhwh, el gran concertista, el hilandero vital.*

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### Resumen

La globalización, el consumismo y las nuevas tecnologías implican para la contemporaneidad cambios en las interacciones sociales. Este panorama permea el ámbito educativo, puesto que allí se resaltan ciertos saberes y se subestiman otros que no se consideran esenciales para las demandas de la sociedad actual, como ocurre por ejemplo, con las humanidades. Consideramos que el saber literario en la escuela es un punto de fuga para construir reflexiones críticas sobre estas dinámicas.

Así pues, nuestra investigación indaga por la figura del maestro de literatura como sujeto que se piensa ética, estética y políticamente para generar rupturas en las dinámicas educativas imperantes. Nuestro propósito es comprender las trayectorias formativas y el quehacer de maestros de literatura en contextos escolares y no escolares de la ciudad de Medellín, Colombia, a partir de una investigación biográfica narrativa que posibilite el reconocimiento de sus apuestas éticas, estéticas y políticas. De este modo, nos asiste una pregunta medular: ¿Cuáles son las apuestas éticas, estéticas y políticas que se reconocen en las trayectorias formativas y en el quehacer de maestros y maestras de literatura en contextos escolares y no escolares de la ciudad?

El enfoque biográfico – narrativo nos posibilita conocer las historias de aquellos maestros, mirar sus rostros, voces, saberes, prácticas, y a partir de allí, generar nuevas construcciones de sentido y reflexiones sobre lo que significa ser maestro de literatura hoy en nuestra ciudad. La narración es un asunto nodal en nuestro trasegar investigativo, puesto que propicia una construcción del conocimiento a partir de las subjetividades y las trayectorias vitales de quienes participan de nuestro proyecto.

En este sentido, aquí cobra vital importancia la inclusión de las historias de los maestros y maestras y de algunas de sus experiencias significativas y reflexiones en torno a la formación literaria en la ciudad.

**Palabras clave:** maestro de literatura, investigación biográfica narrativa, contextos escolares y no escolares.



<b>Preparar el equipaje, levar las anclas: introducción</b>	
<b>I.</b>	<b>La enunciación del problema: acerca de ser maestro de literatura en medio de la contemporaneidad.....11</b>
❖	Cartografía inicial: caracterización de la sociedad contemporánea..... 11
❖	La palabra hecha girones: entre la banalización y la simplicidad.....21
❖	La distopía: un horizonte cercano..... 24
❖	La institución escolar: eco de una nueva era.....31
❖	El maestro: una figura disuelta.....35
❖	No todo está perdido: perspectivas de resistencia o los gestos disruptivos del maestro.....37
❖	Generar las grietas: sobre el lenguaje o cómo hacer de la vida una casa de palabras.....39
❖	Reconstruyendo el pasado: antecedentes de una pregunta semilla.....44
❖	¿Por qué hacer una investigación de esta naturaleza? .....47
❖	Propósitos que direccionan nuestra investigación.....49
<b>II.</b>	<b>Conceptos lente: fractal teórico para leer al maestro.....50</b>
❖	¿De qué hablamos cuando hablamos de <i>maestro</i> ?.....50
❖	Dimensiones estética, ética y política de quehacer del maestro como artista...54
❖	Por una pedagogía de las afecciones: dimensión estética..... <b>61</b>
❖	Dimensión ética o atender el principio delfico <i>Conócete a ti mismo</i> .....61
❖	Dimensión política desde una pedagogía de la radical novedad.....64
❖	El maestro de literatura: condensación de la mirada tridimensional de su quehacer formativo..... 67
❖	Sobre el surgimiento de la figura del promotor de lectura u otros escenarios de actuación para el maestro de literatura.....70
<b>III.</b>	<b>La investigación biográfico narrativa y la narración como génesis del conocimiento.....78</b>



<b>Facultad de Educación</b>	
comunidad, rostros e historias.....	82
❖ Las trayectorias que configuran nuestra investigación.....	86
❖ Puerto 1: tras los rostros y enigmas: un acercamiento a los sujetos y a sus contextos.....	87
❖ Puerto 2: una lengua para la conversación y el encuentro con el otro. Cuatro encuentros de formación.....	90
❖ Primer encuentro de formación: tejiendo caminos, desandando los pasos. Reconstrucción del rostro poliformo de un maestro de literatura.....	91
❖ La palabra del maestro de literatura en movimiento: a propósito de nuestra razón de ser en la contemporaneidad. Segundo encuentro de formación.....	93
❖ Celebremos la unión en torno a la palabra y la ficción. Presentación de experiencias significativas alrededor de la formación literaria por parte de los maestros y las maestras. Tercer encuentro de formación.....	99
❖ Puerto 3: zoom, enfoque, punto de vista. La tarea del observador, el ojo atento. Observaciones de los contextos.....	95
❖ Puerto 4: Marineras y bogas en la formación literaria: nuestra propia experiencia a través del taller de literatura.....	97
❖ Conversaciones entre pintura, poesía y narrativa: el arte de hacer trazos claros y oscuros con la palabra y el silencio, con el color y la transparencia: taller de écfrasis.....	98
❖ Puerto 5: Narrativas, interpretaciones y derivas de este recorrido.....	100
<b>IV. Dos trípticos narrativos: retratos del devenir literario de seis maestros de literatura.....</b>	<b>103</b>
❖ Un maestro hecho a costuras: tejido polifónico con los hilos de la voz.....	103
❖ Alicia y la búsqueda de sí: atravesar el umbral o la metamorfosis de un colibrí.....	108
❖ Momo: otras formas de habitar la ciudad, la literatura y el tiempo.....	114
❖ Una casa de palabras: refugio y génesis de un maestro de literatura.....	120
❖ Antígona o la formación femenina: Mi maestra de literatura.....	122



**Facultad de Educación** .....127

- ❖ Ser maestro de literatura, o ser partera, o ser artista, que es lo mismo.....129

**V. El maestro de literatura en escenarios escolares y no escolares: tensiones y posibilidades en la formación de los sujetos contemporáneos.....131**

- ❖ Los maestros y los promotores somos palabreros.....131
- ❖ Una razón literaria para narrar el mundo, para reconocer la diferencia y valorar la *otredad* .....137
- ❖ Una razón estética para que *las cosas escapen de sus formas*.....140
- ❖ La *contracarátula de la Historia*: una razón política para la formación literaria.....144

**VI. Seis experiencias significativas alrededor de la formación literaria ¿A qué le apuestan los maestros de literatura en la escuela y fuera de ella?.....148**

- ❖ Experiencias, sentidos, significados... algo de mi camino entre libros, lecturas y amigos hallados.....148
- ❖ Pregoneros: animación a la lectura con públicos flotantes.....156
- ❖ Un laboratorio de ciudad.....163
- ❖ Educación en medios de comunicación: una articulación entre la fotografía, el lenguaje audiovisual, la crónica y la autobiografía ficcionada como herramientas para potenciar el pensamiento crítico, mejorar la escritura creativa y fortalecer la lectura crítica.....166
- ❖ La lectura de medios alternativos como un espacio propicio para la formación.....170
- ❖ Palabras, sonrisas y miradas: otra perspectiva del mundo desde la formación literaria.....172

**Una trama sin desenlace o seguir dibujando aquellos rostros: conclusiones.....174**

**Referencias.....178**

**Anexos.....183**



### PREPARAR EL EQUIPAJE, LEVAR LAS ANCLAS: INTRODUCCIÓN

*Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar los caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el momento de la travesía. Y, si no osamos emprenderla, nos habremos quedado para siempre al margen de nosotros mismos.*

Fernando Pessoa

Este trabajo es el resultado de un trasegar que inició tres semestres atrás, en el momento en que comenzamos nuestra primera práctica profesional. Nos encontrábamos ad portas del final de nuestro pregrado y habíamos recorrido ya cierto tramo a propósito de lo que significa ser maestro de literatura hoy en nuestra ciudad, cuando surgió entonces una *pregunta semilla*, que fue germinando conforme pasó el tiempo, y hoy podríamos decir que recogemos una grata cosecha de aquellos primeros arados. En el génesis de este proceso, nos preguntamos pues, por la figura y el devenir formativo del maestro de literatura hoy en nuestra ciudad, situado en la contemporaneidad.

Aquella pregunta se nos dio entonces como la víspera de una travesía, como el prelude de un viaje a través de múltiples parajes, donde nos encontramos con personajes, voces y rostros que nutrirían este proyecto, dándole vida y movimiento. Así como reconocemos en nosotras mismas las improntas de unas profesoras de lengua y literatura que están atravesadas por sus propias vivencias y apuestas formativas, quisimos volcar la mirada sobre otros docentes que están día a día habitando la ciudad y agenciando procesos de transformación y educación desde el trabajo con la literatura.

La figura del maestro de literatura, situada en la época contemporánea, adquiere matices, características y contrastes particulares, en medio de una sociedad regida por las dinámicas de consumismo, globalización y preponderancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Dichas dinámicas parecieran generar en los seres



humanos modos de vida amparados en el fetiche del dinero, de la superficialidad y la banalización de la formación humanística, cultural y artística. En este sentido, el maestro de literatura aparece como un agente de resistencia frente a este panorama y cobra vida en tanto ofrece desde la formación literaria otras formas de pensarse y situarse en el mundo.

El maestro anfibio, el maestro fractal, el maestro caleidoscopio, el maestro que adquiere múltiples rostros, que agencia diversas prácticas, que habita distintos escenarios, que transita laberínticos lugares de la ciudad y en cada uno siembra semillas de cultura. El maestro que es palabra poética, que es palabra en acción, que es gesto de entrega mediante la lectura de un libro, que acoge al otro en su casa de palabras, que es gesto disruptivo, ademán subversivo, artesano en el tiempo, encarnación de Sherezada. El maestro de literatura es un artista de la cotidianidad, cuya materia prima son el lenguaje y la ficción para crear obras de formación humana a su alrededor.

Este trabajo se postula entonces como una amalgama de semblanzas, voces, figuras y relatos que están íntimamente relacionados con los procesos de formación literaria en la ciudad de Medellín. En este sentido surgen dos escenarios que son clave al respecto: la escuela y lugares no escolares de la ciudad. Allí situamos el quehacer del maestro de literatura y de los promotores de lectura. Nos hemos interesado por caracterizar sus prácticas y reconocer sus apuestas éticas, estéticas y políticas en torno a la educación literaria.

Dado lo anterior, entre figuras del docente y del promotor de lectura, se van sugiriendo matices, relaciones, encuentros, distanciamientos y contrastes sobre los cuales vale la pena reflexionar. Las escuelas y las bibliotecas públicas se nos presentan como ambientes propicios para adelantar procesos de educación literaria para la ciudadanía. Aquí nos proponemos adentrarnos en estos lugares, con sus sujetos y dinámicas, para descubrir esas apuestas mediante las cuales se adelantan dichos procesos.

\* \* \*



En un primer momento de este trabajo, presentamos una caracterización de la contemporaneidad desde sus esferas sociales, culturales, económicas y políticas, en donde se sitúa el maestro de literatura, que puede ser mirado desde distintos lentes para generar en torno a su figura múltiples relaciones, contrastes y características a propósito de su quehacer en la actualidad. En sintonía con esto, surge entonces otro apartado que se centra en el desglosamiento de algunos conceptos en torno a la figura del maestro de literatura y su carácter polifacético en los ámbitos de lo ciudadano. También cobra vital importancia la doble cara del maestro de literatura en la ciudad: En primer lugar, este como promotor de lectura, que se mueve dentro de los ámbitos de las bibliotecas públicas, los centros culturales y los eventos de promoción literaria; y en segundo lugar, la figura del docente escolar que al interior de las aulas dota de sentidos la educación a partir de procesos de lectura y escritura.

Las apuestas éticas, estéticas y políticas que atraviesan a los maestros de literatura, son pilares esenciales a partir de los cuales generamos reflexiones a propósito del quehacer docente y de la formación literaria en medio de la contemporaneidad, puesto que toda práctica pedagógica está interpelada por intencionalidades que pasan por lo ético, lo estético y lo político. De esta manera, cada uno de los seis maestros que aquí presentamos, deja ver sus propias concepciones a este respecto y desarrolla de una manera particular su quehacer.

La investigación biográfico narrativa fue la carta de navegación que dio norte a nuestro viaje. Nos situamos en un paradigma cualitativo mediante el cual cobraron vital importancia los escenarios y sujetos de nuestra investigación, generando una dinámica horizontal y pluralista de construcción del conocimiento. Dado lo anterior, fue esencial la observación de esas figuras y rostros y la escucha de sus voces y relatos a propósito de su formación y de sus apuestas en relación con la educación. Postulamos aquí la narración como génesis del conocimiento, como construcción de una identidad y como terreno abonado para la investigación. En este sentido, uno de los apartados de este texto consta de dos *trípticos narrativos* mediante los cuales plasmamos esos relatos que encarnan los maestros de literatura a propósito de sus devenires, apuestas y azares formativos. Estas historias están contadas a partir de metáforas que hacen alusión a las figuras de los seis



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

maestros. De esta manera, aquellos textos están escritos entre los umbrales de la realidad y lo **Facultad de Educación**, aspectos que no se contraponen, sino que, como en la vida misma, se entrelazan para crear los sentidos que configuran nuestra existencia.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



LA ENUNCIACIÓN DEL PROBLEMA: ACERCA DE SER MAESTRO DE  
LITERATURA EN MEDIO DE LA CONTEMPORANEIDAD

❖ Cartografía inicial: caracterización de la sociedad contemporánea<sup>1</sup>



"TO YOUR HEALTH, CIVILIZATION!"

*Civilización, a tu salud*, Louis Raemaekers, (1914)

Los procesos de globalización e industrialización de los últimos siglos trajeron consigo cambios no solo en las formas de producción, sino además en las maneras de interacción, en los procesos de subjetivación, y en los modos de comprender y habitar el mundo.

---

<sup>1</sup> Consideramos necesario aclarar que no pretendemos hacer un rastreo exhaustivo de lo *contemporáneo* ni demarcarlo temporalmente de una manera precisa. Reconocemos que, dependiendo del autor, lo contemporáneo puede entenderse como el cambio de mentalidad posterior a la modernidad y que abarca bien sea desde después de la Segunda Guerra Mundial (para algunos inicia en 1944 aproximadamente) hasta nuestros días o todo el siglo XX y lo que va del XXI. Hay quienes incluso se refieren a la posmodernidad y a la contemporaneidad indistintamente. Nosotras nos decantaremos por contemporaneidad y –más que definirla- pretendemos caracterizar algunos de sus riesgos más eminentes que pueden advertirse desde transformaciones sociales, económicas y culturales que tuvieron lugar siglos atrás.



Ya, para 1831 el abogado y pensador francés Alexis de Tocqueville (como bien lo explica

Eduardo Novella en las conferencias tituladas *La democracia como problema y La democracia como solución*, 2015<sup>2</sup>) había advertido, después de viajar por los Estados Unidos, los problemas que podría traer consigo un mal sistema democrático instaurado en las sociedades y generaciones venideras.

Tocqueville percibió que desde los siglos XIII y XIV las sociedades venían moviéndose hacia *la igualdad*: elementos como el apellido, la raza o la religión -que históricamente habían sido causantes de desigualdad social- se estaban eliminando a tal punto que llegaría un momento en el que –según él- seríamos considerados *iguales*.

La libertad, no obstante, no sería una consecuencia natural del viraje anterior porque ella es algo que comienza continuamente, que no está dada de manera definitiva sino que –así como el amor- debe producirse todos los días. Lo que él llama *la sensación de libertad* es, pues, contextual, histórica y (al tratarse de un sentimiento interior) va más allá del grado de movilidad que nos permitan los sistemas políticos en los que estamos insertos.

Habiendo hecho esta distinción, Tocqueville señaló que en el futuro solo podrían existir 3 tipos de sistemas políticos, a saber:

- a) Uno en el que exista libertad y no igualdad; es decir, en el que la libertad sea lo más importante independientemente de la forma política.
- b) Uno en el que exista libertad e igualdad, que sería la auténtica democracia porque todos los ciudadanos participarían, en igualdad, por la producción diaria de ese sentimiento de libertad.
- c) Uno en el que la igualdad sería más importante que la libertad, que constituiría el peor sistema político posible porque seríamos iguales pero nunca libres.

Desde la primera mitad del siglo XIX, Tocqueville reconoce que ese último sistema es el más llamativo porque la igualdad es una idea clara en la mente y el raciocinio humanos a través de la cual podemos entender el principio de identidad y de no contradicción; mientras que el concepto de libertad no es fácilmente aprehensible en tanto sensación móvil, constante, e inacabada.

---

<sup>2</sup> Estas conferencias tuvieron lugar en abril del 2015 por la fundación March en España.



Lo que esta lógica genera es un ideal del mérito en el que cada quien piensa que los problemas se pueden resolver de manera rápida y eficaz si se les dedica suficiente esfuerzo. Esta idea aleja a los ciudadanos de lo que no tiene una recompensa económica inmediata y por ello, en el futuro previsto por Tocqueville, no serían muchas las personas que desearían estudiar humanidades, filosofía o historia ya que el conocimiento querría volcarse hacia los saberes más prácticos<sup>3</sup>. De manera similar, profetiza este autor, los escritores de la época moderna van a querer escribir libros cortos, de temas de actualidad, de bajo costo y que generen muchas ganancias; teniendo, por ejemplo, una producción estimada de un libro cada dos años<sup>4</sup>. Así, artistas como los escultores o los pintores no se tardarán mucho tiempo en elaborar una pieza, sino que harán pequeñas obras que puedan ser vendidas rápidamente y en grandes cantidades.

Desde este prisma, Tocqueville analiza el amplio espectro de las sociedades subsiguientes y advierte para ellas cambios en el lenguaje, la educación, la cultura y la vida misma, concluyendo que todo sería objeto de consumo e intercambio; que todo se industrializaría gracias a la instauración de un mal sistema democrático llamado *despotismo suave, tranquilo o muelle* -cuyo nombre alude a que no emplea violencia, cárceles, prisioneros, gritos o torturas para su tiranía, sino que sus formas de poder son más sutiles e imperceptibles – caracterizado por:

- a) **Individualismo:** habrá más gente aislada, viviendo sola, y más gente sola con su propio corazón. A los individuos de este tipo de democracia solo le interesará su familia más cercana, más pequeña; preocupándose menos por los demás.

---

<sup>3</sup> Esta idea sería también explorada por Martha Nussbaum en su texto: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*.

<sup>4</sup> Gracias al rastreo que hace Juan Domingo Argüelles en su conferencia *La crisis del libro y la cultura en la era del entretenimiento banal* hoy podemos decir que esta cifra asciende a, incluso, un libro por trimestre.



b) **Obsesión por el bienestar material:** para que cada quien logre distinguirse de los

de esta **Facultad de Educación** establece un parámetro económico que mediará las relaciones entre los individuos.

- c) **Interés:** cada quien ayudará a los otros solo como un modo de ayudarse a sí mismo. Se *invertirá* en las personas de suerte que estas puedan retribuir en un futuro el favor que se les ha hecho. Por eso, el otro dejará de verse como un ser humano y se convertirá en una *opción* en función de aquello para lo que puede servir. El otro constituirá, indefectiblemente, un objeto de intercambio dentro de un proceso incisivo de mercado.
- d) **Tiranía de la mayoría:** dado que el mal demócrata solo se centra en los problemas de tipo práctico, dejará en manos de otros los asuntos políticos en los que no tiene tiempo de detenerse. Con ello, se caerá en lugares comunes en los que todos pensarán lo mismo sin atreverse a contradecir la opinión pública para no causar problemas. En esta tiranía todos (la masa) simulan *estar de acuerdo*; cambiando de parecer con facilidad y opinando con ligereza sobre los asuntos de interés común. Tocqueville advierte que en las tiranías anteriores, que eran de carácter material, bastaba con ir al castillo para deshacerse del tirano y sus secuaces; pero reconoce que en la tiranía contemporánea, que es de tipo intelectual -en la que nos tiranizamos a nosotros mismos convencidos de que hemos formado nuestra propia opinión- el reto es aprender a dejar de ser nuestros propios objetos de la tiranía. En consecuencia, el cambio o la revolución solo puede hacerla cada quien *desde y en* sí mismo, transformando sus maneras de sentir y de pensar.
- e) **Ciudadanos como niños eternos:** El Estado y las estructuras sociales quieren que los ciudadanos sigan siendo siempre impúberes y no se emancipen para que no puedan tener voz o tomar decisiones de manera consciente en el ámbito público.<sup>5</sup>
- f) **Rompimiento de lo que es propio del ser humano:** las relaciones sociales y familiares- que dotan de especificidad al ser humano- quedan desprovistas de sentidos profundos y se simplifican en términos de intercambio y de mercado.

---

<sup>5</sup> Juan Domingo Argüelles, en la conferencia ya citada, hablará de *adultescents* para referirse a este mismo fenómeno pero específicamente desde el consumo de literatura y de fantasía irrelevante e inconexa de la realidad social.



g) **Desaparición de la política:** entendida como *práctica* constante, la política se disuelve ante las múltiples ocupaciones y necesidades inmediatas de los ciudadanos,

a quienes solo les queda una *ilusión de libertad* al ejercer su derecho al voto cada cuatro años. Es por ello que los ciudadanos dejan de serlo y se convierten en súbditos de la tiranía de las masas.

Debido a las características de este sistema político, es posible llegar a un estado de guerra cuyo lema sea “sálvese quien pueda”; un sistema sin solidaridad, sin ayuda, sin sociedad, sin amigos, sin familia; un sistema en el que cada uno viva, egoístamente, para sí mismo.

No es difícil descubrir que lo advertido por Tocqueville hace más de siglo y medio se corresponde con la realidad actual. Así lo retrata el también francés Gilles Lipovetsky quien, en su libro *La era del vacío* (2000), reflexiona sobre el individualismo como una de las características más apremiantes de nuestra época.

Este autor sostiene que se trata de un caso de mutación del individuo en el que el *proceso de personalización* rompe con los ejes que sostenían las sociedades modernas universales, democráticas, disciplinarias, coercitivas.

Así opera el proceso de personalización, nueva manera para la sociedad de organizarse y orientarse, nuevo modo de gestionar los comportamientos, no ya por la tiranía de los detalles sino por el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posible, con el mínimo de austeridad y el máximo de deseo, con la menor represión y la mayor comprensión posible (2000, p. 8)

Este *proceso de personalización* se entiende como una estrategia global que cambia el hacer y el querer de las sociedades dejando a un lado la universalidad que otrora las motivaba para perseguir la propia identidad: el consumo, los derechos y deseos del individuo están en primera plana. Se trata de un cambio axiológico que mueve a los sujetos a vivir sin límites, sin represiones, sin medidas; en hedonismo puro, legítimo, sin oposición.

Tal epicureísmo desenfrenado encuentra su correlato en la soberanía actual de la juventud y sus mandatos superficiales que influyen en personas de todas las edades. Carlos Mario González en su texto *Juventud, ley y autonomía* (S.D) reconoce que cada vez se le ha asignado una mayor importancia a la figura del hijo y, con ello, se ha idealizado la juventud



El ansia por prolongar la juventud, la nostalgia que por ella guarda quien ya no la posee y su asignación como paradigma de la existencia -lo que se expresa en el lugar prioritario que tienen la belleza y la fuerza física, frente a la inteligencia y la sabiduría en la escala de valoración de nuestros días-, todo esto testimonia la forma en que la cultura occidental moderna se ha entregado al mito de los llamados “años primaverales”. (S.D, p. 7)

Esta situación tiene su correlato en el capítulo *San Junípero* de la serie distópica de ciencia ficción *Black Mirror* (2011); historia en la cual las personas que han llegado a la vejez o que han enfermado de gravedad, tienen la posibilidad de conectarse a una realidad virtual mientras su cuerpo yace en pleno reposo. Esta realidad virtual consiste en un lugar en donde todas las personas son jóvenes y vigorosas; uno en el que no existen los obstáculos para satisfacer los deseos, no existen la vejez, la muerte o la enfermedad. Es como si se tratase de unas vacaciones de verano permanentes, en donde todo el tiempo hay fiestas y placer. En San Junípero confluyen dos mujeres que, ya en el ocaso de sus vidas, han conectado sus mentes a este lugar. Allí vuelven a ser jóvenes y se enamoran entre sí. Con el deseo de vivir eternamente en aquel lugar, deciden abandonar sus cuerpos ya marchitos por los años y próximos a fenecer y quedarse virtualmente en este pueblo onírico, eludiendo para siempre la enfermedad, las situaciones adversas de la vida, eludiendo incluso, la muerte.

Este capítulo, que claramente alude a la sociedad contemporánea, muestra cómo se enaltece el estado de juventud y todas las dinámicas que subyacen a él: el amplio horizonte de posibilidades, la energía, la voluntad, la iniciativa, la belleza, la lucidez. Así, se menosprecia la vejez y se emprende una lucha contra el paso del tiempo; una negación de la fragilidad del ser humano y de la muerte como destino inexorable de todo hombre para dar lugar a un nuevo discurso que invita al goce sin límites y sin consciencia, so pretexto de que es el derecho de todo individuo.

Se teje entonces una red en la que los adultos vergonzantes<sup>7</sup> exoneran a los jóvenes del

---

<sup>6</sup> Este autor nombra los tiempos actuales como *Modernidad Capitalista*. Nosotras, sin embargo, nos decantamos por los conceptos de posmodernidad o contemporaneidad.

<sup>7</sup> Este es el término que González emplea para referirse al adulto propio de esta época: “aquel que al ser exponente de una permisividad incondicional lo que delata es una posición culpable ante su propia vida y, en consecuencia, una actitud vergonzante a su papel de agente de la ley” (S.D, p. 13). En este punto es preciso



trabajo, maximizan sus derechos y minimizan sus deberes, los desproveen de todo porqué que fundan su existencia y los dejan libres de toda lucha y esfuerzo. Por ello, son inundados por una ola de tedio que los acerca a los juegos mortales o a la violencia desenfrenada.

El joven idealizado se convierte en una víctima despótica porque no tiene referentes que lo trasciendan, ni siente deber o gratitud hacia nadie: “[...] debiéndose solo a sí mismo, desvinculado de cualquier reconocimiento al pasado y desentendido de todo compromiso con el futuro colectivo” (S.D, p. 12). Sus padres no fueron capaces de valorar, reconocer y transmitir su propia experiencia vital; de reconocer el pasado para, juntos, mirar el porvenir y por ello el joven de hoy no valora el tiempo pretérito, la tradición, la memoria,.

González advierte que, contrario a la época premoderna -en la que los jóvenes se esforzaban por aprender las formas y prácticas de la adultez e imitar sus modelos- los jóvenes de la Modernidad se autoproclaman referentes y enseñantes de los mayores. Esta inversión de los papeles expone una rebelión a la ley y un desprecio por la tradición que los deja libres de responsabilidad y compromiso con la cultura y la realidad social de la que hacen parte.

No obstante “este tipo de juventud no representa una actitud superadora del presente y del sistema de cosas dominante, pues toda su rebelión se reduce a cambios de superficie (en las modas, los gestos, los hábitos, el ocio, etc.) que dejan intactos e intocados los ordenamientos de estructuras (económicas, sociales y políticos), con lo cual antes que ser una juventud revolucionaria es una juventud profundamente conservadora. (S.D, p. 11)

Es la Modernidad Capitalista una época de movimiento constante sin transformaciones profundas. En ella se acentúa el valor de lo inmediato y se aspira a la producción de mercancías en masa, a la acumulación ilimitada de plusvalía y a una innovación permanente que hace a los objetos caducos y rápidamente reemplazables, con el fin de generar cada vez más demanda, y como consecuencia, más producción por parte de las empresas.

El documental *Obsolescencia programada*, realizado por Cosima Dannoritzer, muestra de manera crítica cómo la industria contemporánea ha desarrollado estrategias y formas de producción que hacen que los productos se dañen irremediabilmente después de cierto

---

aclarar que para este autor la ley es la condición de la *libertad* pues forma en autonomía, discernimiento y capacidad de tomar decisiones.



tiempo de uso, para así obligar al consumidor a desechar y comprar de nuevo. El capitalismo se fortalece gracias a esta lógica de consumo, en donde se deja de lado el cuidado y la responsabilidad con los recursos naturales y se le da fuerza y valor a la producción industrial vertiginosa e indiscriminada.

La época actual da muestra, pues, de una nueva sociedad marcada por la indiferencia, la banalización de lo profundo, el desencanto de lo nuevo, la apatía al cambio constante (en el que, paradójicamente, se fundamenta) y la inmediatez de sus deseos y demandas.

En definitiva, la realidad posmoderna<sup>8</sup> es contradictoria y, por ello, compleja. No puede comprenderse desde un solo vértice, sino en relación con procesos históricos más amplios, tal como lo hace Lipovetsky al asegurar que

La sociedad moderna era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, se instituyó como ruptura con las jerarquías de sangre y la soberanía sagrada, con las tradiciones y particularismos en nombre de lo universal, de la razón, de la revolución. Esa época se está disipando a ojos vistas; en parte es contra esos principios futuristas que se establecen nuestras sociedades, por este hecho posmodernas, ávidas de identidad, de diferencia, de conservación, de tranquilidad, de realización personal inmediata; se disuelven la confianza y la fe en el futuro, ya nadie cree en el porvenir radiante de la revolución y el progreso, la gente quiere vivir en seguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo [...] ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad posmoderna no tiene ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis (2000, pp. 9-10)

Se trata de la pérdida de los metarrelatos y, simultáneamente, la generación de múltiples discursos que, a través de los mass media, relativizan todo y dejan al sujeto sin amarres en el mundo. Lo duradero no tiene lugar, todas las opciones son válidas y coexisten sin problema, no hay puntos de referencia, sino que se trata de una cultura *hecha a la medida*. Esta sociedad de consumo se dedica a devorarlo todo: objetos, viajes, información, relaciones, música, cultura, imagen, identidad. Tal como el Catoblepas<sup>9</sup>, se dedica a consumirse a sí misma. Consume, para poder subsistir, su propia existencia y, con ello, su vida. Se trata de la

---

<sup>8</sup> Así lo nombra Lipovetsky. Para nosotras sería contemporánea.

<sup>9</sup> Entendido en el sentido que le da Mario Vargas Llosa en *Cartas a un joven novelista*, texto en el que se vale de la idea de este animal mitológico para explicar la función del escritor que se pliega sobre sí para extraer de su experiencia el material de su escritura.



con la burguesía.<sup>10</sup> Según el pensador alemán, los burgueses se erigen sobre una gran contradicción, pues pretenden anquilosarse en lugares privilegiados del poder mientras imponen a los demás el imperativo categórico de un cambio constante como sinónimo de comodidad, de transformación y de *vida*.

Hoy lo importante es la realización permanente de sí: realizarse en un proceso de *personalización – despersonalización* que pone al individuo y sus deseos inestables en el centro. El narcisismo coincide entonces con la tendencia de los individuos a “reducir la carga emocional invertida en el espacio público o en las esferas trascendentales y correlativamente aumentar las prioridades de la esfera privada” (Lipovetsky, 2000, p.13) Así, los objetivos universales son reemplazados por los intereses y preocupaciones comunes de pequeños colectivos que se agrupan porque se identifican, porque sus opiniones coinciden.

Fernando Cruz Kronfly, en su texto *La derrota de la luz. Ensayos sobre la modernidad, contemporaneidad y cultura* (2007), muestra cómo el sujeto de la época posmoderna está fragmentado, sin asidero ni norte. El escritor colombiano habla en primera instancia de un sujeto perteneciente a las culturas míticas, es decir, a las culturas premodernas, en donde aún rige el discurso de lo sagrado como un asunto que coacciona e inscribe a toda la sociedad en un único sistema de valores, fundado en la fe y el adoctrinamiento. Según Cruz, el relato sagrado

Consoló al hombre con la idea de una vida y una memoria eternas, estados hacia donde el sujeto-alma partiría luego de la muerte, convertida así mágicamente en lo contrario de lo que ella con su contundencia fáctica hecha de larvas y polvo representa. Dijo que los sufrimientos, las abstinencias, las continencias y medidas del cuerpo serían por fin reconocidas y gratificadas en el horizonte terminal de los tiempos, y que la recompensa no se dejaría esperar, ingenuo aplazamiento del cuerpo que el hedonismo contemporáneo se encargó de aniquilar (2007, p. 71).

El sujeto anclado a la cultura premoderna está amparado desde la promesa de la eternidad y desprovisto de toda responsabilidad para con su propio destino, puesto que es a través del discurso religioso en donde encuentra los mandatos divinos e incuestionables para su

---

<sup>10</sup> Retomado por Marshall Berman en su texto *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*.



En segunda instancia, Cruz alude a un sujeto comprendido desde la modernidad, momento en el cual se rompe con la promesa religiosa para dar paso a una época cuyo lema sería la razón y la ciencia.

La promesa moderna, que conocemos como laica y racional, sustituta de la promesa sagrada, nos ofreció el progreso, entendido no tanto como desarrollo científico e instrumental y técnico sino como perfectibilidad ética de la humanidad. Por lo tanto, el mundo moderno no se ahorró en anunciar el advenimiento de un hombre nuevo, éticamente superior, promesa por igual a cargo, en su momento, del capitalismo como del socialismo. Un hombre bueno, ilustrado, libre y solidario. De este modo y durante el curso de la historia inmediata, se nos aseguró que podíamos esperar la civilización y el progreso, caracterizadas por el triunfo de la razón, el orden, la ciencia y la técnica (2007, p. 73).

En contraposición a lo anterior, Cruz alude a una *crisis de los relatos modernos*, puesto que el siglo XX asistiría al espectáculo de guerras, campos de concentración, crímenes, controles policiales, miseria y marginalidad que cuestionarían y aniquilarían ese ideal de fraternidad y humanidad en el cual se basó la modernidad. En este panorama, queda entonces un sujeto desahuciado, que no sabe hacia dónde mirar ni en dónde poner sus ideales y esperanzas. Es allí donde tiene su origen el hombre contemporáneo, el cual, según Cruz (2007) “se hunde en la ausencia de toda fe y en la falta de toda promesa” (p. 77).

Así pues, la contemporaneidad alberga a un tipo de individuo caracterizado por la abulia, la falta de esperanza, el sinsentido de la vida y la *desrealización* de todo proyecto. En este sentido, solo tiene lugar lo contingente, lo casual, lo efímero, lo baladí, la acumulación de experiencias a través del consumo indiscriminado de objetos. Al respecto Cruz afirma:

La ausencia absoluta de promesa sitúa al sujeto en una especie de presente nihilista que consiste en dejar transcurrir la existencia como un río de ceniza y lodo, experiencia vital y frenesí en medio de la absurda casualidad del mundo, un río hecho sólo de eventos casuales inconexos y de episodios carentes de cualquier otro sentido diferente al que le otorgan la inmediatez y el afán del día a día (2007, p. 77).

Lo que sucede con el sujeto posmoderno es que ha perdido la fe en un ser metafísico y superior que ampara al mundo y lo dirige, y al mismo tiempo ha dejado de creer en la ciencia, el conocimiento y la cultura como aquello que nos vuelve más humanos y menos irracionales.



En esta pérdida de convicción, queda entonces un individuo sin piso ni sustento, que habita en un consuetudinario en el que toda idea y concepción se desvanece.

## ❖ La palabra hecha girones: entre la banalización y la simplicidad

El lenguaje no se ha quedado al margen de las vertiginosas dinámicas contemporáneas. Este, como refractario de la realidad, se permite nombrar el mundo en términos prácticos y fabriles, eliminando toda metáfora, erotismo, artificio o símbolo. Hoy la palabra cuenta, además, con múltiples canales de comunicación como las redes sociales o las plataformas digitales en las que todo el mundo parece tener algo nuevo e importante por decir.

A este respecto Lipovetsky asegura que la época posmoderna está obsesionada por la información y la *expresión* con lo que, si bien se democratiza la palabra, se corre también el riesgo de que “cuanto mayores son los medios de expresión, menos cosas se tienen por decir, cuanto más se solicita la subjetividad, más anónimo y vacío es el efecto” (2000, p. 14). Se trata de desproveer a la palabra de sus sentidos para que ella se vuelva un fin en sí misma circunscrita a la simple comunicación, al deseo de expresarse y al placer que pueda encontrarse en ese acto.

La antropóloga francesa Michel Petit señala<sup>11</sup> que hoy las lenguas del mundo son degradadas, homogeneizadas y banalizadas por la influencia de la lengua de los medios que es pobre, repetitiva y simple; lo que cierra la puerta a las múltiples posibilidades de la palabra para sentir, pensar, crear y recrear el mundo. Para ella está claro que el lenguaje trasciende la función fática o referencial: ya en los primeros años de vida, el infante reconoce que el lenguaje le permite no solo una fuerte actividad deíctica, sino además la posibilidad de nombrar la ausencia y de pensar incluso en la propia. Articulado a este registro, el niño está predispuesto a la oralidad, al relato, a la narrativa, a la construcción de historias para explicar el mundo; y esto en doble vía: recibirlas y crearlas para otros y para sí mismo. No es entonces utilidad; es, como lo diría Petit (2015), “calidad de presencia en el mundo”.

Son innegables las dimensiones lúdica, ficcional, poética, estética y política de la narración. Ella encarna la posibilidad de vincularse a una tradición cultural e histórica que le es dada a

---

<sup>11</sup> En la Conferencia titulada *Las palabras habitables o las que no lo son*, llevada a cabo en el año 2015 en el marco de la cuadragésima segunda Feria del libro de Argentina.



Dado que el lenguaje define nuestros modos de habitar el mundo, debemos prestar especial atención a la manera en que lo utilizamos; sin perder de vista que ciertas frases o usos de la lengua “nos exilian, nos brutalizan [...]; nos alejan de nosotros mismos, del mundo, de sus paisajes. Otros, en cambio, nos permiten edificar casas de palabras” (Petit, 2015)

En medio de la trivialización de la palabra y la marginalización de los relatos como constructores de mundo, el escritor mexicano Juan Domingo Argüelles denuncia, en su conferencia *La crisis del libro y la cultura en la era del entretenimiento banal* (2015)<sup>12</sup>, la actual crisis del libro, la cultura y la educación; esa triada dilógica que participa en la formación de los sujetos y que hoy se encuentra a merced de la industria del entretenimiento.

Ahora la palabra como refugio, como posibilidad de pensarse, pensar la vida y la relación con los otros, se ha convertido en un medio más para hacer dinero. El libro cultural, que históricamente ha sido un espejo de las sociedades de distintas épocas y de la condición humana de todos los tiempos, ha caído en la red del comercio global y del capitalismo desbocado, perdiendo así su función catártica y transformadora.

La estrategia de mercado ha unificado a las personas no solo en términos comerciales sino también ideológicos y culturales: el plan consiste en conseguir una sólida clientela a la cual vender entretenimiento baladí; uno que todo trivializa y que genera una dictadura de mercado y un vacío cultural al seducir a la gente a consumir mercancías insustanciales que satisfacen sus intereses más básicos.

Muestra de lo anterior es que las listas de los más vendidos en diferentes países alrededor del mundo son encabezadas por obras de autoayuda, novelas rosa, recetas, porno decente, liderazgo empresarial, best sellers de misterio, zombies, sexo y especulación, periodismo sensacionalista novelado, fútbol y sensiblería de los más prolíficos autores superventas, famosos no tanto por su calidad escritural como por su vida personal.

---

<sup>12</sup> Conferencia presentada en la Universidad de Antioquia en el año 2015.



Esta industria del entretenimiento global solo se interesa por las formas más eficaces de ganar dinero; **Facultad de Educación** por el éxito de plataformas masivas de venta como Amazon, que oferta

indistintamente libros y otros objetos de mercado. En este panorama, señala Argüelles que lo preocupante es que se ha dejado en manos de Internet (a merced de los intereses del mercado) la formación cultural de las personas, proceso que debería ser liderado por maestros e instituciones culturales. Este autor advierte con preocupación que “muchos han dado la espalda al canon occidental no solo porque las obras maestras exigen conocimiento cultural básico y disposición para cierta disciplina intelectual, sino también por una educación que solo se ha quedado en escolarización”

Contrario a los grandes clásicos que nos siguen hablando e interpelando como humanidad (incluso muchos años después de su publicación porque conservan su potencia y actualidad intactas); los libros ‘ligeros’ pasan con rapidez después de su efímera gloria. No quedan ni aun en la mente del lector, razón por la cual los autoproclamados escritores deben producir con rapidez más libros para mantener a los clientes expectantes a lo que tienen por decir.

En esta expropiación simbólica del libro se ha olvidado que el trabajo editorial supone un compromiso cívico con la sociedad y por ello, en lugar de publicar lo que las personas desean leer, debe permitir que emerjan intereses profundos (aunque vayan a contracorriente) por asuntos del hombre y de la vida misma. Citando a Ein Audi, Argüelles argumenta que

en vez de suscitar el interés epidérmico de secundar las expresiones más superficiales y efímeras del gusto, el buen editor cultural debe favorecer la formación duradera. En ese sentido el negocio editorial no es únicamente un negocio sino también y particularmente una empresa educativa, formadora y productiva de saber que se niega a satisfacer los deseos más oscuros del público (Argüelles, 2015).

Sin embargo, hoy muchas de las entidades que pertenecen al consorcio editorial –ausentes de toda responsabilidad social- se encargan de fijar los gustos que después satisfarán con las obras que ofertan a través de la publicidad y otras estrategias de mercado. Con ello no solo no se favorece la formación duradera, sino que además se degrada el libro cultural en nombre de abundantes y fáciles ganancias económicas<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Nuestro ánimo no es generalizar, pues reconocemos que existen editoriales alrededor del mundo que tienen una apuesta formativa seria y que los parámetros de selección de material a los que ellas atienden van más allá de las ganancias económicas.



Lamentablemente –dice Argüelles- los libros actuales van en detrimento de la cultura pues se han **Facultad de Educación** vaciado los que podemos encontrar qué hacer en nuestras vidas, renunciando con ello a nuestra capacidad de pensar, sentir, jugar, reflexionar e imaginar; en definitiva, abandonando nuestra facultad creadora de nuevos sentidos.

En este punto Argüelles retoma al cineasta y filósofo Guy Debord en su texto *La sociedad del espectáculo* (2000) para advertir que en ella, la imagen es esencial y el desarrollo, el centro, pues “no quiere llegar a ninguna otra cosa que a sí mismo”.

Y es precisamente este mundo del espectáculo el que hace que los adulescentes o adolescentes perpetuos cautericen su consciencia y centren su atención en retos pueriles, videojuegos y todo tipo de ficción que los libre de una realidad que les es indiferente. Son, pues, “adolescentes, jóvenes y adulescentes que viven mediatizados en un mundo del espectáculo y el entretenimiento que les ha absorbido el seso tanto que solo muestran vivo interés por lo pueril y los enigmas morbosos sin resolver” (Argüelles, 2015)

Esa *puerilidad adocenada*, como la llama Argüelles, ha perdido su sentido creador en medio de la sobreinformación que invade la sociedad actual. Por ello debe reivindicarse el lugar del libro, la educación y la cultura en tanto que fuentes del saber oral y escrito; de ese conocimiento que ha constituido el patrimonio inmaterial de la humanidad.

## ❖ La distopía: un horizonte cercano



*Evolution*, Steve Cutts, (2017)

La pérdida de referentes que permitieran al hombre anclarse a su realidad, unido a los medios de comunicación de masas, la producción y el consumo de productos de manera vertiginosa, la proliferación de la publicidad para vender -más que objetos- ideas y estilos de vida, el



aluvión de información sin filtro ni parámetros éticos, y las redes sociales pensadas para facilitar la comunicación en todos los rincones de la Tierra, derivaron nuevos lemas que abanderan el siglo XXI como la eficacia, la eficiencia, la productividad, la plusvalía, el cuidado de la imagen y la acumulación del capital.

Chul Han señala detalladamente las consecuencias de los virajes anteriormente mencionados en su ensayo *La expulsión de lo distinto* (2016), en el que advierte la desaparición del otro y la réplica de lo igual como consecuencias inevitables de la fuerte degradación de las estructuras sociales contemporáneas.

El autor surcoreano asegura que el sistema neoliberal es una estructura que engendra injusticia masiva global, al fundamentarse en la acumulación de riqueza por parte de unos en detrimento de otros; que hace que lo vinculante obligatorio se vuelva obsoleto, fútil, reemplazable, momentáneo; y que individualiza al hombre convirtiéndolo en aislado empresario de sí mismo sin solidaridad ni cercanía con los demás, con lo que fomenta un yo cada vez más escindido del otro.

Uno de sus constituyentes más importantes es la explotación, no como alienación sino como autoalienación o, lo que es lo mismo, la configuración de una *fantasía de libertad* que sugiere que no hay dominio ni opresión externas para el hombre, pero que, en esta trampa, lo obliga a volverse a sí mismo funcional, a autooptimizarse y autorrealizarse. “Uno se explota voluntariamente a sí mismo figurándose que se está realizando” (Chul Han, 2016, p. 30).

Hoy asistimos, pues, a la sociedad entendida como grandes almacenes llenos de cosas; aquella de la permisividad, la afirmación, el “Me gusta” y la no confrontación; una sociedad que huye al conflicto, al enfrentamiento, a la divergencia y al dolor (evadiendo también con ello el crecimiento y la maduración); una que, en su exceso de *positividad* invisibiliza al otro (la alteridad, la diferencia), impidiendo la contradicción, la interpelación y el desacomodo que supone la *negatividad*. Es la apuesta por la unificación de pensamientos en una insana conformidad social que prescribe cómo pensar, vivir y actuar.

El mundo contemporáneo sugiere además entretenimientos que generan un ruido ensordecedor para el sujeto, que no le permiten pensarse a sí mismo ni en relación con el afuera. Es un mundo que descorporaliza la realidad circundante al volverlo



## (Facultad de Educación)

manas, trivializa la muerte, genera indiferencia ontológica, obliga al imperativo de la sanidad para que el cuerpo -ese objeto que poseemos- sea productivo; mutila la percepción, elimina el encuentro con *otros*, excluye el lugar para el acontecimiento, para la experiencia, para la voz, para la mirada, para la escucha.

El hombre de hoy se inserta en una gran caja de resonancia digital donde la voz del otro desaparece de modo que el sujeto solo se escucha hablar a sí mismo. “La desaparición del interlocutor que tenemos enfrente hace que el mundo pierda la voz y la mirada” (Chul Han, 2016, p. 92)

En este panorama, el cuerpo, lo erótico y lo enigmático ya no son descubrimientos. El cuerpo se explota como una mercancía más; el erotismo fue desplazado por la pornografía debido a la proliferación de crudas imágenes de todo tipo, sin índices ni sugerencias seductoras para el sujeto, y lo enigmático fue puesto al servicio de la producción mercantil. El de hoy es un mundo sin misterio, sin enigma, sin poesía (que solo se da en el encuentro con el otro), sin asombro ni belleza (que solo se logra en la mirada larga y contemplativa, en silencio y reflexión). “La hipercomunicación actual reprime los espacios libres de silencio y de soledad, que son los únicos en los que sería posible decir cosas que realmente merecieran ser dichas” (Chul Han, 2016, p. 99)

La comunicación digital se convierte en hipercomunicación irrestricta que no se traduce en menores niveles de soledad, pues impide un encuentro real con *otro* que es diferente a mí. En ese sentido la comunicación hoy es narcisista: se da sin un *tú* porque elimina las distancias, que es lo único que posibilita la llamada del otro, la interpelación. Se está solo consigo mismo cargando el peso del yo que no puede librarse de sí, una fatiga que lleva a patologías como la depresión, la bulimia, las compras compulsivas y las conductas autolesivas que tienen como correlato la propuesta de autenticidad basada en la constante comparación con los demás sujetos y que termina igualándolos en un mismo nivel.

Tal como el escritor ruso Ziamiátin lo describe en *Nosotros*, 2008 (novela novecentista cumbre de la distopía) en donde toda la ciudad, sus edificios, casas y calles están hechas de vidrio; Chul Han propone lo que él llama *comunicación de la transparencia* entendida como



El ensayista surcoreano advierte la diversidad como *pluralidad aparente* en tanto señala que, en realidad, la llamada diversidad se encuentra al servicio de la mercancía económica, llevando a los sujetos a perseguir lo *igual* con mayor ahínco y menor conciencia. En este sentido, hoy se crean imperativos que engrandecen el yo narcisista y autorreferencial que requiere reafirmarse constantemente a través de, por ejemplo, las *selfies*, en las que se intensifica el vacío y la soledad del sujeto.

En la novela de Zamiátin -en la que un régimen totalitario (el Estado Único) controla la vida de los hombres número- no hay lugar para lo distinto. Allí el mundo privado se supedita a lo público, la libre voluntad es considerada causa de la infelicidad, la perfección es alcanzada solo a través de las matemáticas; la imaginación y la capacidad de fabular de los personajes es extirpada por medio de operaciones quirúrgicas; la ciencia es adulada, el amor es programado y los sentimientos controlados.

El Benefactor, que es líder del Estado Único, es elegido cada año en unas votaciones en las que se conoce de antemano el resultado porque él es el único candidato. La ironía de la que se vale este autor ruso permite denunciar al neoliberalismo capitalista como un sistema político y económico que funciona bajo *la ilusión de la democracia*<sup>14</sup>: A este respecto el prologuista Sergio Hernández Ranera apunta

[...] el perfeccionamiento tecnológico por el que la humanidad apuesta arriesgadamente desde hace decenas de años, en realidad está dando forma a un sistema de dominación mucho más pulido y perfeccionado que cualquier dictadura de tres al cuarto donde resulta evidente que todo está controlado por un poder despótico. La perfección del control es total cuando ya no queda nada con lo que compararse, cuando ya todo el mundo se rige por el mismo sistema. La hegemonía del pensamiento imperante, que ahora se llama neoliberalismo, es totalmente fiel a su dios: el libre mercado. Se considera que todo lo que quede fuera de sus límites no puede gozar de libertad ni de democracia (2008, p. 21).

Su crítica contra un mundo superindustrializado que racionaliza el trabajo a gran escala, que extermina la intimidad, que hace que los medios de comunicación convencen a los demás de la necesidad del *dominio* como *seguridad*, que acaba con los recursos naturales y que abala

---

<sup>14</sup> Ya Tocqueville lo había advertido un siglo atrás.



*Nosotros* hace referencia a la pérdida del sujeto en una masa sin identidad. Allí los sueños y las metáforas no tienen lugar. La poesía se encuentra a merced del Benefactor o Estado soberano que controla las vidas de todos, que les enseña qué pensar y cómo vivir bajo el lema de la felicidad genérica, imperturbable y eterna.

Otro relato distópico que proporciona una imagen del mundo actual, es la novela *Un mundo feliz*, del escritor británico Aldous Huxley. Allí, de manera similar a como sucede en la historia de *Zamiátin*, hay un control total sobre los sentimientos, acciones y pensamientos de cada sujeto. Huxley plantea un mundo totalmente homogenizado, en donde los hombres y las mujeres ni siquiera han sido concebidos de manera natural, sino que, gracias a la ciencia y la tecnología, se ha llegado a un proceso de *decantación* que permite cultivar a los seres humanos en un tubo de ensayo, proceso que posibilita la formación masiva y predeterminada de individuos con características propicias para el desempeño laboral para el cual han sido destinados.

En *Un mundo feliz* (1932), el lenguaje poético, la metáfora, la poesía, la contemplación, la autenticidad, el erotismo y la intimidad, son asuntos que han quedado relegados y censurados, puesto que no contribuyen al funcionamiento rentable de la industria y la sociedad, sino que, por el contrario, representan una amenaza para el regular funcionamiento de la maquinaria social. Allí las relaciones interpersonales se reducen al plano del mero placer físico sin mayor trascendencia. El encuentro con el otro no representa una relación de alteridad, puesto que todos son iguales, en términos tanto físicos como mentales e ideológicos.

En el mundo planteado por Huxley, la felicidad de los sujetos puede verse como el mayor estandarte. Ella consiste en un estado de placer constante del cuerpo y de la mente; en la satisfacción de los sentidos a través de artefactos, juegos y experiencias superficiales que no logran remover ni transformar las concepciones de los individuos, sino que simplemente generan un bienestar inmediato y refuerzan la idea de que en aquella sociedad todo marcha de maravilla. Cada persona ha sido programada para que crea que es feliz, que se encuentra en plena conformidad con lo que hace y que ha sido libre de elegir su propio destino. El *soma* es el narcótico que se le suministra en grandes cantidades a toda la población para que,



cuando alguien sienta que algo no anda bien, que algo debe ser cuestionado, que el orden

social establecido genera ciertos malestares en la subjetividad, le baste con ingerir una dosis de esta droga para así disipar esas ideas que podrían alterar el sistema y generar un caos.

En medio de esta sociedad de rendimiento y optimización enmarcada en parámetros de consumo, rendimiento, productividad, éxito, competencia y acumulación, y regida por la dialéctica de la violencia categórica, los procesos de constitución de subjetividades solo pueden llevar a la configuración de un sujeto insensible, sin identidad, reproductor de ideas, incapaz de pensar por sí mismo, desprovisto de vínculos reales, lleno de miedos (de quedarse al margen, equivocarse, fracasar, no responder a las exigencias propias, entre otras), y vacío de experiencias vitales.

El sujeto de hoy no se encuentra ajeno a las fuerzas del poder que son ejercidas sobre él a través de esa nueva forma de democracia que Tocqueville ya advirtiera: la de los industriales; una en la que los empresarios se organizarían para controlar el mundo y de la cual tenemos evidencia a través de, por ejemplo, el ascenso de magnates como Donald Trump al poder.

Esta idea se materializa en las crudas imágenes que muestra el documental *The true cost* (2015) en el que grandes empresarios de la moda dictaminan el imperativo que abanderara a este capitalismo voraz: ¡consume! Así, se hace evidente la manera como la moda rápida (fast fashion) -reflejo del cambio de los objetos de uso a objetos de consumo- ha repercutido en el modo en que los sujetos se relacionan con las cosas y con otros sujetos, mediados por el interés y la búsqueda ilusoria de la felicidad material.

Los bajos costos de la ropa que compramos en grandes empresas como ZARA, Bershka y Forever 21 no son reales. Estas prendas tienen un verdadero precio: las miles de vidas (en países como La India y Bangladesh) de personas que trabajan para la industria textil y que llegan a ganar hasta 2 dólares por mes en condiciones laborales inhumanas. Estas personas no solo viven en circunstancias precarias de miseria extrema, padeciendo enfermedades producto de los tóxicos químicos a los que se encuentran expuestas en sus largas horas de trabajo; sino que, además, con su labor, dejan a su paso una tierra infértil para el futuro, altamente contaminada y nociva para el mundo entero.



La ampliación de las brechas sociales a nivel global lleva a que las personas de las clases bajas y medias sean consideradas objetos para sentirse parte de un mundo del que han sido históricamente excluidos. Esto, unido a la falta de formación integral de las escuelas de hoy, hace que la mayoría de los sujetos que asisten a este tiempo contemporáneo no se den cuenta del juego económico que han impuesto los grandes monopolios y caigan en él sin mayor pericia.

Tenemos entonces un retrato aproximado de nuestra sociedad contemporánea; el óleo sobre lienzo que traza las imágenes que componen al sujeto fragmentado de hoy. Un celuloide que yuxtapone fotografías diversas: la de los narcóticos que le permiten al sujeto evadirse del mundo, como le sucede a Sara y a su hijo Harry en la película del director Darren Aronofsky *Réquiem for a dream* (2001); la del trabajo incansable y repetitivo en el marco de una producción sin límites, como en *Tiempos modernos* (1936) de Charlie Chaplin o en *Metrópolis* (1927) de Fritz Lang; y la de un sujeto sin rostro y sin voz distinguibles como Elizabeth en la cinta cinematográfica *Anomalisa* (2015) del director Charlie Kaufman en el que la homogeneidad de rostros sin expresión y de voces sin matices abrumba y desconsuela al protagonista Michael Stone.

Es la pérdida de los sentidos, de la sensibilidad: ceguera generalizada y pandémica de los ojos y del entendimiento como en *Ensayo sobre la ceguera* (1995); voces sintéticas, sin vida, sin calidez, como las de los hombres grises que persiguen a *Momo* (1973) y que roban a los hombres su tiempo, su felicidad, su luz y su color; nombres hechos de letras y números en la literatura: D-503, I-330 y O-90 en la novela de Ziamiatín y agente BLW/553/ c en la de Michael Ende.

En la obra de Ende, por ejemplo, es la falta de tiempo la que hace que los adultos no asistan a la asamblea convocada por Gigi, Beppo, Momo y los demás niños para luchar contra los hombres grises. Es la falta de tiempo y de compromiso social la que hace que los mayores deleguen a otros la política como práctica. Es la falta de sensibilidad, de amor por el mundo —en palabras de Hanna Arendt— la que no nos permite querer un día hacernos responsables de él.



*Tiempo*, Kyle Thompson, (2013)

## ❖ La institución escolar: eco de una nueva era

Uno de los indicadores del paso del siglo XIX al XX es la expansión sin precedentes de la institución escolar. La democratización del acceso a la enseñanza trajo consigo la escolarización de miles de niños y jóvenes en todo el mundo y la instauración obligatoria de la educación básica.

Xavier Bonal en su texto *La corriente funcionalista de la sociología de la educación. El debate entre la educación y el empleo* (2004) presenta una breve síntesis de la manera en que la escuela del siglo pasado tiene lugar en medio de un acelerado cambio tecnológico, una valoración de los recursos intelectuales de especialistas y expertos como fuente de crecimiento económico, y una creencia en la educación como elemento clave para el mejoramiento de la productividad y el abandono del subdesarrollo de diferentes países.

Hacia 1920 se da una expansión educativa que promueve cambios importantes en la función social de la escuela, la cual se entiende como principal factor de crecimiento económico (al mejorar cualitativamente los factores de producción como el trabajo), político (en la lucha por la hegemonía político-militar) e ideológico (legitimación de la educación como prioridad de la política social).

Así, los sistemas educativos se expanden, el currículum adquiere una orientación instrumentalista, y la educación alcanza una nueva función social: para la movilidad y la eliminación de la pobreza y desigualdad social a través del *principio meritocrático liberal de la justicia distributiva*, que asegura que las posiciones sociales son el resultado de la



para identificar, seleccionar y jerarquizar los talentos disponibles de los estudiantes que accederán a puestos de trabajo necesarios para progreso y bienestar social.

En esta expansión se hace necesario secuenciar los contenidos escolares. Por ello, en 1924 en el contexto estadounidense, el administrador Frankin Bobbitt publica *How to make a curriculum* cuya premisa fundamental sostenía que la escuela operaba como una fábrica que debía ordenarse en función de la producción eficiente y eficaz de los conocimientos; esto es, aprender más en menos tiempo y con menos recursos.

Esta visión técnica del acto educativo fundamentaba la garantía de la justicia social en la igualdad de oportunidades de acceso a la escuela a la vez que legitimaba la función estratificadora de la educación en razón del mundo laboral. Aseguraba, pues, que la enseñanza (de conocimientos y de valores) era neutral, objetiva y apolítica y que posibilitaba la movilidad social y ocupacional intergeneracional. Así, el lugar que un estudiante ocuparía en el mundo del trabajo sería tan solo consecuencia de sus motivaciones y del conjunto de capacidades dadas por la naturaleza de manera arbitraria<sup>15</sup>.

A finales de los 50 se da una mayor profesionalización del saber y se pone énfasis en el *know how* o *saber hacer* que desplaza al saber pedagógico como conocimiento y pone en primer plano el conocimiento técnico alrededor del mundo. A su vez, con la tecnología educativa se ofrecen modelos de planificación curricular que, a través de las cartillas y los libros de texto, dicen a los maestros qué contenidos dar, en qué tiempos y de qué manera evaluarlos.

Dicho enfoque técnico instrumental fue duramente cuestionado por las teorías críticas del currículo que aseguraban que la selección de contenidos se trataba de un asunto de política cultural con intereses implícitos subyacentes no siempre claros. Estas teorías sostienen que el conocimiento y la experiencia escolar, en tanto prácticas sociales, están socialmente condicionados y que solo develando dichos condicionamientos los actores podrían tomar

---

<sup>15</sup> Si bien es cierto que existe un proceso de gratificación selectiva que permite cierta movilidad a algunos estudiantes, no se altera sustancialmente la organización social. Muestra de ello es la crisis de los 70 que demostró que el mercado de trabajo no estaba en capacidad de absorber las cualificaciones disponibles, lo que trajo consigo una sobreeducación sin precedentes.



La *Sociología de la educación* en Francia, el *Movimiento Reconceptualista* en Estados Unidos y la *Nueva Sociología de la Educación* en Inglaterra son algunos de los movimientos que se encargaron de establecer una crítica a la manera en que se venía comprendiendo la institución escolar, defendiendo la idea de que la escuela no es un dispositivo neutral sino que tiene unas cargas políticas, económicas e ideológicas particulares. En este marco se encuentran los trabajos de Althusser, Bowles y Gintis y Bourdieu y Passeron, quienes consideran a la escuela como reproductora de las relaciones sociales de producción y de las desigualdades sociales más amplias<sup>16</sup>.

La escuela es vista por ellos como un dispositivo de generación de ciudadanos o de proletarios, de alfabetización masiva, de expansión cultural. Se cree que, por la alianza escuela- economía, la reproducción de la desigualdad va a lograr no sólo la reproducción económica, sino también de las oportunidades de los sujetos que a ella asisten. En esta perspectiva las conclusiones son muy desalentadoras: en la escuela no pasa nada bueno, es represiva y es sólo un escenario de reproducción social, una caja de resonancia respecto de la sociedad.

Por su parte, los pensadores Michael Apple, William Pinar, Henry Giroux, Basil Bernstein y Michael Young permiten pensar la escuela como un escenario lleno de contradicciones, luchas y tensiones; un lugar que sigue teniendo vigencia e importancia porque allí pasan *otras cosas* más allá de la reproducción. Con ellos se introduce la variable de la voluntad humana y la idea de que las relaciones de poder no son lineales, sino azarosas, por lo que la escuela puede ser también un escenario para la resistencia, para la libertad y para la *producción* de saber.

En sintonía con esa mirada y en contra de la visión instrumental del maestro, en Colombia se gesta el Movimiento Pedagógico, la reforma a las Escuelas Normales Superiores y la elaboración de la Ley 115 o Ley General de Educación como luchas reivindicativas del

---

<sup>16</sup> En la escuela se aprenden saberes pero también comportamientos. Esas actitudes propias de la transmisión cultural de la escuela apuntan a que los estudiantes ocupen un lugar específico en la cadena económica de producción.



Sin embargo, la historia no es lineal, y denunciar no significa necesariamente transformar la realidad. Por ello, hoy en día, sigue vigente la injerencia de organismos como el Banco Mundial, la OCDE<sup>17</sup> y la Unesco en la tarea educativa. Estos organismos internacionales, en su interés por impulsar el desarrollo económico se han concentrado en una inversión educativa que no se limita a la inyección de capital para crear más escuelas en todos los países sino que también afecta las directrices educativas a nivel global.

Por ello aparecen en Colombia textos como los Estándares Básicos de Competencias<sup>18</sup> o los Derechos Básicos de Aprendizaje<sup>19</sup>, que en la búsqueda de la calidad educativa, hacen de las pruebas estandarizadas la cúspide de la evaluación, y de los resultados el fin del acto educativo. Esa relación educación-empleo trajo como consecuencia que la educación sea hoy entendida como un producto que puede medirse en términos de calidad, eficiencia y del capital humano que saldrá al mundo laboral.

Es por lo anterior que el campo de los saberes en la escuela y las universidades se ha transformado hoy: ha habido una jerarquización y separación cada vez más fuerte entre lo que se considera importante (según los parámetros actuales en términos de adquisición de ganancias y progreso) y lo que no goza de prestigio y reconocimiento. Es el caso de la primacía y el apogeo de las ingenierías (en telecomunicaciones, de petróleo, civil, de sistemas...) la economía, la biología, la química farmacéutica entre otras ciencias exactas, a las cuales se les otorga más presupuesto para la investigación y se les dota de mayor carga simbólica de prestigio y estatus. Por otro lado, las Humanidades se encuentran en crisis y tienden a desaparecer, como lo señala la filósofa estadounidense Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), pues no solo el presupuesto invertido en ellas es insuficiente sino que, además, las facultades de diversas universidades se han ido cerrando o relegando a escenarios de menor importancia en tanto

---

<sup>17</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

<sup>18</sup> Creados por el Ministerio de Educación Nacional en el 2006 y que establecen, por áreas, las competencias que los estudiantes deben tener en los diferentes grados de escolaridad.

<sup>19</sup> Creados por el Ministerio de Educación Nacional para diferentes áreas como Ciencias Sociales, Naturales, Matemáticas y Lenguaje. Actualmente, en el área de Lenguaje, por ejemplo, existen dos versiones, siendo la más actual la del año 2016.



Las escuelas no se han salvado de esta lógica, pues la organización curricular muestra la preeminencia de saberes como las matemáticas o la química (en términos de su intensidad horaria y de la seriedad con que son asumidos) en detrimento de las artes, la religión o la filosofía. Además, las orientaciones vocacionales que se brindan en estos escenarios de formación, muchas veces reproducen los imaginarios sociales de las carreras importantes y las que no lo son, con lo que se disocian y oponen aún más las asignaturas.

Unido a lo anterior, en el campo educativo se ha venido generando un desencanto de la tarea misional de la escuela. Se dice que el maestro no sabe o no se forma lo suficiente; que a los estudiantes no les interesa aprender, que la escuela está descontextualizada, que la enseñanza es mecánica y repetitiva. (Masschelein & Simmons, 2014)

Se dice que ha habido un fracaso de la educación y un empobrecimiento de la cultura por el triunfo del dinero y la banalidad. A este respecto George Steiner<sup>20</sup> señala:

Estoy asqueado por la educación escolar de hoy que es una fábrica de incultos y que no respeta la memoria. Nunca la aceleración casi mecánica de las rutinas vitales ha sido tan fuerte como hoy. El miedo de los niños al silencio me da miedo. Solo el silencio nos enseña a encontrar en nosotros lo esencial.

Se trata, pues, de un analfabetismo cultural de las nuevas generaciones que son deformadas por la industria del entretenimiento y el espectáculo mientras que la educación y la cultura, sumidas en una crisis dramática, solo se quedan a observar. Parece ser que la escuela está perdiendo su sentido y su función, y con ella también el maestro.

### ❖ El maestro: una figura disuelta

El panorama para el profesor actual es desalentador. Henry Giroux en su texto *Los profesores como intelectuales transformativos* (1990) señala algunas de las razones que han devaluado el lugar del profesor en la actualidad, entra las que incluye la homogenización, estandarización del conocimiento escolar, so pretexto de una mejor gestión y de un

<sup>20</sup> En entrevista publicada en: [https://elpais.com/cultura/2016/06/29/babelia/1467214901\\_163889.html](https://elpais.com/cultura/2016/06/29/babelia/1467214901_163889.html)



seguimiento más eficaz y la desvalorización del trabajo crítico e intelectual de maestros y estudiantes a través de un currículo privilegiado las tareas o consideraciones de tipo práctico.

Esta racionalidad instrumental ha puesto al maestro en un correpetidor de los discursos económicos y empresariales, un aplicador preocupado fundamentalmente por asuntos de orden procedimental como la disciplina, el orden o el control de los estudiantes en el aula. Se perfila entonces la figura de un maestro acrítico, sin autonomía, encarcelado en medio de las “pedagogías basadas en la gestión” que fragmentan, parcelan, estandarizan y gestionan el conocimiento consumido por los estudiantes.

En este sentido se hace una división entre el experto y el profesor, quien se limita a ejecutar lo que los primeros le dictaminan, lo que trae como consecuencia la descalificación de los profesores para tareas del pensamiento (procesos de deliberación, de reflexión) y la comprensión de la enseñanza como algo repetitivo, mecánico, rutinario y homogéneo. La proliferación de información propia del siglo XX ha reevaluado la figura del docente como poseedor del saber. Ahora el conocimiento circula en diferentes plataformas y formatos a las que los estudiantes pueden acceder con facilidad.

Unido a esto, la sociedad contribuye a la invisibilización del maestro. La desvalorización de su profesión hace que pierda fuerza y voz en una actualidad marcada por el signo economicista que no tiene a la docencia como una carrera de estima. En el texto *La desvalorización del rol docente* (1999), Mirta Graciela Gavilán establece algunos de los indicadores del malestar del maestro dividiéndolos en factores de primer orden (la violencia en las instituciones educativas, la carga de actividades, la relación docente-directivos y padres) y de segundo orden (el contexto global o social donde se ejerce la docencia, el imaginario social sobre los docentes, y la cultura y valores imperantes en la sociedad).

Gavilán sostiene, retomando a Claude Merazzi, que uno de los causantes de ese malestar es la transformación de los agentes tradicionales encargados de la socialización (como la familia), quienes han abandonado sus responsabilidades, y las han descargado en las instituciones educativas. Esto, añadido a la incursión de los medios de comunicación que transmiten códigos culturales, saberes y valores en la escuela y que, en muchos casos, han despojado al maestro de su hegemonía en los procesos de construcción de conocimiento.



Hoy, no parece estar claro cuál es el rol del maestro, que se encuentra entre vigilar, calificar, llenar papeleta, y administrar (a veces contradictorios) y, por último, enseñar un saber.

A este respecto Fernando Savater –citado por Galván- considera doblemente complicada la tarea del maestro hoy porque debe encargarse de elementos de formación de la conciencia social y moral (responsabilidad que antes era de la socialización primaria en la familia) y así mismo suscitar el principio de realidad para que el niño logre someterse al esfuerzo del aprendizaje. Este autor, referenciado por Gavilán, sostiene que hoy es difícil despertar la curiosidad en niños que llegan hastiados de las noticias que han obtenido sin esfuerzo gracias a los medios de información masiva.

Gran injerencia de padres, psicólogos y expertos en la actividad del maestro, malos salarios, extensos horarios de trabajo, estrés, y multiplicidad de tareas que debe atender al mismo tiempo y de manera eficaz e inmediata, son algunas de las quejas del maestro actual.

En nuestro país, con el paso de la educación como derecho a la educación como servicio<sup>21</sup> el maestro se ubica en un lugar que puede ser ocupado por profesionales de cualquier área y cuya autonomía se ve restringida por el surgimiento de directrices nacionales de carácter gubernamental (como los Derechos Básicos de Aprendizaje) que regulan cada vez más su quehacer. La influencia del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en la regulación de la calidad educativa de los llamados países en vía de desarrollo, como el nuestro, son presiones internacionales de las que no se escapa el maestro.

## ❖ **No todo está perdido: perspectivas de resistencia o los gestos disruptivos del maestro**

Aunque se siente el frío que cala los huesos, proveniente de la horda de hombres grises de voces artificiales y trajes opacos, *Momo* nos ha enseñado que es posible transformar la realidad social. Afortunadamente, parece haber salida para esa apatía generalizada por las dinámicas actuales: más allá de los muros de la ciudad descrita por Ziamiátin, un grupo de salvajes intenta la rebelión y logra desacomodar el sistema; Momo emprende un viaje para encontrarse con el maestro Segundo Minucio Hora, Will Salas roba el tiempo para regalarlo a quienes no les queda nada en la película *In time* (2011) de Andrew Niccol y Tocqueville

---

<sup>21</sup> Así se estipula en el cambio del estatuto docente 2277 al 1278.



Siendo así, y para contrarrestar el riesgo de la imposibilidad de una *revolución*, Tocqueville por ejemplo, propone cambiar el estado de cosas a través de un sistema auténticamente democrático compuesto por hábitos del corazón (sentir la libertad) y hábitos de la mente (ser conscientes de nuestra igualdad), condensados a través de la palabra latina *mores*. Ambas se refieren a las maneras indisolubles de sentir y razonar. La uniformidad es la muerte y para combatirla tendrá que haber auténticas revoluciones, esas que no se producen en lo material (disparando, gritando) sino las que se dan en la mente y en el corazón.

Tocqueville considera pues que para que un sistema sea de verdad democrático es preciso introducir *desigualdad*. Se trata de incluir *elementos aristocráticos* que impidan que un solo principio se imponga de manera absoluta e imperativa en todo. Para este pensador francés la figura del juez condensaba esa persona aristocrática que -al no ubicarse en el mismo lugar que un ciudadano más- podría enseñarle a los otros y al jurado a ponerse de acuerdo a través del diálogo y la discusión.

Será imperativo crear asociaciones en las que haya confrontación, compromiso, debate e intercambio de ideas, de suerte que las personas aprendan a ser ciudadanas al aceptar otros puntos de vista y ceder su razón ante los argumentos de otros. Esa es la base de la libertad, que no puede existir si no hay posibilidad de hablar de discutir, de circular ideas, de generar movimiento real y no aparente, uno que haga temblar las bases sobre las que se sostiene el aparataje económico, social y político actual.

Será preciso introducir la diferencia a partir de la figura de un intelectual transformativo como el maestro, ese que se esfuerza por la formación de sujetos capaces de pensar por sí mismos -más allá de las opiniones comunes- para configurar sus propias ideas. Por ello Carlos Mario González asevera que: **1 8 0 3**

El maestro es fundamental para el sostenimiento de las sociedades en el tiempo, el cual solo se realiza a través de la transmisión de lenguajes, prácticas, actitudes y saberes de una generación (que, a su vez, recibió el legado de lo que le precedió) a la que le sigue. Socializar, en consecuencia, es transmitir una deuda; la que se contrae con el mundo que permite a la persona advenir de la nada al ser (S.D, p. 15)



En esta proposición se encuentra la justificación que ya Dewey le diera a la escuela en su texto *Democracia y Educación* que establece que “los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación”. (1916, p. 14)

La escuela hoy sigue siendo, pues, importante porque es un escenario para la democracia, la imaginación, el desarrollo de la creatividad, la escucha, el diálogo, el encuentro con los otros, consigo mismo, con el mundo y con el saber. Es un lugar para la vida, para la suspensión del tiempo productivo, para la experimentación, la formación del carácter y el cultivo de la sensibilidad.

En este escenario, la figura del maestro cobra importancia al ser encargado de hacer partícipes a las nuevas generaciones del legado cultural de la humanidad. Se trata de insertar a los más jóvenes en la trayectoria histórica, política y cultural que los pueblos han recorrido, pues solo en el conocimiento y la apropiación del pasado es posible crear un futuro dotado de nuevos sentidos.

La discusión, el diálogo, la escucha, la confrontación serán tareas primordiales de un maestro que haga de su aula un taller para la formación, para la construcción de subjetividades conscientes de los imperativos económicos actuales que toman posición respecto de las voraces dinámicas contemporáneas.

- ❖ **Generar las grietas: sobre el lenguaje o cómo hacer de la vida una casa de palabras**



*The White Rabbit's house*, Emily Winfield, (2011)



A propósito de lo planteado hasta ahora, nos inquietan preguntas como ¿qué sentidos adquiere el lenguaje en estas geografías de la contemporaneidad donde el vacío, la pérdida de sentidos y la imposición de ciertos discursos desdibujan la voz propia, limitan las posibilidades de la expresión abierta y libertaria, del decir poético y sensible que confronta y reinventa la palabra?

Octavio paz, en un ensayo titulado *La llama doble*, plantea que, en otras palabras, el erotismo es al sexo como la poesía es al lenguaje. El lenguaje cotidiano es complejo, está cargado de metáforas, intencionalidades y juegos. Sin embargo, este se dota, generalmente, de un sentido práctico. Es en el hacer poético en donde las palabras se distancian de un enfoque pragmático y adquiere sentido la sutileza de lo implícito, el poder de lo simbólico, la voz del alma. Necesitamos del lenguaje poético porque no nos basta con el uso funcional que le damos a la lengua, porque para sobrellevar la vida y dotarla de sentidos, no solo es necesario comunicar una necesidad básica, sino que además requerimos de la palabra metafísica, emotiva, visceral, originaria, para evocar sentimientos, percepciones, opiniones, discrepancias, anhelos.

En su texto *El Quijote pasa al tablero- algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura* (2004), Fernando Vásquez menciona la importancia que tiene la poesía en el aula. Allí no se trata de servirse del poema para explicar asuntos formales de la lengua. Se trata más bien de ver en la poesía la posibilidad de trascender lo obvio, lo oficial, lo estable, lo hegemónico. El lenguaje poético es una invitación a afinar la sensibilidad, a ejercitar el pensamiento para volcarse hacia lo que no se nos presenta de manera explícita. Sobre lo anterior, Vásquez sostiene que

La poesía posee la virtud para ofrecernos de la vida su ángulo más genuino, su gesto más particular. Gracias a la poesía, adquirimos otro mirador, otras lentes para poder apreciar lo imperceptible a primera vista, o aquello otro que – por cotidiano – ya nos parece obvio; como también un tacto especial para apreciar la textura de los afectos o los sentimientos y, más aún, un gusto finísimo para lograr saborear el dolor, la ausencia, la soledad... La poesía nos permea de otra piel, de otros sentidos. Nos hace mucho más sensibles y, por ello, más humanos (2017, p. 18).

El poeta es un provocador que examina el estado de las cosas con una lupa, con una mirada minuciosa, con una sensibilidad a flor de piel. El poeta es un innovador que, a través del lenguaje, disloca lo establecido, que cuenta las historias subyacentes a la historia oficial, que muestra múltiples versiones. De ahí el llamado de los poetas a recuperar el sentido de las



palabras, como cuando Juarroz, en su *Poesía Vertical* dice “Desbautizar el mundo/ sacrificar el nombre a las cosas. Para ganar su presencia. O cuando en sus *Obras completas*, dice el poeta Paul Celan: “las palabras y en consecuencia las cosas, las criaturas y los acontecimientos deberían recibir de nuevo su sentido” (1999, p. 472).

Ante un panorama como el ya expuesto, solo podrá salvarnos volver a la palabra primera, el retorno al fuego prometeico generador de multiplicidad de sentidos; a esa palabra simbólica que más que nombrar al mundo desde la simplicidad deíctica de nuestros días, es creadora rizomática de significados.

Esa potencia creadora de la palabra (no solo poética) hace que el maestro de literatura tenga un lugar privilegiado en los arduos procesos de formación de la actualidad: él tiene en su seno el fuego incandescente del elemento vital constitutivo de todo ser humano: el lenguaje. Habitamos el mundo a través de él, lo aprehendemos con sus límites y posibilidades, vemos la vida con sus lentes, configuramos, gracias a él, un tejido semiótico que reconstruye la realidad en aras de comprenderla, intervenirla y transformarnos a nosotros mismos en ella.

Solo a través de la apropiación de la tradición dada por el legado cultural de la humanidad es posible la creación de mundos poéticamente habitables. La literatura es por tanto privilegiada, pues como lo sostiene Petit “la literatura oral y escrita es el componente esencial del arte de habitar. Son actividades que consisten en tejer historias para ser menos indiferentes ante el mundo” (2015)

La literatura nos permite habitar la realidad; descubrir el arte de vivir, de construir una casa de palabras, una morada interior que sea nuestro lugar para refugiarnos del mundo. Para ello es preciso apostarle a una *estética de la vida cotidiana* que embellezca la existencia a partir de la palabra cantada, contada y narrada porque solo le daremos forma a esos domos espirituales desde las historias.

Lo anterior cobra vigencia justo en una época en la que las *sociedades desencantadas* han puesto en el centro la relación con las cosas y las personas como objetos de consumo. En un momento de búsqueda constante (y caracterizada por los no-lugares como los centros comerciales), la posibilidad de construir una casa de palabras constituye una salida, la oportunidad de no sentirnos desnudos o desprotegidos frente a este desolador panorama.



El desafío de la enseñanza hoy es precisamente abrir a pluralidad de sentidos y hacer que los niños y jóvenes se conviertan en lectores. Como diría Petit “necesitamos el arte de vivir lo cotidiano porque no somos variables económicas” (2015). Para ello se requiere de una educación que presente poéticamente el mundo a través de la puesta en marcha de “una educación artística y cultural que conjugue una práctica artística o literaria, una relación directa, sensible con las obras de ayer y de hoy, una reflexión acerca de lo que es vivido y una apropiación de conocimientos de diversas disciplinas puestas en relación con las obras”.

Facultad de Educación

(Petit, 2015)

Consideramos que el maestro es responsable de propiciar esa experiencia creadora y de generar el sentimiento de pertenencia que permita a los sujetos que forma otra manera de pensar, de sentir y de actuar. “Uno que los acoja, escuche y sueñe el mundo con ellos” (Petit, 2015). En eso consiste precisamente la transmisión cultural de la que se les ha encargado a los maestros: en celebrar la vida, alimentar el pensamiento y ofrecer su saber de manera poética de suerte que sea posible construir un mundo más habitable y encontrar un lugar en él.

Dicho maestro es, además, el encargado de salvaguardar y apropiar la producción artística y cultural de los pueblos a lo largo de la historia. En sus manos está la posibilidad de que la pregunta por la condición del ser humano siga vigente y se mueva de manera orgánica dentro de las instituciones escolares vía poesía, teatro, danza, pintura, ícono, imagen, narrativa oral o escrita. El abanico de posibilidades es amplio y el efecto, incalculable, debido a la capacidad del arte para tocar las fibras más íntimas del corazón, para hacer resonar las cuerdas de la sensibilidad interior con todos sus sostenidos y bemoles en una bella armonía tonal.

Es claro que la escuela sigue siendo el lugar privilegiado en cuanto a la educación. Ella se ha erigido (en tanto derecho fundamental mundialmente reconocido<sup>22</sup>) como el lugar por excelencia para el conocimiento social y culturalmente válido. Allí se secuencian el aprendizaje, se estandarizan los saberes y se certifican los niveles y competencias alcanzadas por los estudiantes.

Para el caso de Colombia, en su propósito de ser la más educada para el 2020, se reconoce desde el gobierno nacional la importancia de disponer de material de lectura en todos los

---

<sup>22</sup> En Colombia es gratuita y obligatoria hasta los catorce años.



rincones del país. Su apuesta ha sido principalmente dirigida a las escuelas públicas asesorando a los maestros, rediseñando la biblioteca escolar y proporcionando un plan nacional de lectura que oriente las actividades académicas durante el año lectivo<sup>23</sup>.

Una ciudad como Medellín, considerada *la más innovadora*, tampoco escapa a los embates de progreso y cualificación permanente de la sociedad contemporánea. Ella ha sido producto de la masificación de la información y de la necesidad de formar lectores capaces de enfrentarse hábilmente a la tarea de seleccionar y filtrar los textos que leen.

Ahora bien, la inserción cultural de los sujetos no se ha quedado solo en manos de la institución escolar. En las últimas décadas del siglo XIX surgieron las primeras iniciativas de bibliotecas públicas que luego serían acompañadas por propuestas de lectura en voz alta para democratizar el acceso al conocimiento y posteriormente por la alfabetización de adultos y de espacios de esparcimiento para un público de todas las edades. Es evidente que desde entonces hasta hoy no es la escuela la única que tiene a su cargo la formación de los sujetos, sino que las experiencias culturales salen de ella, la desbordan y tienen lugar en otros escenarios de ciudad como bibliotecas, centros culturales, asociaciones educativas, entre otros.

En términos de la formación literaria, por ejemplo, son conocidos los clubes de lectura, la Fiesta del libro y la cultura, las fundaciones culturales y demás iniciativas públicas y privadas que le apuntan a la formación lectores heterogéneos: de todos los estratos sociales, edades e intereses. En este proceso de inserción cultural de los sujetos más allá de la escuela, la aparición de una figura como la del mediador permite que la tarea de la trasmisión cultural amplíe sus agentes en la búsqueda por ayudar a que otros tejan con creatividad, amor y paciencia sus propios lazos con el mundo.

Maestros y mediadores son los encargados, pues, de agenciamientos culturales de gran alcance en lo que a formación literaria se refiere. Esta apuesta cobra valor en los tiempos actuales en tanto hace del arte un puerto de intercambio del sujeto con otros, consigo mismo y con el mundo; lo cual, en el marco de nuestro proyecto, nos genera preguntas como ¿Qué lugar tendrían las artes en general y específicamente la literatura en la transformación de los

---

<sup>23</sup> Es un programa no exento de críticas por sus afanes de demostrar, maratónicamente, que los indicadores del nivel de lectura de los niños colombianos ha subido en los últimos años.



sujetos de hoy; en el cultivo de sí para devenir otros y hacerle frente a la realidad actual?

**Facultad de Educación**  
¿Cómo se configura los espacios de ciudad tanto escolares como no escolares en donde tiene lugar la labor del maestro de literatura? ¿Qué semblanzas, rostros, facetas y sentidos adquiere el maestro de literatura en los distintos espacios de la ciudad? ¿Cuál es el eco de la voz de esos docentes en aquellos espacios? ¿Qué diálogos y tensiones se presentan entre los espacios escolares y no escolares alrededor de la enseñanza y la mediación de la literatura? ¿Cuáles son las apuestas formativas de estos lugares y de qué manera pueden contribuir, desde la enseñanza de las artes y la literatura, a un cambio de paradigma en la sociedad contemporánea?

El maestro (en escenarios escolares o no escolares) es formado en su devenir. Su labor no es neutral sino que se encuentra en medio de tensiones económicas, políticas, sociales y culturales que afectan su quehacer y que lo impelan a tomar constantemente decisiones en cuanto a la selección cultural que realiza y la manera en que presenta el saber a los demás. En dichas elecciones subyace no sólo la concepción de enseñanza, de formación y de sujeto que tiene el maestro, sino además las apuestas éticas, estéticas y políticas que direccionan su labor.

De lo anterior se desprende la pregunta principal que guía nuestra investigación, a saber: **¿Cuáles son las apuestas éticas, estéticas y políticas que se reconocen en las trayectorias formativas y en el quehacer de maestros y maestras de literatura en escenarios escolares y no escolares de la ciudad?**

## ❖ **Reconstruyendo el pasado: antecedentes de una pregunta semilla**

A continuación ofrecemos, grosso modo, un estado del arte o estado de la cuestión que da cuenta de algunas de las investigaciones, artículos y textos que circulan en el mundo académico a propósito de nuestro objeto de interés. En ese sentido, hemos encontrado tres trabajos de grado (de pregrado, maestría y doctorado), y dos investigaciones relacionadas con la escritura docente que si bien no abordan específicamente nuestro objeto de interés, sí otorgan algunos elementos de orden metodológico y conceptual que son de gran aporte para nuestra investigación.



Inicialmente nos hemos acercado al trabajo de pregrado de Ángela Matilde Arango y Sandra Bedoya *Facultad de Educación* titulada *La desconocida: el cuidado de sí y de los otros desde los*

*encuentros entre la literatura y otras artes en el contexto escolar*, (2017) en el cual se propone la literatura como un eje transformador de las subjetividades de las dos investigadoras que, al ingresar a la universidad, viven un *encuentro* con este arte y atraviesan sus puertas al mundo de la cultura, a otras formas de ser y sentir la literatura.

En ese sentido proponen, en su escenario de práctica, la puesta en escena de un proyecto que lleva a cabo procesos formativos con estudiantes de noveno de la Institución Educativa La Navarra en torno al lenguaje, la literatura y otras artes articulados a una línea ética, estética e interpretativa generando con ello transformaciones vitales en la experiencia de los sujetos que los viven.

Es, en definitiva, la apuesta por la transformación de subjetividades y el empoderamiento de sujetos capaces de cultivarse a sí mismos a través de las artes en general y de la literatura como una de sus manifestaciones.

También ha sido importante el trabajo de maestría del profesor Jesús Pérez Guzmán, titulado *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*, realizado en el año 2013. Este trabajo indaga por la enseñanza de la literatura en la escuela y el abordaje del hecho literario en el grado undécimo, centrándose principalmente en el quehacer del maestro, sus apuestas con la literatura y sus saberes pedagógicos y didácticos. El profesor Pérez Guzmán pone de manifiesto el interés de centrarse en la labor docente de tres maestros de literatura en tres instituciones educativas del municipio de Ciudad Bolívar en el departamento de Antioquia. Su ruta de investigación se desarrolla desde un paradigma cualitativo en donde el docente investigador ha sido principalmente un observador de las prácticas de los maestros en la escuela. Este trabajo nos brinda algunas luces en cuanto a metodologías, referentes teóricos e imágenes de maestros de literatura en determinado escenario.

La investigación de la profesora Nancy Ortíz Naranjo, titulada *Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros de lenguaje*, (2013) advierte fundamentalmente un interés por las narrativas como una estrategia configuradora del proceso de investigación cualitativa. La autora de este texto muestra la



posibilidad de narrarse y narrar lo que se observa como un insumo medular para la interpretación y construcción académica en una investigación.

El trabajo investigativo de la profesora está situado en el contexto de la Licenciatura en Humanidades, Lengua castellana de la Universidad de Antioquia, y se pregunta por la formación y configuración del docente de lengua castellana desde el Seminario de Práctica. Este texto le da voz a los maestros en formación, quienes desde el ejercicio narrativo develan las tensiones, devenires, observaciones y construcciones que se han derivado de sus procesos de práctica y que los han ido guiando por determinadas rutas a propósito de su propia transformación. El libro nos brinda pues, algunas pistas para articular en nuestro proceso de investigación, el acto narrativo como una vasta posibilidad para enlazar el trasegar académico con la vida misma, para lograr una articulación que permita interpretar la realidad desde múltiples perspectivas y establecer relaciones y sentidos que enriquezcan nuestro trabajo investigativo.

Otro referente, ahora dentro del marco legal, son los *Lineamientos curriculares en el área de Lengua Castellana* a propósito del rol del maestro y su lugar como mediador sociocultural capaz de tomar decisiones, la necesidad de desarrollar procesos y favorecer interacciones en el aula (1998, p. 36). Con ello la figura del mediador y del maestro se disuelven e intersectan.

En los primeros ensayos de esta directriz legal se establece un marco referencial de fundamentación teórica de la labor del maestro en la escuela, su relación con el currículo y con el saber que enseña. Para ello se retoman escritores como Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sábato y Ortega y Gasset en el marco de una conceptualización sobre la educación que rescata el valor la formación de lectores ciudadanos, conscientes de su realidad social y de su responsabilidad para intervenirla. Se trata de hombres y mujeres capaces de desprenderse de la figura del maestro para adelantar un proceso de autoformación que busque consolidar una actitud crítica frente al mundo.

Para ello la lectura, la oralidad, la escritura y la escucha serán fundamentales, pues solo así sabrán identificar los códigos simbólicos de la interacción humana desde la participación en situaciones auténticas de comunicación.

[...] ese ideario político y ético que Arreola quisiera de las instituciones educativas: un lugar para el discernimiento, para la exteriorización escrita de los



Más adelante, la propuesta de Ernesto Sábato recalca el valor de la lectura –y posterior discusión colectiva- de obras completas en la escuela; esto a modo de provocación para que los estudiantes argumenten, generen juicios de valor e ideas propias y puedan vincularse con la lectura como práctica vital que los acompañará en la búsqueda incesante de respuestas. Así, la formación se convertirá en una necesidad imperativa de construir saberes teóricos y prácticos para aprehender con más herramientas el mundo.

La tesis doctoral del maestro Alberto Echeverri es clave como antecedente de nuestro trabajo. En su cuarto apartado construye la figura del maestro a partir del concepto de rostros magisteriales, entre los cuales rescata a su maestra Clotilde como personaje formación y rostro magisterial. “Clotilde es en sí misma un taller (...) en el sentido que encarna los personajes, temporalidades, metáforas espaciales y rostros en los cuales se encuentra y explicita las reglas que regulan estos encuentros” (2009, 325). Esta tesis, lejos de idealizar a los maestros de la investigación, presenta las narraciones claras de su experiencia vital y nos ayuda a configurar un esbozo del ser del maestro en sus diversos papeles y escenarios.

Las investigaciones referenciadas tienen puntos de intersección que unen sus senderos teóricos y metodológicos con los nuestros (en términos de la ética del cuidado de sí, el lugar de la escritura narrativa en el maestro, la reconstrucción y sistematización de las experiencias de aula, entre otros); pero es preciso aclarar que la naturaleza de nuestro objeto tiene cierta particularidad, pues se trata de caracterizar aquellos rostros y semblanzas del maestro de literatura y sus apuestas éticas, estéticas y formativas, y, en ese sentido, no hemos encontrado antecedentes que aborden de manera amplia y sistemática ese asunto.

Es la pregunta por el lugar del maestro de literatura en la contemporaneidad en escenarios escolares y no escolares de ciudad en los que se pone de relieve no solo la especificidad de su saber sino también la tensión entre la mediación y la enseñanza, entre la escuela y esos otros escenarios habilitados para la formación de lectores y, en últimas, de sujetos.

### ❖ ¿Por qué hacer una investigación de esta naturaleza?

Es evidente que actualmente la educación va más allá de la escuela: la creación de parques, bibliotecas, centros culturales y otros escenarios culturales expanden la función formativa



(que se le sigue adjudicando a la escuela) fuera de los límites del aula. Pero la apuesta

continúa. **Escuela de Educación** lectores capaces de adelantar procesos de subjetivación que conversen o se distancien de los discursos hegemónicos y sus imperativos axiológicos.

En esta medida, nuestra apuesta no solo es política sino que además es ética porque no pasa impávida frente a los retos que tiene el maestro hoy en la configuración de su propio lugar en el mundo y en la contribución a que los otros con quienes construye el saber lo configuren también. El maestro es, desde esta perspectiva, una figura vital en la contemporaneidad en tanto referente para las nuevas generaciones, sujeto capaz de transmutar, de devenir *otro*; guardián del legado cultural civilizatorio de la humanidad y artista capaz de recrear el mundo para sí mismo y para otros.

En el marco de lo homogéneo, lo cuantificable, lo masificable, que no da lugar a reconocer y nombrar lo singular, lo distinto, lo propio, nosotras queremos poner en relieve esas voces particulares, retratar esos rostros, tocar esas huellas de sujetos individuales que configuran un rostro de maestro y permiten esbozar un perfil aproximado de lo que significa ser maestro de literatura hoy en nuestra ciudad.

Nombrar, recordar y volver la mirada sobre las condiciones sociales, culturales y económicas de la actualidad contemporánea constituye una apuesta política en tanto permite advertir las enfermizas dinámicas de una sociedad que necesita transformarse para poder sobrevivir.

En este punto hacemos eco de las palabras que la doctora Doris Sommer (2017) pronunció en su conferencia *La literatura en la escuela. Entre puntos y comas, el nuevo ciudadano*: “hemos perdido el optimismo en las universidades. Todo está mal y no se puede hacer nada. Eso es lo sofisticado”. En ese sentido la profesora advierte la necesidad de que en las universidades se rescaten y potencialicen experiencias valiosas de formación que se están desarrollando al margen suyo<sup>24</sup>.

Desde las investigaciones adelantadas en las universidades del país, se debería, pues -más que señalar despóticamente los problemas de nuestro sistema educativo- resaltar el trabajo

---

<sup>24</sup> Es el caso de una iniciativa como la biblioteca rural itinerante llamada “Biblioburro”, en Magdalena, Colombia, que se propone llevar –a lomo de mula- múltiples libros a las veredas y zonas rurales más alejadas del casco urbano. Se trata de una librería portátil para democratizar el acceso a los libros, a la literatura, al conocimiento, en definitiva, a la cultura.



entre producción en masa y revolución informático) la burocratización del aparato escolar (entre papeleos, ficheros y reportes) y el desdibujamiento de la especificidad de su quehacer.

Esas experiencias significativas en educación son las que dan lugar a seguir pensando la formación de sujetos y sus alcances en la transformación de la sociedad actual. En este sentido, nuestro proyecto constituye la oportunidad de advertir las trayectorias vitales de seis maestros de literatura que, ya en escenarios escolares o no escolares de ciudad, se preocupan por la formación literaria de sí mismos y de otros.

Para conseguirlo, hemos trazado ciertos propósitos que fungen como faros que iluminan nuestro trasegar investigativo. Los objetivos que nos planteamos nos permitieron no perder el foco de lo que pretendíamos observar y problematizar en nuestra investigación.

## ❖ Propósitos que direccionan nuestra investigación

### Propósito general:

Comprender las trayectorias formativas y el quehacer de maestros de literatura en contextos escolares y no escolares de la ciudad, a partir de una investigación biográfico narrativa que posibilite el reconocimiento de sus apuestas éticas, estéticas y políticas en contextos educativos contemporáneos.

### Propósitos específicos:

- ✓ Caracterizar las trayectorias formativas, los contextos y las prácticas de los maestros y maestras que participan en la investigación.
- ✓ Analizar los distintos rostros que adquiere la figura del maestro de literatura a la luz del sentido que cobran sus apuestas didácticas, políticas, éticas y estéticas en los procesos de formación literaria que orienta.
- ✓ Contrastar las relaciones entre enseñanza y mediación literaria en atención al lugar del maestro y del mediador en sus respectivos contextos de actuación.



### II

#### CONCEPTOS LENTE: FRACTAL TEÓRICO PARA LEER AL MAESTRO

##### ❖ ¿De qué hablamos cuando hablamos de *maestro*?



*Tales of a grandfather*, Albert Anker, (S.D)

El pedagogo Humberto Quiceno Castrillón conceptualiza, en su texto *El maestro, el docente y el formador* (2010), la cuestión del ser maestro. Señala que desde la antigua Grecia, este era el término empleado para designar a aquél que se había procurado, primero una educación a sí mismo como condición previa para educar a otros en un proceso que requería valor y fuerza para emprender el camino de autotransformación del ser. El *maestro* procede entonces de educarse y educar a otro, a un discípulo (no a un alumno), en una experiencia individual, solitaria, de preocupación de sí. Esta figura se encuentra en consonancia con el pedagogo, quien es maestro de otro que ha pasado por ser maestro de sí.

Muchos años después- con Calasanz, Loyola y Lasalle- se rompe con la educación a uno solo y se inaugura la tradición de educar a varios, a un grupo más grande en un lugar específico llamado escuela. Quiceno sugiere que *el maestro de escuela* puede ser una invención entre Juan Bautista Lasalle<sup>25</sup> y Pestalozzi<sup>26</sup>, quienes concibieron esa noción dentro de la

<sup>25</sup> Dice Humberto Quiceno que Lasalle procura educar a los hijos de los campesinos, comerciantes y artesanos con el objetivo de formar en el orden y de prevenir una posible revuelta entre esa población.

<sup>26</sup> Pestalozzi construye una escuela y una granja instituyendo con ello un lugar común para educar a los niños marginados, pobres y huérfanos en aras de cambiarlos de condición y estatus social.



experiencia comunitaria de Hermanos que vivían juntos, compartían los alimentos y eran piadosos, **Facultad de Educación** prácticas ascéticas de renuncia y de formación de la subjetividad religiosa.

*El maestro de escuela*<sup>27</sup> no es pues un rastro o un rostro, sino una experiencia comunitaria, espiritual y moral de sacrificio y beneficio común que se realiza al educar niños; es un alguien especial (hombre o mujer) que puede tener, o no, una transformación previa a su labor. Es un sujeto que surgió en Europa a principios del siglo XVIII y en Colombia a finales del siglo XIX y principios del XX.

El maestro (de sí<sup>28</sup>, de otro<sup>29</sup> y de niños en escuelas<sup>30</sup>) no es objeto de repetición porque es unidad, individualidad y espiritualidad. Requiere purificación, paciencia y entrega. Es ese homo moral de espiritualidad religiosa, con afinidad con la pedagogía humanista.

Por su parte, el rastro y rostro del *docente* está en el trabajador: nace de la industria, de una práctica, un oficio, un régimen de trabajo y producción. Su identidad no proviene de una comunidad (de un lugar común que lo hubiese dotado de experiencia del cuerpo y del alma o que le hubiese permitido una transformación previa del ser o una construcción del pensamiento); sino que se puede fabricar, producir y reproducir.

No es un alguien sino un *cualquiera* que transmite saberes y técnicas a una población indiferenciada; que educa la población (excepto niños) según sus necesidades y urgencias en cualquier aparato educativo y por cualquier medio. Por ello no requiere transformación del cuerpo, el ser o el alma sino que se limita a la transmisión de saberes, disciplinas y códigos.

Habiendo hecho esta distinción, Quiceno se detiene en el problema del maestro, no desde su historicidad sino desde su *identidad* (ese lugar vacío, simbólico, imaginario que alguien llena). Se trata de pensar el maestro como experiencia, como subjetividad social, cultural e históricamente que, para el caso de Colombia, fue dada por la Iglesia y el Estado: ellos construyeron la identidad del maestro cerca de un caserío en un pequeño pueblo, con un saber rudimentario, y legitimador de una norma guiada por los diez mandamientos, el pecado y la

---

<sup>27</sup> Llamado, en francés, *institutor* porque era en *institutos* donde se educaban los maestros lasallistas.

<sup>28</sup> Como Sócrates, que se forma a sí mismo

<sup>29</sup> Maestro que educa solo a un individuo (paidagogo)

<sup>30</sup> Aquel que se educa a sí mismo mediante una comunidad para educar a niños



moral de renuncia y piedad. Así, la identidad del maestro fue inventada y construida por el vecindario, el tiempo, el espacio y la comunidad, en tanto ellos definían quién podía ocupar ese lugar simbólico, imaginario y real<sup>31</sup>.

Dice Quiceno que llegó un momento en que -en su ser de maestro histórico- el maestro de escuela sale de ella para acercarse al sindicato, a la Facultad y a los partidos políticos: ya no se ocupaba de prepararse en su cubículo y rezar, sino que empezó a leer la ley, los decretos y los documentos de Estado, lo que le permitió alejarse de ese ser de renuncia moral para dirigirse a otros lugares de la educación. Ese alguien ya no tenía, por tanto, que ser especial. Podía ser cualquiera, podía ser un *docente* con una estructura subjetiva distinta de la del maestro de escuela: un espacio económico que era posible llenar con la capacidad de trabajo propia de las sociedades industriales; un espacio producido por una economía corporal: cuerpo de obrero, alma de comerciante, práctica de funcionario, escritura de contador, aprender de negociante y lenguaje de vendedor.

El docente surge pues cuando se acaba o desplaza la preocupación comunitaria por la transformación del ser previa al acto de educar; cuando se hace preciso educar ya no solo a niños sino a una numerosa población adulta. Con la aparición de esta figura ya no se puede hablar de moral (porque la economía hace caso omiso de la pregunta moral, ignora esa crisis) ni de un lugar para un sujeto de piedad y renuncia sino de un modelo industrial que tiene el trabajo como pilar productivo y que devino modelo técnico y tecnológico reflejado en el currículo y la tecnología educativa. Se trata del homo economicus en el que desaparecen el ser espiritual y el vínculo con la pedagogía para ocupar un espacio técnico, una función operativa.

En este punto, Quiceno aclara que ambas figuras son lugares asignados (en el lenguaje, los espacios, el cuerpo, la mente y el alma) que sufrieron una crisis al perder su identidad y su función. Así, la experiencia del maestro de escuela entra en crisis cuando se ofrece una experiencia docente, la cual a su vez entra en crisis porque estamos en vísperas de que nazca una nueva experiencia: la del formador. Esta hace referencia a la construcción de un nuevo

---

<sup>31</sup> No así para Pestalozzi, para quien el maestro no es plaza a ocupar, sino espacio que cada uno construye con ayuda de la comunidad con la preocupación de sí, con trabajo de rechazo al mundo y al cuerpo, con ejercicios de piedad, purificación



sujeto que ha de encargarse de la educación: un nuevo sujeto educador que viene de las profesiones, Facultad de Educación de saber actuar o dominar cualquier situación con control.

Ser profesional es, entonces, la nueva identidad del educador (sea maestro de escuela o docente). Se trata de un ser especial, un estratega producto de largos estudios que ha adquirido la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios de manera autónoma y responsable. Alguien capaz de organizar cualquier objeto que lo lleve al conocimiento; cuyo lugar de actuación es el mundo, la vida y la población y cuyo papel puede ocuparlo cualquiera que no esté vacío sino ocupado por el saber, el conocer o la experiencia.

Ese profesional no es un sujeto sino un lugar o conjunto de experiencias compuesto por un saber, un saber hacer y un saber ser. Cuenta con cinco características: la formación permanente a lo largo de la vida, el aprender de cada experiencia y de todas en conjunto, el pensar y actuar como estratega y organizador, el mezclar saberes, técnicas y conocimientos, y el tener una actitud que piensa siempre en el otro y que demuestra apertura al mundo, compromiso y convicción con el hacer. Ese lugar tiene como identidad la relación mundo-cosa-vida-organización, puede darse en cualquier lugar (institución educativa, empresa u otros) y atiende a tres tareas fundamentales: educar la totalidad de las personas en el aprender lo que es la vida actual; mantener una fuerza constante de la formación permanente sobre ese aprender y darle un nuevo sentido a la formación en y de la vida.

Es por lo anterior que educar en la actualidad consiste en atravesar la población (no la gente sino las intersecciones, las redes y espacios sobre las que se asienta la multitud) para educarla en relación con los problemas que le atañen. Para ello se requiere un formador, un sujeto cuyo saber consiste en pensar la población para construir una comunidad geopolítica

La educación ya no pasa, pues, por la escuela (s. XVIII) ni por el trabajo o las formas de la técnica industrial (s. XIX y XX) sino por un nuevo lugar, un “no lugar”<sup>32</sup> que constituye la intersección entre la escuela, la sociedad y el espacio localizado entre esas dos instituciones. Esta educación se ha dirigido de la técnica (forma de vida representada en modelos cognitivos) a la tecnología (hace parte del cuerpo, la mente, los sentidos y grafismos humanos). Es por ello que, desde esta perspectiva, hoy se requiere de un nuevo educador,

---

<sup>32</sup> Dice el profesor Quiceno que debería ser el lugar del sujeto pero que se ha puesto allí a la vida y a la población



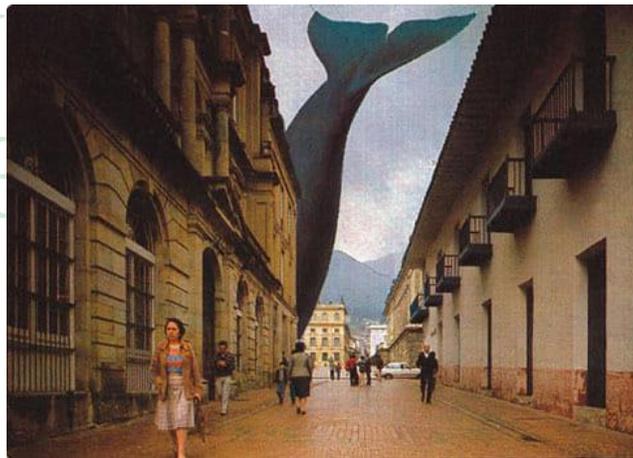
formador, orientador que acompañe los procesos de los sujetos; un profesional que se forme para acceder a conocimientos de la técnica y la tecnología, que conozca la población, se conozca a sí mismo y llegue a saber hacer para ubicarse en un lugar de poder respecto del mundo.

Estos aportes derivados del artículo del profesor Humerto Quiceno, es importante porque, tal como él lo arguye en su escrito, uno de los juegos de poder actuales busca que olvidemos la figura del maestro hasta representárnoslo únicamente desde el modelo del formador profesional.

Hoy está claro que la formación de los sujetos sale del aula y que no es posible –ni en los escenarios escolares ni en los que van más allá de la escuela- dedicarse al acompañamiento individual de los sujetos. Sin embargo, seguimos creyendo en la figura de un *maestro* con un bagaje cultural, epistémico, político, ético y literario que –en tanto se preocupa permanentemente por su formación personal- es capaz de ofrecerle multiplicidad de experiencias vitales a los sujetos con los que se encuentra en el acto educativo de suerte que ellos logren cuestionar su propia vida, concientizarse de su existencia e ir caminando los senderos de la formación literaria para lograr ese cultivo de sí que toma tiempo, paciencia y dedicación.

## **Dimensiones estética, ética y política del quehacer del maestro como artista**

### **❖ Por una pedagogía de las afecciones: dimensión estética**



Gustavo Zalamea, (S.D)



## Facultad de Educación

En la época contemporánea -por las condiciones que esta presenta para las nuevas generaciones en términos de la relación con los otros, con el saber, consigo mismos y con el mundo- es imprescindible el lugar del *arte* en todas sus manifestaciones. A este respecto, el historiador E.H Gombrich desmitifica, en su texto *El arte y los artistas* (1993), la existencia de un Arte, con mayúscula, sujeto a idolatría y reverencia, mientras que advierte que tan solo hay artistas cuyas elaboraciones se han dado siempre de manera situada, histórica, cultural y contextual.

Así, al desmentir el carácter divino de la creación artística, Gombrich centra su reflexión en la manera en que la propia experiencia vital y subjetiva del espectador (co-creador de la obra) influye en la relación que establece con el arte mismo. Lo importante es, pues, por encima de la destreza procedimental del autor, las sensaciones que logra evocar o detonar como consecuencia de la creación de un lenguaje propio. Más allá de la belleza, la armonía o la sofisticación técnica, la habilidad del artista se valora por el tratamiento que le ha dado a un problema o tema en particular y la posibilidad de imbricar multiplicidad de sentidos en sus expresiones, que deben ser leídas, interpretadas y traslucidas por el espectador.

En ese pacto ficcional las interpretaciones se escapan al artista. Este altera la apariencia de lo visto y busca, más que exactitud, descubrir nuevamente el mundo, contemplarlo, desautomatizarlo (en términos de los formalistas rusos), hacernos percibir diferencias de formas y matices que nosotros no vemos con facilidad, de suerte que el espectador vuelva sobre su propia experiencia y advierta conexiones entre el afuera y el adentro.

Las obras de arte -como los seres humanos- son contingentes, amplias, abiertas, siempre nuevas. Ambos están sujetos a múltiples lecturas que implican un viaje de descubrimiento de los sentidos que allí tienen lugar. En este sentido, se entiende la premisa de Gombrich que reza:

Nunca se acaba de aprender en lo que al arte se refiere. Siempre existen cosas nuevas por descubrir. Las grandes obras de arte parecen diferentes cada vez que uno las contempla. Parecen tan inagotables e imprevisibles como los seres humanos. Es un inquieto mundo propio, con sus particulares y extrañas leyes, con sus aventuras propias. (p. 21)



En este orden de ideas, para Gombrich, todo ser humano se encuentra, cotidianamente, con problemas estéticos. Los problemas estéticos agravan la vida del artista en términos de las decisiones que debe tomar para mantener el equilibrio o refinar su percepción estética<sup>33</sup>. Así mismo, considera que el gusto puede desarrollarse a través del contacto con las obras, las discusiones alrededor de las producciones culturales y el conocimiento de la historia. Refinar el gusto estético es, para él, un asunto de apreciación y por lo tanto de *experiencia*; no de acumulación de rótulos o datos esnobistas. Supone, en definitiva, la formación de la sensibilidad, pues “[...] para gozar de esas obras debemos tener una mente limpia, capaz de percibir cualquier indicio y hacerse eco de cualquier armonía oculta; un espíritu capaz de elevarse por encima de todo, no enturbiado con palabras altisonantes y frases hechas” (Gombrich, p. 21)

Facultad de Educación

Ahora bien, esa formación de la sensibilidad debe distinguirse de la sensiblería, las emociones o los sentidos. Es, como lo advierte Cinthya Farina en su conferencia *Experiencia estética, saber y formación*,<sup>34</sup> la separación entre los sentimientos (que pueden nombrarse y que son enseñados desde la infancia) y la sensación, que es de otro orden, que hace referencia a lo que le ocurre al cuerpo sin poder ser nombrado; aquello que afecta la corpórea capacidad sensible, que lo convoca, lo afecta, lo piensa, lo deshabitúa.

Así, comprendemos que el cuerpo es el artefacto, el capacitador sensible, el terreno para que acontezca aquello que nos pasa, que nos mueve o conmueve. Es, en palabras de Larrosa, el lugar para la experiencia. Es *ese lugar* que cada quien constituye para relacionarse con las cosas.

La sensibilidad –que es histórica, enseñable, social y objeto de la economía política- se enseña, se subjetiva, se forma: está lejos de toda romantización, en tanto tiene que ver con las maneras de recepción del otro y del mundo. Sin embargo, no solo se trata de una *sensibilidad escolarizada* secuenciada, ordenada que le apueste a conmover al sujeto en aras de transformar sus maneras de vivir; sino que también se trata de volver a una *sensibilidad preescolar o pre verbal*; una que logre advertir lo que es anterior al nombre, lo que no puede ser nombrado, lo fuera de curso, lo intempestivo, lo impredecible que tiene lugar en el cuerpo;

---

<sup>33</sup> Se refiere a dos ejemplos sencillos y cotidianos: la elección que hacemos de la ropa con que vamos a salir o la manera en que argüimos que un té es mejor que otro.

<sup>34</sup> Dictada el 21 de febrero en la Universidad de Antioquia, 2018.



Para Farina, el instrumento de la educación es *estético* porque configura la coreografía de lo cotidiano a través de la educación de las condiciones de lo sensible. Se trata de los vínculos con el otro, las relaciones que tejemos o la música que escuchamos, los cuales son producto de un gusto colectivo que se deriva de la espacio-temporal sensibilidad dominante.

Hoy, dado que la experiencia ha sido indexada al consumo, debemos concientizar los efectos de esos flujos sensoriales en nuestras formas de sentir que son transformadas por los medios de comunicación y la tecnología. El trabajo productivo, la expansión de la esfera económica y la reducción de la esfera erótica generan ciertos efectos en nuestros modos de subjetivación que deben reconocerse y transformarse.

Así lo plantea Cinthya Farina en su texto *Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía* (2005), en el que reconoce que el arte no se ha quedado al margen de la crisis moderna sino que se ha transformado, después de las vanguardias, en el hijo legítimo de la posmodernidad: tiene un viraje hacia el sujeto y hacia su cuerpo como territorio a explorar: hacia su experiencia, su identidad y la estabilidad de su imagen.

Esa afectación hace que el sujeto pierda su eje de equilibrio y deba trabajar para generarlo nuevamente. El arte altera pues la sensibilidad del espectador toda vez que moviliza en sí nuevas maneras de sentir y de pensar. El arte *acontece* y eso significa (dice Farina retomando a Deleuze) “que permite aperturas en nuestros modos de vida” (p. 8). Nos desestabiliza, nos exige reconfigurar nuestra existencia, transformar nuestra subjetividad.

Así ocurre en el mundo contemporáneo en el que se moldean las subjetividades a través de la potencia de las imágenes en movimiento:

La acción de las imágenes del mundo del cine, de la moda, de los video-juegos, nos revelan que las imágenes son seres de acción. Las imágenes y los discursos que les acompañan mueven una industria productora de formas de ser. Pero la acción de las imágenes sobre los sujetos no corresponde sólo a una dimensión estética. Su performance es también ética y política, en la medida en que actúa sobre principios y criterios de referencia del sujeto. Esas referencias sirven para ubicarlo respecto a sí mismo y a los demás, como también para orientar el empleo de sus fuerzas en esas relaciones. (Farina: 2005, p. 8)



De este modo, el resquebrajamiento del sujeto que mira el mundo desde un no-lugar, desde

la indeterminación, trae consigo la necesidad de una formación estética que no se circunscribe a un área o lugar específicos sino que es producto de las relaciones que cada quien establece consigo mismo, con el saber, con el mundo y con los otros. Así lo entiende Farina cuando plantea

[...] la formación no sólo como aquello que se lleva a cabo en las escuelas o instituciones de enseñanza, sino como aquello que configura las maneras como nos relacionamos cotidianamente con nosotros mismos y nuestro entorno. Los procesos de formación conciernen a cada individuo y al mismo tiempo le ubican como un fenómeno colectivo. (p. 6)

La formación como proceso supone, pues, un trasegar personal que genera unas maneras de ver y habitar al mundo desde la experiencia de cada sujeto. Esta experiencia es entendida por Cinthya, retomando a Foucault, no como acumulación de vivencias sino como una “manera de cuidar lo que nos pasa e improvisar con ello, de nombrarlo y verse en relación a ello”. (p. 6)

Es en este punto en el que cobra relevancia el concepto de *experiencia estética* entendida como la repercusión o el efecto que tienen ciertas imágenes sobre la manera en que el sujeto ve, vive, narra y toca las cosas, las personas, las imágenes (y es tocado por ellas). “Nuestra experiencia estética se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes del que echamos manos, aunque sin darnos cuenta, para ver y responder a lo que nos pasa” (p. 7)

Desde esta perspectiva, la experiencia estética no es solo contemplativa, ontológica o personal. Tiene implicaciones de carácter ético y político porque orienta nuestro comportamiento, moldea nuestro pensamiento y afecta nuestras decisiones y juicios de valor respecto de lo que vemos y hacemos. En definitiva, “la experiencia estética nos permite hacer imágenes de nosotros mismos y de la realidad: nos hace ver y entender las cosas de manera concreta”. (Farina: 2005, p. 8)

Se trata de una afectación de la percepción -de esos modos en que nos acercamos al mundo y nos dejamos afectar sensitiva e intelectualmente por él- que tiene su materialidad en el cuerpo del sujeto. No se queda solo en la modificación de los sentidos a través de los cuales aprehendemos el mundo o de su interpretación. Se trata de la construcción de todo un sistema



axiológico de pensamiento que legitima decires y sentires del mundo; razón por la cual el arte tiene hoy, más que nunca, un lugar privilegiado: porque gracias a él es posible cuestionar los usos que el conocimiento le ha dado a nuestra percepción y los saberes que ha puesto a circular.

Hoy es preciso entonces, para esta autora brasileña (retomando a Ranciére y a Foucault) apostarle a una *política de las percepciones* que permita analizar y comprender ese régimen de lo sensible legitimador de lo que decimos y productor de saber sobre el mundo. Porque la percepción no es algo estático. Es *performance* de lo sensible y de la conciencia, es productora de imágenes e ideas de la realidad.

Lo anterior podría lograrse desde una pedagogía artística que aprenda del movimiento incierto, riesgoso, fino, comprometido, fluido y dinámico del arte; pues ambos (pedagogía y arte) actúan sobre las maneras de ser de los sujetos, por ello, más que adoctrinar, intentan permitir el desarrollo del sujeto, la improvisación, la experimentación, el descubrimiento del mundo y de sí mismo.

La pedagogía, vista desde esta perspectiva, sería un lugar para la innovación, para el juego, para la creatividad, la multiplicidad, la creación; para la fuga, la resistencia, para la descolocación de los sistemas totalitarios unívocos o coercitivos en todas sus formas dictatoriales y represivas. Así lo entiende Farina:

La atención a las prácticas estéticas podría ayudar a la pedagogía a problematizar y cuidar de lo que nos desestabiliza actualmente, no para estabilizarlo o reconducirlo, sino para experimentar con la producción de nuevas imágenes y discursos en la formación del sujeto (2005, p. 7)

En este contexto, la propuesta de Cinthya Farina es precisamente una *pedagogía de las afecciones* en las que se zurcen las nociones de afecto de Deleuze (nuevas maneras de sentir) y de afección (irregularidad que irrumpe en el curso regular de un cuerpo sano o impresión que hace algo sobre otra cosa y que causa alteración o mudanza). Así, Farina define la pedagogía de las afecciones como “esas “irregularidades” que irrumpen en el curso actual de nuestras formas de vida, cuidando de ellas para favorecer la producción de “nuevas maneras de sentir” y entenderlas” (p. 12).



En ese orden de ideas, tal pedagogía tiene su escenario de acción en el cuerpo que participa en la realidad (que la *Facultad de Educación* aborda de manera múltiple y disímil) por lo que no

podría normatizar o imponer un único modelo, sino que tendría que ser una pedagogía abierta, capaz de adaptarse y de crear otras maneras de hacerle frente a las formas de subjetividad imperantes en el mundo contemporáneo.

En sintonía con lo anterior, Evelyn Dariana Marín Ramírez propone, en su texto *Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michael Foucault* (2012), pensar una educación de lo sensible, lo que supone una relación indisoluble entre la educación y el arte. Para ello, Marín parte de la premisa *pensar es sentir*, pero reconoce que no siempre se ha entendido así pues la visión filosófica clásica del conocimiento -que inicia con Platón y su pensamiento metafísico- generó una escisión irreconciliable entre el mundo sensible o de los sentidos y el inteligible o de las ideas; los cuales no solo configuran para el filósofo clásico las dos dimensiones de la realidad, sino que además terminan constituyendo, posteriormente, dos formas opuestas de conocer: el conocimiento intelectual o la razón pura y el conocimiento sensible o la estética.

En esa apuesta por los universales, las ideas fueron puestas en un orden superior en el que lo objetivo, eterno e inmutable tenía un lugar privilegiado frente a las cosas de naturaleza sensible que están en flujo, que son engañosas y que deben ser rechazadas por el conocimiento de la verdad.

En su texto, Marín hace un rastreo histórico que da cuenta de algunos autores y postulados que han permitido entender la formación de lo sensible. Para ello, inicia reconociendo que hacia 1750 ese desprecio y subestimación de lo sensible es cuestionado por Alexander Baumgarten, quien propone la sensibilidad como una teoría independiente de la razón con lo que da a la estética el carácter de ciencia al catalogarla como teoría del conocimiento sensitivo. Él señala la *aesthetica* como la facultad de la percepción que permite la construcción de un conocimiento sensible o estético caracterizado por centrarse en la percepción de los fenómenos, atender lo particular y ser un modo de conocimiento propio distinto del conceptual. Así, el pensamiento lógico tendría su correlato en el analógico; ambos como vías legítimas para construir conocimiento.



La autora señala que años después el filósofo alemán Immanuel Kant pondría en el mismo nivel sensibilidad y razón al señalar que la estética no es un tipo inferior de la teoría del conocimiento sino que necesariamente todas las fuerzas del conocer asisten a la percepción estética. Él distingue entonces entre receptividad y espontaneidad: la primera como facultad sensible referida al modo en que el sujeto se da cuenta de que es afectado por los objetos que se le presentan a los sentidos; y la segunda como facultad del pensar que permite al sujeto producir por sí mismo ciertos conceptos para vincular y dar sentido a sus representaciones.

Sin embargo, Kant otorga a la sensibilidad (estética) y al entendimiento (lógica) funciones diferenciadas y con ello (a través de la lógica trascendental) refuerza la idea de que los conceptos deben ser puros y que es la razón la única fuente válida del saber conceptual. Es finalmente Nietzsche quien provoca verdaderamente un giro de la estética moderna al establecer la relación entre la vida y el arte. Para ello vuelve a la Grecia Antigua, estableciendo que, a través de las formas de vida apolíneas y dionisiacas, se puede acceder a un estado estético “que encuentra placer en la indeterminabilidad” (Marín, 2012, p.10)

Esa independencia que toma, gracias a Nietzsche, la sensibilidad, deberá diferenciarse de *lo sensible*. La primera como datos que nos llegan a través de los sentidos, y la segunda referida a un devenir que traspasa la sensación empírica. Lo sensible es, pues, una actitud perceptiva frente a lo que el mundo nos ofrece, ante la construcción de saberes y de la vida.

❖ **La dimensión ética o atender el principio délfico *Conócete a ti mismo***



*Alice and the mirror, Ruth Marino, (2017)*



Evelyn Marín continúa advirtiendo que -en medio de la racionalidad imperante en el pensamiento de la época- Foucault propone volver al principio delfico “ocúpate de ti mismo”:

regresar a ese *ocuparse de sí o cuidado de sí* propio de la antigüedad como uno de los fundamentos del arte de vivir. Para ello, la hermenéutica del yo contempla las múltiples maneras en que los seres humanos, históricamente, han construido un saber sobre sí mismos. Se trata, pues, de hacer de la vida una obra de arte en tanto ella cada día se crea, recrea, transforma e imagina. “La vida es la esencia artística y estética de cada uno, una forma de existencia como experiencia que constituye su propia subjetividad”. (Marín, 2012, p.9)

Por eso, un sujeto de lo sensible será aquél que se preocupa de sí como un principio de subjetivación; un sujeto inquieto por la formación como posibilidad de devenir otro a través no sólo del saber sino del ser, del saber ser, hacer y habitar -de otro modo- el mundo.

Para Foucault el cuidado de sí es un requisito para cuidar de los otros. De ahí que no solo entienda este imperativo como un estado estético para embellecer la propia existencia vía autoformación o *selbsbildung*, sino además como un principio *ético* que supone un compromiso general con la existencia humana: El ocuparse de sí, la preocupación por uno mismo permite el acceso a prácticas y actitudes que demandan una transformación del propio ser. Se trata de un *ethos* de la libertad<sup>35</sup> que se traduce en una manera de cuidar de los otros.

Evelyn Marín señala que esta apuesta formativa requiere de un *maestro de lo sensible* que no solo sea sujeto de experiencias estéticas, sino que además sea un modelo del cuidado que el joven puede procurarse a sí mismo; constituyendo, de este modo, todo un dispositivo para la construcción de una educación de lo sensible.

El maestro que ella propone es un filósofo, un artista (el que inventa posibilidades de vida, modos de existencia, nuevas maneras estéticas y éticas de vivir), que produce movimiento en el pensamiento y la vida, que percibe los signos del arte, que transmite su propia experiencia, que lee su vida ante los estudiantes, que es capaz de inquietarse de sí para luego poder ser guía y generador de condiciones de sensibilidad que movilicen la formación de sus discípulos. Para ello, el arte -esa práctica estética que, a través de la percepción, irrumpe en el sujeto y moviliza su pensamiento- podrá ser un pretexto para llevar a cabo una tarea

---

<sup>35</sup> Este concepto será abordado más ampliamente por Foucault mismo en el texto *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*.



fundamentalmente ética: que el sujeto se construya a sí mismo reelaborando las maneras en que se relaciona consigo mismo y con los demás.

En esta misma línea de sentido, el pensador francés Michael Foucault advierte, en la entrevista titulada *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* (1984), que -con el fin de hacerle frente a la multiplicidad de prácticas de control- es necesario llevar a cabo una práctica de sí o de auto-transformación del sujeto; un ejercicio sobre sí mismo a través del cual el cada uno intente elaborarse, transformarse, o acceder a cierto modo de ser.

En ese sentido, Foucault asegura que se tendrían que adelantar *prácticas de libertad* para hacerle frente a las relaciones de poder cotidianas que tienen lugar “entre individuos, en el seno de una familia, en una relación pedagógica o en el cuerpo político” (1984, p.8) Estas prácticas libertarias tienen su raigambre en el mundo grecorromano, en el cual el cuidado de sí había sido el modo en que la libertad individual se había reflexionado como ética pues para ellos el autocuidado era la condición fundamental para no ser esclavos ni de otros ni de sí mismos. “Para practicar debidamente la libertad era preciso ocuparse de sí, para conocerse, formarse y lograr así superarse a sí mismo y dominar los apetitos” (1984., p.8)

Los griegos, dice Foucault, problematizan la libertad del individuo como un asunto ético en el sentido de *ethos* (esa manera de comportarse, ese modo de ser y de proceder del sujeto ante otros visible en su forma de vestir, su aspecto, su forma de andar y en la calma para responder a asuntos de la vida cotidiana); lo que constituye una forma concreta de la libertad que requiere un trabajo del sujeto sobre sí mismo.

Esa es también una manera de ocuparse de los otros porque el cuidado de sí no solo capacita al sujeto para que ocupe un lugar adecuado en la comunidad y en las relaciones interpersonales, sino que además implica escuchar las lecciones del maestro, del guía, del consejero, del amigo, para transformarse a sí mismo. “[...] el que cuidaba de sí mismo como es debido se encontraba por ello en condiciones de conducirse como se debe en relación con los otros y para con los otros. No se antepone el cuidado de los otros al cuidado de sí porque es ontológicamente primero”. (1984. p. 9)

Por eso para Foucault el riesgo de dominar a otros solo lo corre quien no haya cuidado primero de sí y, por eso, llega a ser esclavo de sus deseos. “Cuidar de sí como es debido



implica saber lo que soy ontológicamente, de lo que soy capaz, lo que significa ser ciudadano, lo que debo esperar, cuidar y cuidar no, lo que me debe ser indiferente” (1984. p.10)

Ese cuidado de sí piensa en el *otro*. Es la posibilidad de renunciar a sí para que la alteridad tenga un lugar pues “Ese cuidado de sí puede ser –sino un cuidado de los otros- al menos uno que resulta beneficioso para los otros” (1984. p.10)

Está claro que para Foucault el sujeto no es sustancia, es forma que puede ser variable, que no se conserva idéntica. Es una constitución histórica y contextualmente determinada según unos juegos de verdad (que se refieren a las reglas de producción de la verdad en términos de quién, cómo y por qué la dice) que están indiscutiblemente ligados a relaciones de poder (esas estrategias mediante las cuales los individuos intentan conducir las conductas de otros. Estas son móviles, modificables, reversibles, inestables, permiten cierta libertad y posibilidades de resistencia).

Dado que no puede haber sociedad sin relaciones de poder, Foucault propone procurar unas prácticas de sí que permitan esos juegos con el mínimo de dominación en un sujeto capaz de autoinventarse en medio de los discursos propuestos por la cultura y el grupo social en que está inserto.

## ❖ Dimensión política desde una pedagogía de la radical novedad



*Little Red Riding Hood. José Fragoso. (S.D)*



Para Joan Mélich y Fernando Bárcena solo una *pedagogía de la radical novedad* será la que permita **Escuela de Educación** a los sujetos. En su introducción al texto *La educación como*

*acontecimiento ético* (2000), estos autores plantean la necesidad de que la pedagogía hoy reflexione y haga frente a las dinámicas propias de este siglo. Ello supone no perder de vista los totalitarismos que dieron lugar al tiempo presente: Auschwitz, Primera y Segunda Guerra Mundial, fascismos, nacionalismos de extrema derecha, socialismos radicales y el dominio de la razón desde un *logos* occidental que no pudo más que mirarse a sí mismo. “[...] después de Auschwitz ya no es suficiente con una construcción “social” de la subjetividad. Después de Auschwitz, la subjetividad se forma también *anamnéticamente*. Somos lo que recordamos” (p. 20)

Lo anterior implica un trabajo desde dentro pero también en conversación con el afuera, con la sociedad y su historia a través de una memoria tejida de palabras. Así lo advierte Bárcena en su texto *El mal* (parte del libro *Filosofía de la finitud*, 2002) en el que asegura que

Todo pasa por recuperar la finitud, la peculiar belleza de los seres humanos que reside en su vulnerabilidad (Nussbaum), en descubrirse finitos, frágiles. Creo que la única posibilidad de oponerse al mal moderno, al poder, es *aprender a hablar*. Hay que aprender *la palabra*. La polifonía de la palabra humana (Düring). Recuperar la palabra es recuperar al *otro* y, por tanto, la *ética*. Porque la palabra *humana* es relación de alteridad, es exterioridad y trascendencia. (p. 139)

Mélich y Bárcena señalan pues que ya no es solo el mandato grecorromano del cuidado de sí que supone un conocimiento interior, sino una apuesta por formar una subjetividad *humana* caracterizada por el cuidado del otro, por la responsabilidad heterónoma de la alteridad.

la subjetividad se convierte en subjetividad humana no solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta, además, de la vida del otro, cuando responde del otro, de su sufrimiento y de su muerte (2000, p. 17)

El cultivo de esta subjetividad supone una fuerte raigambre en los procesos formativos que tienen lugar en la escuela. Ello supone entender la educación como “acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos” (*Ibid.*, p.17) que se opone diametralmente a la fabricación de individuos competentes y aptos para las dinámicas mercantiles que les han preparado de antemano para que el sujeto ocupe un lugar en el engranaje de la maquinaria social.



Esta propuesta encarna la lucha por una pedagogía crítica de las sociedades actuales que renuncia a la *protección* (cuya fe se centra en la razón) para poner como eje fundamental la otredad, la alteridad, el *rostro* de otro que me interpela más allá de toda conveniencia, de toda ganancia.

Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad*. Es una pedagogía que reconoce que la *hospitalidad* precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo. (2002, p. 15)

El sujeto procura entonces una transformación de sí porque siente la responsabilidad de acoger a otro hospitalariamente, de ayudarlo a crear una morada para sí, un lugar cálido en el que habitar el mundo, uno desde el cual relacionarse con el afuera. Se trata, en definitiva, de una apuesta ética fundamentada en una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza:

Del *nacimiento*, porque la educación tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar a nuestro mundo (los recién nacidos) [...] Del *comienzo*, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona formada cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. Y de la *esperanza*, porque todo lo que nace tiene ese *duro desde de durar* [...] (2002, p. 15)

La educación como acontecimiento ético supone una “*pedagogía poética* (porque educar es crear, que no fabricar o producir, la verdadera novedad) y de una *pedagogía utópica* que cree en el porvenir, en la construcción de la identidad a través de un relato que recuerda el pasado para consolidar el futuro.

Se trata en definitiva de una pedagogía de la radical novedad que tiene su fundamento en dos pilares: la heteronomía (mi responsabilidad con el otro) y la razón anamnética (necesidad de recordar y reconstruir la historia del pasado de la humanidad y la participación de cada sujeto en ese entramado) con el fin de hacerle frente a un pensar totalitario que reduce la importancia de la memoria, del pasado y de las narraciones; que se sostiene bajo la premisa de ser discurso único, desdibujando la diferencia, la alteridad.



la diversidad, respeta la **Facultad de Educación** y se preocupa por la formación de sujetos conscientes de sí mismos y de su responsabilidad en el mundo con lo otro y con los otros.

## ❖ **El maestro de literatura: condensación de la mirada tridimensional de su quehacer formativo**

Hoy se debe abogar por una educación sensible al sufrimiento evidenciada en la creación de un discurso y un lenguaje que superan lo conceptual para darle lugar a lo metafórico, a la palabra poética, sujeta a múltiples interpretaciones, a la creación constante de sentido. Se trata de una pedagogía cuya raigambre se encuentra en una *razón narrativa* que permite recordar el pasado (que nos ha desacomodado) para configurar, en el horizonte utópico, una identidad relatada en relación con el otro en ese acto de hospitalidad que le recibe en un mundo nuevo. “[...] Es necesario reivindicar –junto a la razón tecnológica- una razón narrativa que muestre la importancia de la *literatura* en educación. El lenguaje propio de esta razón narrativa es el lenguaje de la poesía, del arte, de la novela” (p. 194).

Mélich y Bárcena ponen, por ello, el acento en la dimensión poética y literaria del saber educativo, pues solo desde ese lugar es posible *crear* auténtica novedad

El mundo poético, como en general el mundo literario, es un mundo simbólico creado desde el silencio de la escritura. Cuando atravesamos el discurso pedagógico por el discurso poético, lo que hacemos entonces es obligarnos a construir un texto o unos textos educativos de orden literario, que debemos leer de forma múltiple, desde distintos planos, con el objeto de hacer estallar su significado (p. 195)

Por lo anterior, la racionalidad pedagógico-literaria –encarnada por la figura del maestro- tendrá que propiciar el aprendizaje de multiplicidad de lecturas del mundo, de los otros, de sí mismo, del pasado, de la historia; en definitiva, de ese metatexto que es la cultura. Se trata de un leer sujeto a creencias, intenciones y deseos contextuales e históricos que afectan lo leído, que le dan vida, que lo actualizan.

La narración literaria se entiende entonces como “un enunciado o texto cuya intención es iniciar y guiar una búsqueda de significado dentro de un espacio más amplio de significados posibles” (p. 197). La potencia de la literatura reside precisamente en la oportunidad que



brinda al sujeto de decir, de leer, de criticar, de reflexionar, de pensar revolucionariamente, de formar (o) de transformarse, de creer que otro tipo de mundo es posible.

Rubén Darío Hurtado y Juan Leonel Giraldo respaldan también (en su texto *Literatura y Pedagogía*, 2002) la *función estética* de la literatura. Para ellos ella comunica y representa situaciones del mundo de la vida, brinda posibles soluciones; permite, gracias a su poder descriptivo, conocer el valor formativo de lo pequeño; muestra a los personajes y las situaciones en su dimensión más real; integra discurso y vida; posibilita por el tratamiento del tiempo regresiones y proyecciones que hacen al lector partícipe de experiencias que en principio no son suyas.

La literatura tendría que ser, por tanto, la fuente de inspiración del quehacer pedagógico, una plataforma en la que el maestro pueda dimensionar su labor, comprender su razón de ser y valorar su profesión. De este modo, el maestro comprendería que las dinámicas actuales reclaman de sí un *ser culto* con elementos conceptuales, culturales y experienciales para acompañar a las nuevas generaciones.

El maestro es, para ambos autores, el portador de herencias culturales y debe, por tanto, reconocerse como tal, hacerse preguntas, confiar en la capacidad de sus estudiantes y retarles a cuestionar el mundo y sus propias vidas. Este maestro debe configurarse como un *sujeto culto*, aquel que tiene un conocimiento de su disciplina, de la didáctica de su saber, de las variables afectivas, cognitivas y socioculturales de quien aprende, de la ciencia, de la cultura en sentido amplio (cine, literatura, arte en general); de la economía y de la política de su región, su país y el mundo entero. Es, además, por supuesto, un excelente lector, que no solo decodifica sino que lee reflexivamente los signos de la vida.

Lo anterior es una apuesta personal en la que el maestro busca, más que llenarse de información, tener una experiencia formativa que le permita cualificar su dimensión existencial, una dimensión profunda que atraviese su cuerpo y de paso toque a sus estudiantes con el amor por la lectura en clave de la construcción de autonomía y la libertad.

En consonancia con lo anterior, Henry Giroux propone pensar a los profesores como intelectuales transformativos –en un texto que lleva ese mismo nombre, publicado en 1990– como profesionales reflexivos de la enseñanza “[...] hombres y mujeres libres con una



Para este pensador, toda actividad humana, incluso la más rutinaria, implica alguna forma de pensamiento con lo que integra en una misma amalgama pensamiento y práctica. La conceptualización, el diseño, la planeación no son, pues, tareas separadas de la ejecución de los mismos. Así, el maestro piensa, selecciona, ordena, dota de sentido y transpone didácticamente su saber. Tiene todo un potencial como académico y profesional activo y reflexivo que se despliega en la concreción de su quehacer. “Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control”. (1990, p. 65)

Las escuelas no son pues lugares objetivos; ellas no transmiten saberes y valores de manera neutral, sino que representan y legitiman ciertas formas de conocimiento, ciertos estereotipos o relaciones sociales que suponen la exclusión de otras formas de saber.

Pensar al maestro como intelectual transformativo supone ser consciente del componente político de su quehacer. Se trata de conseguir que lo pedagógico sea más político (vincular la enseñanza al ámbito político mostrando las luchas que tienen lugar en la escuela en términos de las relaciones de poder para que los estudiantes participen activamente por la consecución de la igualdad) y lo político más pedagógico (tomar las formas pedagógicas que tratan al estudiante como sujeto dialógico, crítico, empoderado de su voz)

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios [...] tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. [...] han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico (1990, p. 66)

Por eso el maestro como trabajador de la cultura podría propiciar, desde su quehacer, nuevas formas de cuidado de sí para las nuevas generaciones, para construir no solo sujetos de



El profesor Guillermo Bustamante Zamudio propone en su artículo *El maestro cuadrifronte* (2012) los cuatro rostros que configuran a un maestro: el funcionario<sup>36</sup> (ejerce un lugar de poder que prescribe e incide en el comportamiento de sus estudiantes), el profesor (es poseedor de un saber que profesa, que expone a sus estudiantes), el enseñante (es consciente del saber que lo constituye, de su relación de deseo con ese saber, y por ello lo dinamiza en el aula para que sus estudiantes se vinculen a él) y el sabio (conoce el momento propicio para avanzar en la construcción de conocimiento. Da gusto conversar con él porque tiene algo por decir, por pensar).

Bustamante, valiéndose de la figura del héroe mitológico Juno, propone pensar al maestro desde cuatro frentes insoslayables que le configuran como tal. En este ejercicio lleva a cabo una importante crítica a los maestros de hoy y al panorama actual de la educación, proponiendo como tesis fundamental que el profesor es considerado tal porque, esencialmente, tiene algo que enseñar, algo que lo apasiona de tal modo que puede llevar a sus estudiantes a convertirse en deseantes de ese mismo saber y del mundo cultural en el que él se encuentra inserto.

Nos decantamos pues por pensar que el maestro es un sujeto culto que piensa su quehacer desde claras apuestas éticas, estéticas y políticas.

❖ **Sobre el surgimiento de la figura del promotor de lectura u otros escenarios de actuación para el maestro de literatura**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

*El hombre lee en voz alta  
nos eleva a la altura del libro, ¡Da de leer!*

*Daniel Pennac*

---

<sup>36</sup> Rostro del que nos distanciamos en tanto consideramos al maestro como alguien culto, como alguien sabio en el sentido de invitar a pensar y a sentir el mundo.



Diego Ruiz. Ilustrado por Jair Vital (2018)

La formación es el proceso a través del cual el sujeto deviene *otro*; se trans-forma o se de-forma; sale de sí para convertirse en algo más. En ese sentido, la formación se asemeja al proceso de creación de una obra de arte; y el maestro, al artista que pinta, danza, esculpe y redescubre el mundo.

En esa tarea, el maestro es también un intelectual, es un sujeto culto que bebe de multiplicidad de tradiciones porque solo así es capaz de interrelacionar los saberes para hacerle frente a la fragmentación presentando un amplio y completo panorama del cúmulo de la cultura humana.

En una ciudad como Medellín, producto de múltiples migraciones que la han constituido en la metrópoli actual, los hilos de la cultura no podían tejerse solo desde la escuela sino que el maestro tenía que hacer presencia en otros espacios donde la lectura y el universo literario han tenido, históricamente, un lugar importante. Es el caso de los llamados *promotores de lectura* que se han apropiado de bibliotecas, parques biblioteca, centros culturales y otros espacios para mediar el encuentro entre los libros y las comunidades.

El ensayo *La promoción de la lectura en Medellín y su área Metropolitana: algo en broma, muy en serio* (escrito conjuntamente por Adriana María Betancur, Dídier Álvarez y Luis Bernardo Yepes en el año 2005) se pregunta precisamente por la apertura del encuentro entre libro y lector que ha tenido lugar en una Medellín flagelada por la violencia y empobrecida por décadas de indiferencia e injusticia social. Ella encuentra en la biblioteca pública la



posibilidad de democratizar el acceso al saber poniendo a disposición de las comunidades la lectura de textos que permitan transformar sus vidas a nivel individual y social.

En estos espacios la lectura se eleva al término de *derecho ciudadano*, uno que aboga por la libertad, que no contempla para los sujetos horarios fijos, mecanismos de control, evaluación o contrato, sino que constituye una posibilidad que puede, o no, ser aprovechada, pues como lo aseguran los autores:

[...] promover es elevar una cosa de un nivel inferior a un nivel superior. Por lo tanto, la promoción de la lectura es la acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o grupo a la lectura, elevándola a un nivel superior de uso.  
(2005, p.12)

Este ensayo sirvió de base para la creación del video elaborado por la Red de Bibliotecas de la ciudad de Medellín<sup>37</sup> en el que se da una breve cronología de cómo llega la promoción de la lectura a nuestra ciudad; actividad de largo recorrido y tradición, reconociendo en su marco temporal que los primeros rasgos de la promoción de la lectura se pueden rastrear desde la creación de la Biblioteca Pública del Estado en 1870, período caracterizado por el desarrollo del aparato educativo. Luego, en 1881 se establece en la ciudad de Medellín el Museo de Zea, al que se anexa la antigua Biblioteca Pública del Estado

En 1921 se crea la biblioteca pública municipal<sup>38</sup> y en 1924, con la escritora María Cano, la animación de la lectura tomaría mucha fuerza, pues esta mujer convocaba y reunía estudiantes, obreros, amas de casa y trabajadores del gobierno municipal alrededor de la biblioteca pública departamental para leerles obras en voz alta y comentarlas en una cálida tertulia.

Yo quiero que gustéis conmigo el placer exquisito de leer, hay una biblioteca del municipio a la que tenéis que entrar. Acaso muchos lo ignoráis, acaso ninguno ha encendido en vosotros el anhelo, ninguno os ha mostrado el rico tesoro a que tenéis derecho. Yo os invito a que vayáis todos. Los ancianos y los niños me tendrán a su lado para ayudarles, leeré a los que no pueden hacerlo (María Cano, citada por la Red de Bibliotecas en su video *La promoción de la lectura en*

<sup>37</sup> Disponible en: <https://vimeo.com/7264577>

<sup>38</sup> Que para 1940 tomaría el nombre de Francisco de Paula Santander por mucho tiempo fue llamada El Paraíso: lugar para desocupados y ociosos según el escritor Efe Gómez.



En 1940 el Colegio Mayor de Antioquia establece tecnología en bibliotecología. Nueve años después se da por terminada dándole paso a la Escuela Interamericana de bibliotecología de la Universidad de Antioquia, la cual nace en 1956 formando profesionales que han desarrollado acciones de promoción de lectura en todo el país a través de asociaciones, redes de bibliotecas y otras iniciativas.

En 1947 se funda la primera biblioteca infantil de la ciudad: La Mariscal Robledo. Luego, en 1954, la UNESCO crea la Biblioteca Pública Piloto que inicia diversos programas dirigidos al fomento de la lectura siendo esos la primera manifestación de un pensamiento integrador respecto a la promoción de la lectura en la ciudad. Veinte años más tarde, en 1974, se crea la biblioteca pública de la caja de compensación familiar de Antioquia Comfama y con ella una sala infantil de lectura que en 1982 tomaría el nombre de *El principito*.

En 1979 nace la biblioteca central de Comfenalco que años después crearía la coordinación del fomento de la lectura, llevando a cabo acciones de promoción y animación de la lectura en el ámbito local, nacional, regional e internacional. Se crea además el Grupo de Bibliotecas Escolares, Público Escolares e Infantiles de Medellín (GRUBE), entre cuyas actividades principales se encuentra el premio al mejor lector.

En 1982 inicia labores la fundación Ratón de biblioteca, primera institución en profesionalizar la labor del promotor de lectura y en retomar una modalidad de servicio bibliotecario casi olvidado por entonces en la ciudad: las cajas viajeras. Cuatro años más tarde se lleva a cabo el primer taller sobre estrategias para la promoción del libro infantil y juvenil organizado por la escuela interamericana de bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Un año más tarde, la red de bibliotecas público escolares de Medellín y Comfenalco establecen el convenio biblio bus, servicio bibliotecario móvil que la biblioteca había ofrecido en los años 50 y 60.

En 1988 la Secretaría de Cultura de Medellín realiza el primer seminario de literatura infantil y un grupo de educadores del magisterio antioqueño crea la comisión pedagógica de la lectura. Dos años más tarde se constituye la red de bibliotecas populares de Antioquia y la red de bibliotecas público escolares realiza el primer encuentro de promotores de lectura de



la ciudad. Además aparece la primera nota televisiva sobre animación de la lectura en el programa *Palabras Familiares* del canal regional Teleantioquia.

En 1993 se lleva a cabo la primera feria del libro de Medellín y Antioquia en la cual se realiza el primer encuentro metropolitano de animadores y promotores de lectura organizado por la red de bibliotecas publico escolares de Medellín. Un año después se realiza en la ciudad la primera versión de la campaña *el furor de leer* que vincula a varias instituciones de la ciudad con el propósito de celebrar la lectura y el libro en la vida ciudadana.

En el 2002 la asociación nacional de lectura (asolectura) realiza el primer encuentro en Medellín para impulsar la formulación de una política pública de lectura y escritura en Colombia. Luego, para darle continuidad al programa que iniciaron Comfenalco Antioquia y la escuela de bibliotecología de la universidad de Antioquia en el hospital san Vicente de Paul, el laboratorio blasco inicia su programa palabras que acompañan en los hospitales de la ciudad.

Luego se inaugura la biblioteca temática de las Empresas Públicas de Medellín, un espacio bibliotecario que pretende acercar a la ciencia a niños, jóvenes y adultos. Además el municipio de Medellín aprueba la creación de cinco parques bibliotecas construidos en lugares estratégicos de la ciudad: San Javier, Santo Domingo Sabio, La Ladera, Castilla y Belén; los cuales serán acompañados (en el 2008) por los parques del sector rural en San Cristóbal, San Antonio de Prado, Doce de Octubre y Guayabal.

Para el año 2006 inicia labores en Medellín la Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra, entidad privada que busca estimular la creación literaria mediante programas de sensibilización, formación e investigación. Ese año la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín diseña el plan de lectura *Medellín sí lee* que en el 2009 es actualizado y toma el nombre de *Medellín, una ciudad para leer y escribir*. Además surge el proyecto *Abuelos cuenta cuentos* como resultado de una convocatoria internacional realizada por la Alcaldía de Medellín y la organización *Habitat Colombia*.

Añadido a lo anterior, Comfama se une con el metro de Medellín y crean bibliotecas bibliometro, un programa donde ofrece, en las principales estaciones del metro, el servicio de préstamo de libros y revistas al público en general; iniciativa que se cualificará con el



más tarde será reforzado con los pregoneros de la lectura: un grupo de animadores de Comfama que abordan a los usuarios para compartirles un texto literario.

En el contexto de la tercera fiesta del libro y la cultura que tuvo lugar en el 2009, se realiza el tercer encuentro nacional de promotores de lectura. En este encuentro se adelanta el lanzamiento del plan municipal de lectura en el que el alcalde de Medellín y 22 instituciones más firmaron un acuerdo de voluntades con el que se busca impulsar una política pública y un observatorio de lectura.

Es así como, en una lucha contra el analfabetismo, la injusticia y la marginación social, nacen en Medellín y el Área Metropolitana numerosas propuestas de promoción de la lectura para todo tipo de público (de diferentes edades, intereses y condiciones socio económicas) con el fin de permitir a las comunidades el acceso a los libros, a los saberes y a la cultura. Para ello era necesario el surgimiento de la figura del *promotor* o *mediador*, un sujeto capaz de agenciar procesos de formación literaria en poblaciones heterogéneas, con intereses disímiles<sup>39</sup>.

En este marco, los autores hacen una diferencia entre las estrategias de promoción de lectura (intencionales, sistemáticas, ordenadas para acercar al individuo o la comunidad a la lectura) y los eventos aislados de su promoción (esporádicos, descoordinados, carentes de claridad en sus objetivos) y señalan que:

En cuanto a la animación, podemos decir que es la acción ejercida sobre un individuo o grupo determinado, buscando dar vida a nuevas actitudes, gustos, habilidades. Por lo tanto, la animación a la lectura es la acción dirigida a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, buscando crear el gusto por la lectura” (2005, p.13)

Así mismo, distinguen las *estrategias* de los eventos aislados de animación de la lectura, cuya diferencia radica en la planeación e intencionalidad con que se realizan.

---

<sup>39</sup> A diferencia de un animador de lectura que cae en el activismo y en el divertimento *per se*; sin propósitos ni intencionalidades a largo plazo.



Entre ellas se encuentra la recreación del texto a través de la narración, la lectura en voz alta y el uso de la lectura para incentivar la creatividad, ejercitar operaciones del pensamiento y potenciar las habilidades lingüísticas.

Frente a esta tensión entre animador y promotor, el bibliotecario Luis Bernardo Yepes plantea, en su texto *No soy un gánster, soy un promotor de lectura* (2005), sostiene que

[...] existen promotores y animadores de lectura [...] (los primeros) van mucho más allá de darle ánimo a un texto determinado. Es decir, que sus acciones no se limitan, en exclusiva, al trabajo con grupos, sino también a la gestión de recursos, al desarrollo de proyectos, a la implementación de otras acciones que acerquen la palabra escrita a las comunidades y a la producción intelectual, aquella que brinda la posibilidad de que perduren las acciones en el tiempo (2005, p.30)

Los promotores de lectura se encargan pues de pensar y direccionar acciones intencionadas para permitir que otros establezcan una relación íntima y personal con la lectura; una apuesta por la formación de lectores críticos que se encuentra en manos de maestros, bibliotecólogos y profesionales de otras áreas que se han preocupado por la democratización de la lectura, el acceso al código escrito y la apropiación del amplio mundo cultural que sale del escenario escolar.

Su apuesta no es, pues, arbitraria ni ingenua, sino que es producto de un proceso intencional y sistemático de reflexión respecto del acto mismo de leer y lo que esta práctica sociocultural moviliza

[...] los promotores de lectura de Medellín empiezan a mirar la promoción como algo más que jugar con niños e intentan encontrar explicación de los procesos y de los caminos por recorrer. Haciendo esto, precisamente, han comprendido que es urgente instaurar una concepción de vanguardia que humanice al lector, movilice el hogar, dignifique la escuela y resalte el valor del libro y la biblioteca, para así promocionarla eficazmente (2005, p.38)

La promoción de la lectura es entonces fruto de un trabajo cooperativo que genera redes de conocimiento y de intervención que trabajan conjuntamente para que la ciudadanía pueda encontrar en la lectura un refugio, un lugar de esparcimiento o de liberación. Sin embargo es un camino largo y no exento de tensiones entre las dinámicas económicas y políticas mundiales, lo local, lo nacional y lo internacional

Al aludir a la integración del hogar, la escuela y la biblioteca alrededor de la formación del lector, es preciso decir que aun cuando se ha trabajado duro, es



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

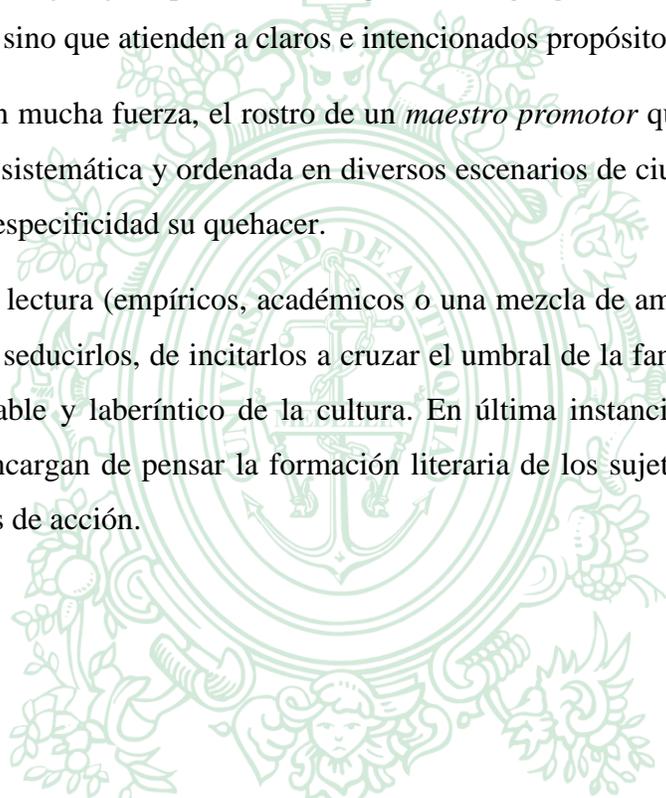
todavía común la lejanía entre sí de padres, maestros, bibliotecarios, medios de comunicación, editores, libreros y otros agentes sociales (2005, p.39)

Facultad de Educación

La necesidad de pensar una formación literaria en otros espacios fuera de la escuela, no solo hace que se amplíe el público (en diversidad, cantidad y rangos de edad) sino que además permite la configuración de *otro rostro de maestro* que piensa la formación de lectores críticos fuera del aula, y cuyas apuestas no se agotan en el juego o divertimento generado a través de los libros sino que atienden a claros e intencionados propósitos educativos.

Se asoma pues, con mucha fuerza, el rostro de un *maestro promotor* que le da forma a una acción pedagógica sistemática y ordenada en diversos escenarios de ciudad y que, con ello, dota de valor y de especificidad su quehacer.

Los promotores de lectura (empíricos, académicos o una mezcla de ambos) se encargan de buscar lectores, de seducirlos, de incitarlos a cruzar el umbral de la fantasía, a transitar por el universo inagotable y laberíntico de la cultura. En última instancia ellos también son *maestros* que se encargan de pensar la formación literaria de los sujetos que asisten a sus distintos escenarios de acción.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



LA INVESTIGACIÓN BIAGRÁFICO NARRATIVA Y LA NARRACIÓN  
COMO GÉNESIS DEL CONOCIMIENTO

*Tal vez el primer modo de narrar fue la reconstrucción de una historia cifrada. A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas que están ahí, en el presente, a ese paso a otra temporalidad, podríamos llamarlo el relato como investigación.*

(Piglia, 2014, p. 241)

En el epígrafe anterior, el crítico literario argentino Ricardo Piglia sugiere el relato como una suerte de génesis del conocimiento. Nos explicamos el mundo a través de la narración y nos comprendemos como seres humanos históricos, sociales y culturales solo mediante el relato, que nos permite volcarnos sobre lo sucedido, generar reflexiones, establecer relaciones de causalidad y comprender la manera como los seres humanos hemos habitado el mundo.

La transmisión de la experiencia es quizá la forma más antigua de enseñar. He ahí la razón por la cual la educación se relaciona profundamente con el relato. Esa transmisión de la experiencia para enseñar al otro cierto conocimiento, solo se da desde la conversación y la construcción de una narración que pueda dar cuenta de lo vivido y de lo aprendido. En este terreno, la oralidad se establece como la matriz o la base para narrarnos y narrar el mundo. La palabra hablada, hito fundacional de la sociedad, fue lo que le brindó al hombre la capacidad de establecer símbolos para interpretar el mundo y crear mitos e historias para comprenderse. Es así como llegamos a la investigación biográfica narrativa en educación, puesto que nos interesa tomar el relato y las experiencias de maestros y maestras de literatura para aventurarnos a cierta comprensión de lo que significa ser docente hoy en los distintos escenarios de nuestra ciudad.

Como futuras maestras de literatura, nos hemos interesado por comprender esos caminos y vericuetos por los que otros ya han transitado. Se trata entonces de volcar la mirada sobre ese devenir que los ha caracterizado: desde sus primeros pasos en el mundo de las letras y sus propios procesos formativos, hasta la manera como transmiten a distintos públicos esa pasión por la literatura y se construyen como un sujeto político y cultural en la sociedad.



Vale la pena entonces situarnos ahora en la figura del maestro de literatura y su accionar en relación con la contemporaneidad y todas las dinámicas subyacentes a ella. Para tal fin, pretendemos indagar por el devenir de algunos maestros de literatura situados en la ciudad de Medellín y por las relaciones, tensiones y caminos que se derivan de este contexto ciudadano a propósito de la formación literaria. Nos interesa comprender esas múltiples subjetividades que se tejen en el quehacer del docente de literatura: cuáles han sido sus rutas formativas, sus primeros pasos en el vasto mundo de las letras; esos rostros, textos, saberes y experiencias que marcaron su trasegar; sus apuestas éticas, estéticas y políticas en relación con la formación, el arte y el saber literario; cómo ha sido, en última instancia, el proceso de construcción de aquellas identidades.

Frente a la naturaleza de nuestro objeto de estudio, encontramos pertinente fundamentarnos en un paradigma de investigación cualitativo y en la investigación biográfico narrativa como su principal apuesta metodológica. Bolívar (2002) afirma que la investigación biográfico narrativa tiene sus bases en el contexto del giro hermenéutico de las ciencias sociales, hecho que se basa en una perspectiva interpretativa, la cual pone de relieve la importancia de comprender los significados que presentan los actores de la investigación, más allá de solo describir una situación. Dado lo anterior, consideramos pertinente decantarnos por la perspectiva biográfico narrativa como una forma idónea para adentrarnos en las historias de aquellos maestros y reconocer sus rostros, voces, saberes y prácticas.

Delory- Momberger (2015) alude al relato como una forma fundamental para comprender el mundo y configurar la propia existencia. En el acto de narrarnos vamos tropezando con nuevas pistas, indicios, conexiones y causalidades que permiten una interpretación del devenir de un sujeto en relación consigo mismo y con el otro. Es por esto que la narración se configura como un asunto medular en nuestro trasegar investigativo, puesto que nos interesa adentrarnos en cada uno de los maestros partícipes de nuestro proyecto e interpretar las historias que los han ido habitando y transformando en actores intelectuales que juegan un papel importante en los procesos educativos del contexto ciudadano.

Gabriel Murillo (2016) plantea la identidad como una obra abierta, como una construcción que se va tejiendo a partir de la selección de peripecias que realiza la memoria. Reconstruir, desde nuestra investigación, la identidad de estos maestros, requiere pues necesariamente una



mirada a las historias que cada uno de ellos cuenta, para interpretar, matizar, contrastar, caracterizar y comprender los sujetos educativos, culturales y literarios que son. A partir de

Facultad de Educación  
dichas historias, hemos generado una amalgama de narrativas, un coro polifónico en donde las distintas voces sugieren multiplicidad de rutas, apuestas y prácticas a propósito de la formación literaria. En esta visión coral, la voz de cada maestro, cual si fuese un solista sin el que no tendría sentido la orquesta, se va insinuando para evidenciar las sonoridades, ritmos y acordes de su quehacer.

Ricardo Piglia propone a Edipo de Sófocles como un *héroe de la subjetividad*, puesto que este emprende una labor investigativa a partir de su propia historia: retoma los hechos, hilvana los fragmentos de lo que ha sido su vida, reinterpreta lo ocurrido y finalmente llega al fatal hallazgo de su propia culpabilidad. Citamos esta narración griega para hablar de dos asuntos con respecto al relato: el primero de ellos lo sugiere como una vía para educar a la sociedad; el segundo lo sitúa como un modo de conocer el mundo y conocerse a sí mismo. Aristóteles en su *Poética* dice que la tragedia tenía como fin provocar en los espectadores los sentimientos de temor y compasión. Dicha apelación a la emotividad obedecía al propósito de educar al pueblo por medio de la narración. Así, la historia de aquel rey parricida e incestuoso prevenía a los ciudadanos para no caer en el incesto ni el asesinato dentro de su núcleo familiar. Dado lo anterior, avizoramos entonces ese carácter formativo del relato como una cuestión que ayudó a gestar los valores e ideales de una nación. Por otro lado, Sófocles, mediante *Edipo Rey*, propone la narración como una vía al conocimiento, puesto que aquel héroe trágico, como lo sugiere Piglia, viaja a los orígenes de su propia vida y descubre en estos el secreto de su desgracia.



*Edipo y la Esfinge*, Kylix ático, (hacia 480 A.C). Museos Vaticanos

Nuestro ejercicio es pues, un ejercicio edípico, por dos razones. En primer lugar, porque nos sometemos a un viaje no exento de embrollos y avatares, en el cual pretendemos observar y redescubrir esos territorios polisémicos que constituyen la enseñanza literaria en el mundo actual. En segundo lugar, porque en la medida en que establecemos diálogos con los otros (en este caso con los maestros de literatura, sus prácticas y sus contextos), a través del ejercicio investigativo, nos entregamos a una tarea de autointerpretación, en la cual vamos descubriendo nuestra propia identidad y generando los sentidos que nos atraviesan, las reflexiones y las propias comprensiones que finalmente nos configuran, a nosotras, maestras en formación, en maestras de literatura. Así pues, también nosotras nos vemos convocadas a la revisión de nuestros propios trayectos de formación y nuestro quehacer docente, por lo cual la escritura narrativa y autobiográfica puede brindarnos la posibilidad de retomar la memoria personal y literaria como un ejercicio fundamental.

Es por lo anterior que propusimos entonces una comprensión de las prácticas y rostros de los maestros que participan de nuestra investigación. Para lograrlo, hemos hecho uso de múltiples dispositivos como observaciones, entrevistas biográficas, encuentros de formación, talleres literarios y construcciones narrativas. Todo esto derivó importantes tópicos, preguntas y reflexiones en torno a la formación, la enseñanza y la mediación literaria, y en torno al maestro de literatura y sus apuestas éticas, estéticas y políticas.

Márquez, Padua y Prados (2017), al referirse a la investigación biográfico narrativa plantean que:



Cada investigación y cada proceso vivido constituye una experiencia particular y genuina, genera la necesidad de compartir el relato propio con otros y otras investigadores/as para abordar desde el intercambio preocupaciones, situaciones del proceso, sentimientos, reflexiones y recordar y afianzar los principios compartidos en este enfoque. (p. 138)

De esta manera, concebimos este proyecto de investigación como una experiencia singular y formativa para nosotras mismas; es en la medida en que nos vamos narrando que establecemos diálogos con otros maestros, para hacer una puesta en común de cada vivencia y cada aprendizaje en relación con la educación y la literatura.

### **Escenarios y sujetos de nuestra investigación: una cartografía vital donde confluyen miradas, rostros e historias**

Castaño y Fonseca (2009) aluden a una manera de situarse en un paradigma investigativo de corte social, desde la cartografía, ejercicio que supone tomar la subjetividad como “campo y laboratorio de experimentación” (p. 31). Siguiendo dicho postulado, nos hemos interesado por generar una cartografía vital, en donde las experiencias de vida y formación de los sujetos sobre los cuales volcaremos la mirada, sea un asunto medular para reflexionar y construir conocimiento en torno a lo que significa ser maestro de literatura hoy. Así pues, nos preguntamos por esas rutas de formación que han trasegado seis maestros de literatura en contextos escolares y no escolares, en relación con las elecciones que han hecho, la manera en que se han cultivado desde las artes, la cultura, el conocimiento, la literatura y las personas y experiencias que los han constituido a lo largo de su vida.

Leonor Arfuch (2008) designa el espacio biográfico como aquellos géneros destinados a narrar la propia vida (biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias) y también a la diversidad de formatos en que estas narraciones pueden ser expresadas, tales como el cine documental, el teatro, las creaciones plásticas, literarias, musicales, entre otras. La multiplicidad de formatos y estilos para narrarse e interpretarse le dan a la investigación biográfico narrativa un carácter abierto y plural, que entra en consonancia con sus propios postulados epistemológicos y metodológicos. En este sentido, nuestra cartografía vital apunta a una caracterización de los contextos, rostros e identidades de los docentes de literatura a partir de una multiplicidad de formatos que permita evidenciar la pluralidad de los sujetos que habitan nuestro proyecto.



Imaginemos un tejido de hilos: su infinidad de colores, las fibras que se entrelazan y se distancian una y otra vez para formar entre sí figuras, símbolos que transmiten algo, que narran una historia. De esta manera concebimos nuestra experiencia investigativa, porque al interior de ella nos hemos encontrado con sujetos cargados de metáforas y cuentos, de palabras, de aprendizajes y enseñanzas. Nuestro tejido es polifónico y rizomático, puesto que allí confluyen las múltiples voces, apuestas, ideales y prácticas de cada docente.

Los maestros de literatura que aquí presentamos están ubicados en seis escenarios de la ciudad de Medellín. Tres escenarios son escolares, a saber, la Institución Educativa INEM José Felix de Restrepo, el Centro Formativo de Antioquia (CEFA) y la Institución Educativa Comercial Antonio Roldán Betancur; y otros tres son extraescolares: la Biblioteca EPM, la Biblioteca Pública Piloto y la Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra.

Ana Carolina Montoya, promotora de lectura de la Biblioteca Pública Piloto nos cuenta de qué manera ser licenciada, madre de un pequeño ávido de experiencias lectoras, e hija educada en un contexto familiar muy rico culturalmente, la ha constituido en la lectora incansable y en la promotora de lectura que es hoy.

Yeimy Arango, directora de proyectos de la Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra, nos relata su historia como licenciada que ha pasado por la escuela y que ahora trabaja por fuera de ella. Nos cuenta cómo una madre, mujer, maestra, escritora e investigadora asume el reto de dirigir los proyectos que esta importante fundación agencia a propósito de la formación cultural y literaria.

Diego Ruiz, director de proyectos de la Biblioteca EPM (Empresas Públicas de Medellín) nos traza esos viajes emprendidos desde la oralidad, la escritura, la lectura y el teatro que lo han llevado a ser un maestro reconocido por sus lecturas en voz alta. Este docente, lector y promotor de lectura, encarna de una manera sutil y bella la importancia de la palabra que se da como un regalo al otro. Diego también nos sugiere la voz del docente como una cualidad esencial, puesto que cautiva e incita a sumergirse en ese mundo de incertidumbre y fantasía que es la literatura.

Paola Fonnegra, maestra de bachillerato y de educación superior, nos deja avizorar esos caminos que la han llevado a interesarse por la literatura infantil en particular, tanto así que



Facultad de Educación  
en cuanto a este tema. Finalmente, nos ha sido posible observar e interpretar las acciones que emprende en su práctica pedagógica como docente de lengua y literatura dentro de la institución escolar.

Luz Mariela Fernández adquiere para mí, Laura Zuluaga, un matiz especial. Esta docente fue mi maestra de literatura cuando cursé los grados Décimo y Once en el CEFA, institución que llevo en el corazón debido a su alto compromiso con la formación de mujeres cultas, críticas, autónomas y protagonistas en el entorno de la ciudad. El CEFA cuenta con una planta de profesores de una calidad inigualable: realmente son apasionados por su labor, se interesan por que sus estudiantes generen, a partir del conocimiento y la cultura, reflexiones importantes a propósito de la sociedad y de la vida misma; profesores académicos y comprometidos con la enseñanza de sus áreas. En consonancia con lo anterior, la profesora Mariela se perfila como una docente de literatura que tiene un especial interés por que las estudiantes lean, amplíen sus referentes culturales, artísticos y literarios y participen de la vida en sociedad de una manera crítica y con sentido.

Finalmente, Juan Fernando Valderrama relata las peripecias de un comunicador social que termina convirtiéndose en un maestro apasionado por su quehacer, por el arte y la literatura. Nos enseña las sensibilidades de un dibujante, pintor y fotógrafo con talento natural para retratar momentos y memorias. Su trabajo con el área de Comunicaciones del INEM nos ha mostrado caminos multimodales para abordar la enseñanza de la lengua y la literatura desde la escuela.

A propósito de esta caracterización de los seis maestros que han transitado con nosotras nuestra ruta investigativa, cabe decir que hemos establecido con ellos un diálogo que nos ha posibilitado escuchar sus voces, comprender sus trayectos de vida, sus recuerdos y sus experiencias culturales, artísticas, conceptuales y afectivas que, finalmente, los han constituido como agentes culturales. En este diálogo han sido importantes los autores, lugares, sensaciones, olores, momentos, profesores, amigos, que los han marcado, que han dejado en su ser una huella indeleble, que les han permitido estar siendo lo que vienen siendo hoy.



La literatura, las artes y la memoria de lectura que han configurado a esos docentes ha sido vital en tanto nos ha permitido conocer los intereses que han tenido, las preguntas que los

han asistido y que les han posibilitado devenir maestros y maestras. Del mismo modo, hemos considerado de gran importancia reconstruir momentos importantes de la formación superior que ellos recibieron y la manera en que eso se pone en juego en su escenario de intervención.

Nuestro ejercicio investigativo no parte entonces de una posición deficitaria que pretende advertir la falta o señalar la falencia de la realidad educativa actual. Más bien, y como oposición a esta mirada, se ha propuesto reconocer algunas experiencias vitales significativas en materia educativa, generar espacios de encuentro y discusión en donde logren coincidir tanto los maestros escolares como aquellos cuyo quehacer se encuentra fuera de la escuela e identificar y comprender las rutas de formación que han trasegado estos seis docentes de lengua y literatura, egresados de la Universidad de Antioquia y cuyos campos de acción actual son diversos.

Daniel H. Suárez (2011) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), cuenta que en Argentina, desde el año dos mil, en el entorno educativo se vienen generando unas redes de docentes que se piensan su práctica pedagógica de manera “colectiva, cooperativa, descentrada y plural” (p. 94). Estas redes entre maestros permiten la creación de grupos al interior de los cuales pueda sistematizarse y poner en común la práctica pedagógica. Suárez sostiene que:

Los colectivos de docentes narradores que participan de la Red constituyen espacios horizontales de co y auto-formación que combinan instancias de trabajo colectivas e individuales. Tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos en virtud de la reconstrucción narrativa y reflexiva de la propia experiencia escolar y educativa, su documentación, publicación, difusión y deliberación públicas. (p. 95)

En este sentido, nosotras también pretendimos que este proyecto de investigación se configure como un espacio expedito para el encuentro entre colegas, como un tejido de experiencias sobre las cuales volcar la mirada, conversar y generar reflexiones acerca de todo aquello que caracteriza el accionar y la formación de un profesor de literatura. De esta manera, fue a partir de los encuentros de formación, las entrevistas y los talleres que realizamos, tanto los docentes como nosotras mismas, que establecimos un tejido de relaciones y diálogos sobre el tema que nos convoca.



### ❖ Las trayectorias que configuran nuestra investigación

*Podemos imaginar, en todo caso, que el primer narrador fue un viajero y que el viaje es una de las estructuras centrales de la narración: alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto, la diferencia.*

(Piglia, 2014, p. 241)

El epígrafe anterior nos invita a comprender la narración como un viaje a través del cual el viajero se transforma, se sorprende ante lo que se le presenta como nuevo. También la investigación es un viaje para descubrir otros sentidos en torno al conocimiento, mudar las ideas, potencializarlas, desarrollarlas.

Fernando Vásquez (1992), plantea una diferencia sustancial entre el ver y el mirar. El primer verbo se sitúa en el plano de lo físico, de lo inmediato, de lo desprovisto de intenciones y sentidos; el segundo, en cambio, sugiere un erotismo con aquello que se está viendo, un situarse desde determinada perspectiva, un estudio minucioso, una contemplación que genera sentidos y suscita lo profundo, la reflexión, lo subyacente. De acuerdo con lo anterior, nuestro ejercicio de observación se ha dotado de una mirada atenta, rigurosa, detallada que posibilita habitar los contextos de acción de estos maestros, para así poder descubrir esos sentidos, prácticas, relaciones, tensiones y dinámicas socioculturales que tienen lugar allí.

En términos de las estrategias de recolección de información, hemos empleado las observaciones participantes, las narrativas orales o escritas, la memoria fotográfica de los distintos encuentros, los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas, biográficas y narrativas a los docentes y a algunos expertos que nutren la comprensión del fenómeno de la enseñanza literaria.

A continuación, presentamos varios puertos de llegada a los cuales nos hemos ido anclando a lo largo de nuestro ejercicio investigativo, con el fin de hacer de este viaje una experiencia prolija en términos epistemológicos, éticos, estéticos, políticos y formativos.



❖ *Puerto 1: tras los rostros y enigmas: un acercamiento a los sujetos y a sus contextos*

*Emprendió la larga aventura. Más de dos años habitó en la pradera, bajo toldos de cuero o a la intemperie. Se levantaba antes del alba, se acostaba al anochecer, llegó a soñar en un idioma que no era el de sus padres.*

(Borges, 1976, p. 26)

Un primer momento de nuestra investigación consta de un reconocimiento a esos sujetos y contextos en los cuales centramos nuestro interés. Aquí hacemos un énfasis en la importancia de las conversaciones con los docentes para intentar comprender su formación y su ser de maestros. Es importante la observación para poder caracterizar las prácticas de los docentes y develar e interpretar detalles de su accionar. El epígrafe citado al principio es un fragmento del cuento El etnógrafo, de Jorge Luis Borges. Esta narración da cuenta de cómo, en su labor de observación, desde una investigación de corte cualitativo, quien pretende comprender un fenómeno anclado a un contexto y a unos sujetos, debe empaparse de los lugares, las dinámicas y las identidades que confluyen en su ejercicio de observación. Es por lo anterior que, en un primer momento, consideramos la pertinencia de entrevistas a los docentes y visitas a los lugares en donde desempeñan su labor. Este ejercicio de observación nos ha permitido cimentar las bases para luego comprender las dinámicas y sentidos que atraviesan a cada maestro, junto con sus particularidades y apuestas propias.

José González (2015) habla de la entrevista biográfica para hacer referencia a uno de los dispositivos empleados en la investigación biográfico narrativa en educación.

El marco habitual de la entrevista biográfica (o biográfico-narrativa) consiste en una propuesta inicial por parte del entrevistador para que el sujeto relate su historia de vida en referencia a un marco general, o bien en relación con una dimensión específica. (p. 243)

De este modo, elaboramos un guion para conversar con los maestros sobre asuntos de su vida, particularmente los que atañen a su formación académica y literaria. Realizamos



preguntas clave a partir de las cuales se derivó una conversación que develaba múltiples, disímiles y contrastivas historias de vida.

Peter Alheit (2012) sugiere el término de entrevista narrativa para designar aquella manera de conversar con el otro en busca de un relato que valga la pena contar. Con respecto a la narración de historias al interior del diálogo, Alheit propone lo siguiente:

¿Cuándo toma lugar la narración de historias? Podemos encontrar una explicación muy trivial a esta pregunta en el hecho de que la narración de historias en la vida diaria requiere, claro está, cierto campo de interacción. No contamos una historia en cualquier situación. Las situaciones formales como los actos profesionales, las confrontaciones oficiales, los juicios, etc. no son precisamente muy apropiadas como “campo de trabajo de una historia”. Las historias requieren una atmósfera amistosa, confidencial e íntima, hasta cierto punto [...] (p.14)

En este sentido, la entrevista narrativa hizo parte de nuestras estrategias para un primer momento de acercamiento con los maestros. Un acercamiento dado desde la cercanía, la conversación con cierto matiz informal, el diálogo y el intercambio de historias e ideas. Así, mediante un guion semiestructurado, buscamos cuestiones medulares con respecto a la formación literaria y a las peripecias y sentidos que han ido construyendo la historia de vida de cada uno.

Este ejercicio estuvo orientado por intencionalidades que nosotras teníamos al observar y al conversar con los maestros y maestras; nos interesó detenernos en algunos asuntos puntuales de su trasegar, o develar ciertos rasgos en su discurso, a propósito de su propia formación literaria y de su práctica pedagógica.

En el terreno de la entrevista narrativa, queremos resaltar dos asuntos importantes que la configuran: la oralidad y la memoria. Luis Enrique Alonso (1998) postula, al respecto de la oralidad que:

Las fuentes orales permiten así un acercamiento a la realidad social, complementaria a otras que se aproximan por distintas vías positivas o expresivas. Si bien es cierto que, en un primer momento, siempre se pretendió el uso de la fuente oral sólo y exclusivamente cuando no había fuente documental o datos formales sobre el asunto a investigar, esto hacía recurrir a la fuente oral como vía casi de salvación] (p.3)



De esta manera retomamos la importancia de la palabra hablada como fuente fundamental

para comprender la educación, en palabras de Alonso, “los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (p.5).

Por otro lado, la memoria es un elemento importante en el acto de narrarse. Esta no se torna nunca como un ícono de la realidad, como una voz objetiva y certera. Cada sujeto deviene como tal a partir de una subjetividad dada desde la rememoración de asuntos autobiográficos que, si bien están anclados a lo real, en el recuerdo y la percepción individual se cubren de cierto manto de emotividad y ficción. En relación con esto, Alonso argumenta que:

La memoria aparece así no como una simple descripción de acontecimientos pasados, sino como la apropiación individual de una cultura histórica que siempre tiene que ser mirada desde lo colectivo; lo que dicho con la belleza habitual de la filosofía poética de Walter Benjamin (1973: 180), viene a ser algo así: “articular históricamente el pasado no significa conocerlo ‘tal y como verdaderamente ha sido’. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro” (p. 4).

De esta manera, el pasado fue un lugar común en las conversaciones entre los docentes y nosotras, puesto que al recordar la iniciación en el mundo literario, surge un tiempo pretérito atravesado por lugares, autores, títulos, rostros familiares y situaciones importantes.

Las observaciones que realizamos en los escenarios de trabajo de los docentes de literatura, estuvieron dadas con cierto matiz etnográfico, puesto que, como en el cuento de Borges, pretendimos dejarnos habitar por esos espacios y los discursos que se tejían en su interior. Así, habitar, caracterizar y comprender los escenarios en los que se desempeñan los docentes, fue un asunto clave para definir la ruta que trazaríamos de ahí en adelante. Se trató entonces de dejarse hablar por lo sucedido, de escuchar con atención a los sujetos y observar detallada y minuciosamente las dinámicas que entre ellos tejían.



Memoria de observación a Diego Ruiz. Costurero literario. (2018)



## Facultad de Educación

### ❖ *Puerto 2: una lengua para la conversación y el encuentro con el otro. Cuatro encuentros de formación.*

*Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación. No para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos.*

(Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 249)

Un segundo momento de nuestro proyecto consistió en celebrar la confluencia de varios maestros y maestras de literatura en torno al fuego de la palabra, del tema en común que nos convoca constantemente a reflexionar entre nosotros mismos, a compartir ideas y contrastar experiencias. Llegamos pues a un puerto en donde coincidimos todos y todas, es decir, los seis maestros de literatura, y nosotras, investigadoras y maestras en formación, para hablar sobre las particularidades que caracterizan a cada uno y conversar sobre las apuestas éticas, estéticas y políticas que atraviesan la visión y la acción de un profesor de literatura en la ciudad de Medellín.

Generamos entonces unos encuentros de formación, dados principalmente desde la conversación. Bárcena, Larrosa y Mèlich, en el epígrafe anterior, nos hablan de un lenguaje para la conversación, para entrar en sintonía con el otro, para acoger al otro en ese refugio que son las palabras. En ese sentido, estos encuentros generaron, sobre todo, una cercanía y una horizontalidad entre todos los sujetos participantes.

Estos espacios propuestos por nosotras integraron a los docentes en conversaciones a partir de las cuales cada uno se iba dando en la medida que consideraba cómoda y pertinente. El propósito principal consistía en generar esa red de la que habla Daniel Suárez, en la cual los



docentes generan reflexiones y conocimiento desde la puesta en común de experiencias y reflexiones a propósito de la formación literaria y de sus distintos matices, dinámicas, enfoques y avatares.

Los encuentros de formación aquí propuestos pueden relacionarse en su guion y metodología con los grupos de discusión, pues estos también propenden por un diálogo entre personas con intereses y prácticas similares para generar ideas y reflexiones alrededor de un mismo tema. Rendón (2017), al respecto del grupo de discusión expone lo siguiente:

Esta técnica, que consiste en una discusión semi-estructurada de un tema dado a un grupo homogéneo compuesto por entre seis a diez individuos, implica que el debate no está sujeto a un control tan rígido como en las entrevistas que se apoyan en un protocolo temático o se valen en el itinerario discursivo de un cuestionario. Tampoco se trata de una conversación sin objetivos claros o no estructurada totalmente... (p. 123)

De esta manera, nuestros encuentros de formación estuvieron atravesados por preguntas claves que sugerían ciertos tópicos, tales como la posición que el docente de literatura toma con respecto a ciertas dinámicas de la sociedad contemporánea y la manera en cómo, desde su área, genera una crítica y una resistencia a dichas dinámicas; la importancia de la lengua y la literatura en la actualidad; la forma de abordar la lectura y la escritura en el aula y fuera de ella, entre otros temas.

Dichos encuentros tuvieron lugar en algunas aulas de clase y de reuniones del bloque nueve de la Universidad de Antioquia, estructura que acoge a la Facultad de Educación. Allí, al caer la tarde, los profesores iban llegando, luego de sus actividades laborales para encontrarse con nosotras y con sus colegas y compartir un rato de conversación que se extendía por aproximadamente dos horas. A continuación hacemos una caracterización de cada encuentro de formación y los propósitos que lo guiaron.

❖ ***Primer encuentro de formación: Tejiendo caminos, desandando los pasos.  
Reconstrucción del rostro polimorfo de un maestro de literatura***

Relatar la vida para configurar una memoria personal y literaria que nos hace ser quienes venimos siendo. Para este momento hemos sugerido la elaboración de un espacio de formación que apunta a la reconstrucción de un rostro de maestro que reconstruye el sujeto polimorfo que cada uno es: el lector, el cantante, el fotógrafo, el cinéfilo, el investigador, en



definitiva, el maestro mediador. Este encuentro de formación estuvo atravesado por unas preguntas que permitieron la conversación en torno a lo que significa para cada maestro su quehacer.

En primer lugar, la reunión con los seis maestros posibilitó el diálogo entre todos, la familiarización, el reconocimiento del otro. Entre ellos, había quienes se conocían previamente y quienes no. De esta manera, este primer espacio generó la posibilidad de encontrar nuevos rostros de colegas dispuestos a compartir un pedazo de sí mismos con los demás.

En segundo lugar, este encuentro tuvo como fin la elaboración de una memoria personal de lo que cada maestro ha considerado importante en términos de su formación académica, personal y literaria. Aquí cobró sentido la pregunta por los rostros, ideologías, libros, parajes y lugares que han configurado la identidad que cada uno ha venido siendo.

Llegamos a un paraje clave, y es la memoria literaria que guarda dentro de sí cada maestro. Se trata de una suerte de autobiografía lectora y de formación. Erica Areiza y Diela Betancur (2015), al respecto de la memoria literaria del maestro, aluden a que esta:

[además de devolverlo a los textos que han pasado por su experiencia como lector, evoca los sujetos, los dispositivos escolares, los caminos, las metodologías, los espacios y las intencionalidades que han hecho parte de dicho proceso. Esa memoria se convierte entonces en una biblioteca donde aquel puede confrontar su trabajo pedagógico con lo vivido en su propia experiencia de formación literaria. (p. 153).

Es allí cuando aparece de nuevo el pasado como ese lugar al cual volvemos una y otra vez para interpretar la propia historia y descubrir relaciones de causalidad en el presente. Esa memoria literaria retoma aquellos versos que se nos quedaron “tatuados en el alma” como diría alguna vez Cortázar; vuelve sobre lugares, personas y situaciones claves en el proceso formativo.

La imagen presentada a continuación ilustra el momento en que los maestros y las maestras estaban reconstruyendo, a partir de un objeto plástico que surgiera de la creatividad de cada uno, esa memoria literaria y formativa. Allí adquirirían especial importancia los símbolos, ideas, anécdotas, fuentes citadas, recuerdos y demás elementos que cada docente considerara importante retomar para presentar a sus colegas esos caminos que ha transitado.



Taller del primer encuentro de formación. (2017)

❖ ***La palabra del maestro de literatura en movimiento: a propósito de nuestra razón de ser en la contemporaneidad. Segundo encuentro de formación.***

Para comprender un fenómeno desde todas sus aristas (social, cultural, histórica, epistemológica, política, estética y ética) es preciso generar discusiones que permitan una mirada holística del mismo y una mirada desde distintos puntos de vista.

En términos epistemológicos, en la investigación biográfico narrativa la construcción del conocimiento se da desde la colectividad entre los sujetos de la investigación y los investigadores. Ignacio Rivas (s.d) alude a un “*proceso democrático y colaborativo* en tanto se produce una implicación de todos los participantes en el proceso de construcción de significado.” (p. 86)

Dado lo anterior, este momento consistió en la consolidación de un grupo de discusión con preguntas orientadoras que permitieron generar problematizaciones, debates y puntos de vista diversos sobre el quehacer del maestro de literatura y los sentidos de la formación literaria en la contemporaneidad.

A modo de apertura para tal momento, iniciamos con la lectura de un poema de Roberto Juarroz como un llamado a la sensibilidad. Posteriormente proyectamos en el televisor del



Facultad de Educación  
aula, un cortometraje del artista Steve Cutts, llamado *Happiness*. Esta obra fílmica la presentamos con la intención de generar sentidos y reflexiones a propósito de la humanidad en la contemporaneidad.

Estos dos formatos, el de la poesía y el del cine, fueron la antesala a una conversación con los docentes, a propósito de su quehacer en medio de todas las dinámicas de globalización, consumismo, menoscabo de las humanidades y dislocación de los valores humanos, que se dan en la actualidad. Aquí generamos un guion de preguntas que guiase nuestra conversación, en aras de problematizar ciertos tópicos y reflexiones que surgieran de los múltiples discursos y apuestas de cada maestro y maestra.



Segundo encuentro de formación. (2017)

- ❖ *Celebremos la reunión en torno a la palabra y la ficción. Presentación de experiencias significativas alrededor de la formación literaria por parte de los maestros y las maestras. Tercer encuentro de formación.*

*...el sujeto, mediante la narrativa, cumple con su necesidad de comunicar, ya que aquella se le muestra como una aproximación a la realidad y a los otros. El gesto de comunicar convierte la construcción narrativa en un elemento de cohesión social y cultural en tanto que pasa a ser conocimiento compartido.*



## Facultad de Educación

Dai Sijie, en su novela *Balzac y la joven costurera china* (2000) narra la historia de dos jóvenes que son enviados a un campamento en una montaña para ser reeducados, con fines de contribuir al régimen comunista de su país. En este campamento conocen a una sastrecilla oriunda del lugar. Esta última tenía poca instrucción en términos intelectuales y los dos jóvenes la introducen en el mundo de la lectura. Durante toda la novela se ve cómo la joven, a partir de las múltiples lecturas que realiza, va transformando su pensamiento, adquiriendo una identidad, ya no atravesada por los ideales políticos de los gobernantes, sino por una autonomía propia que surge de una mirada crítica del mundo. Hacia el final de la historia, la sastrecilla ha devenido en otra persona y quiere irse de aquel lugar en el cual se siente prisionera.



Tercer encuentro de formación. (2017)

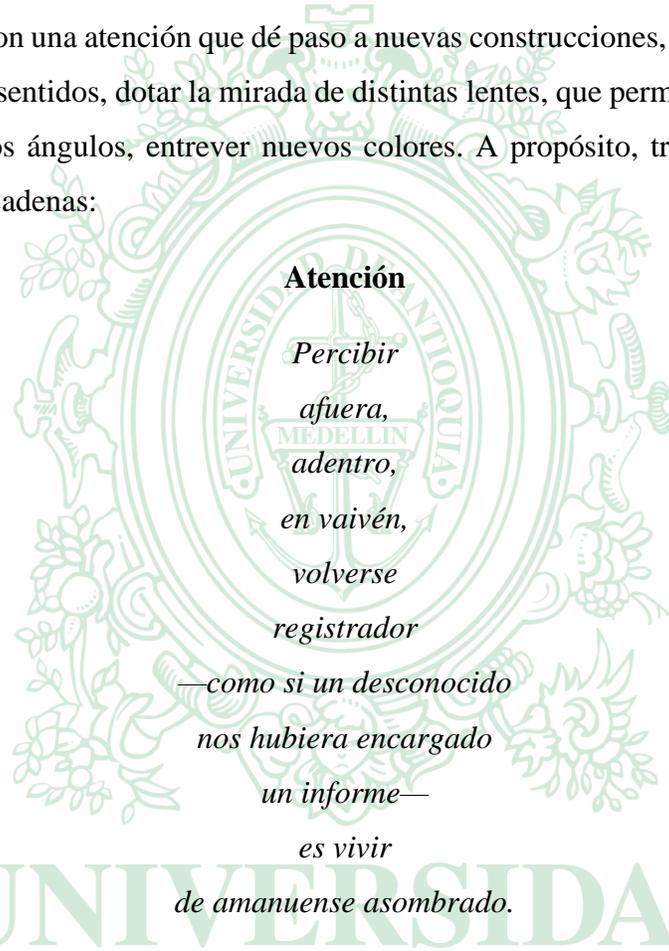
❖ ***Puerto 3: zoom, enfoque, punto de vista. La tarea del observador, el ojo atento. Observaciones de los contextos.***

*Miramos desde lo que somos. “Todo es según el color del cristal con que se mira”, dice un adagio. Es imposible, por lo mismo, encontrar sentidos fuera, si no los hay primero dentro de nosotros.*



## Facultad de Educación

Aguzar la mirada permite ver lo esencial, aquello que, por cotidiano, se ha matizado en el paisaje recurrente del día a día. Inexorablemente ese panorama debe actualizarse a través de la lectura siempre nueva e inacabada de un extranjero que se deja decir por lo que le es ajeno. No perder la capacidad de asombro ante la ineludible carrera del día a día, abrir los sentidos y percibir la vida con una atención que dé paso a nuevas construcciones, escudriñar el mundo para descubrir sus sentidos, dotar la mirada de distintas lentes, que permitan acercar y alejar, situarse desde otros ángulos, entrever nuevos colores. A propósito, traemos a colación el poema de Rafael Cadenas:



En este puerto hemos realizado dos visitas a cada uno de los contextos de acción de los docentes, con el fin de advertir la manera en que el maestro de literatura tiene lugar en momentos y lugares diversos. Estas visitas no estuvieron desprovistas de intencionalidades por parte de quienes observamos. Allí tuvo cobro sentido la pregunta por las dinámicas subyacentes a los contextos, por la figura del maestro que los habita y de los sujetos que asisten a esa labor performativa del maestro. José Félix Angulo y Juan Pablo Catalán (2017) afirman que:

La observación nos permite conocer y comprender nuestro objetivo y problema de investigación tal y como este se evidencia, es decir, en el mismo contexto y tiempo



Para registrar las observaciones, elaboramos un compendio de memorias que nos permitiera retratar y dejar en evidencia todos aquellos detalles y acontecimientos de los que se compone la práctica educativa de cada maestro. Nos referimos entonces a una suerte de diarios pedagógicos que nos posibilitaron retener en las palabras los momentos que estábamos presenciando. Estas memorias nos permitieron matizar las prácticas de una manera flexible, para llegar a la enunciación de ciertas líneas de sentido o ejes temáticos percibidos en las actuaciones de los docentes y a propósito de los cuales se quiera reflexionar.

### ❖ *Puerto 4: Marineras y bogas en la formación literaria: nuestra propia experiencia a través del taller de literatura*

Este apartado cobra vital importancia puesto que se trata de volver sobre nuestra propia experiencia como maestras de literatura. De manera complementaria a la reconstrucción de esos rostros de los seis docentes que nos acompañaron durante este proceso y a la caracterización de sus prácticas y apuestas éticas, estéticas y políticas que los atraviesan, se suma una enunciación de nosotras, Ana María y Laura, como maestras que encarnan sus improntas particulares y caminos recorridos. Y es que no podíamos dejar de lado la reflexión sobre nosotras mismas, a quienes este proceso permeó de manera crucial, en tanto conocer y participar del quehacer de otros profesores, derivó necesariamente en una pregunta por nuestro propio devenir como maestras.

Es este sentido surge el taller de literatura como un espacio que nos permitió desplegar nuestras propias apuestas, metodologías e intereses. Fue así como planeamos y desarrollamos un taller literario que tuvo lugar en dos de los contextos escolares que estuvimos observando. Fernando Vásquez, en un texto titulado *Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura* (2012), acude a la metáfora del marinero y los bogas o remeros para reflexionar sobre la enseñanza de la literatura y todo el arsenal didáctico, cultural y disciplinar que el maestro pone en juego en el espacio de sus clases. Vásquez plantea entonces que el saber del marinero es “un saber forjado en la experiencia y la tradición, un saber práctico, como es también el educativo, que correspondería a la didáctica



general” (p. 87). Por otro lado, sugiere que el saber del boga es aquel que alude a la disciplina en particular, es decir a la Educación.

Es así como nos concebimos marineras y bogas puesto que, para el desarrollo de estos talleres, tuvimos en cuenta varios asuntos concernientes tanto a la literatura misma como a su didáctica y su enseñanza un contexto particular. Vásquez en su texto plantea varios aspectos importantes para tener en cuenta a la hora de llevar a cabo las clases de literatura, a saber: *la planificación* “Si bien es cierto que el acto docente demanda del profesor de Literatura una buena dosis de innovación y creatividad, no debemos olvidar que nuestra disciplina tiene unos objetivos específicos que cumplir” (p. 88), *la adecuación* “Los saberes eruditos o especializados, el saber literario que está en los libros merecen un tratamiento, una traducción al momento de llevarlos a la clase” (p. 89), *la motivación* “el maestro de Literatura no puede claudicar o dejar de lado ese momento de crear el interés y despertar la curiosidad” (p. 90), *los métodos de enseñanza, la mediación* “lo que es fundamental en un profesor de literatura es su función de mediador entre las obras literarias y los potenciales lectores de su clase” (p. 92), *el currículo y los útiles* o el material de clase.

Para la construcción de este taller literario tuvimos en cuenta los aspectos anteriores. Su desarrollo tuvo lugar con estudiantes de las instituciones educativas CEFA e INEM, campos en donde desarrollan su labor los profesores Mariela y Juan Fernando respectivamente. En el CEFA participaron estudiantes del grado once, al igual que en el INEM. A continuación describimos los sentidos del taller desarrollado.

- ❖ *Conversaciones entre pintura, poesía y narrativa: el arte de hacer trazos claroscuros con la palabra y el silencio, con el color y la transparencia: taller de écfrasis*

El quehacer del docente de literatura está atravesado por sus propios gustos e intereses personales, lo que en últimas se relaciona con aquellas apuestas estéticas que lo caracterizan. Sin embargo, estas apuestas personales no deben estar desvinculadas con las necesidades, improntas y características del contexto que habita. En este sentido, pensamos en un taller



La sinestesia generada por la pintura que cuenta o canta, la poesía que retrata o relata, y la narrativa que se mueve entre la presentación de fotografías y de imágenes en movimiento es innegable. El escritor colombiano, Juan Manuel Roca advierte, en su texto *El beso de la Gioconda* (2015), esa amalgama entre poesía y pintura al señalar que

Son muchos los poetas que son creadores de imágenes vívidas que se hacen visuales. Son creyentes de la palabra como ícono, como pigmento y textura a un mismo tiempo. Pintores del habla, hablantes del color, a unos y a otros debe mucho un arte combinatorio por fuera de los viejos cánones, de moldes envejecidos (p.33)

Así, aunque difieran en la materialidad, la poesía de la imagen y la poética de la pintura tienen en común el trabajo con la luz que permite ver o nombrar lo imperceptible, lo cotidianamente obvio, lo repetitivamente invisibilizado. Entonces las palabras del poeta y los trazos y colores del artista, iluminan, en una suerte de claroscuro, aquello que cotidianamente es apenas imperceptible.

En el texto anteriormente citado, Roca se refiere a la poesía y a la pintura como “dos caras de un mismo asunto” (p. 17). Podemos entender entonces que tanto el poeta como el pintor trabajan en un terreno que les es común: el de la percepción del mundo, el de la interpretación del mismo, el de la mirada crítica y aguda que invita a la reflexión sobre aquello que históricamente se ha visto naturalizado. Es pues el terreno de la realidad, punto de partida para imaginar, para fantasear, para generar hipótesis, propuestas, rupturas.

La fundamentación metodológica del taller encuentra sus pilares en el arte de la conversación (Bárcena, Mélich y Larrosa, 2006) y en la conceptualización que Fernando Vásquez hace de este tipo de propuestas. Así, comprendemos que conversar es, sobre todo, poner en común lo que pensamos. Es elaborar con otros – horizontalmente- el sentido de lo que nos pasa, es nombrar lo que aún no sabemos decir, es elaborar lo que aún no logramos comprender, es escuchar lo que otros tienen por decir.

---

<sup>40</sup> El término se refiere a la relación entre el arte pictórico y el lenguaje poético. Alude a una construcción desde el lenguaje poético o narrativo que se deriva de la observación de una obra visual o viceversa.



Afinar la mirada, educarla, ir más allá del acto de ver con los ojos, para mirar con lupa, para buscar sentidos. Como Eduvasquez (1992) “El ver depende del ángulo de visión de nuestros

ojos, el mirar está en directa relación con nuestra forma de socialización, con la calidad de nuestros imaginarios, con todas las posibilidades de nuestra memoria.” Este encuentro alrededor de la literatura y la pintura pretendimos entonces celebrar una mirada que, como maestros de literatura, debe caracterizarnos. Es la mirada que escudriña en las historias, que se posa constantemente y con avidez sobre un contexto social, que recoge un acervo cultural y artístico, para así tener algo que ofrecer a quienes interactúan con él, a propósito de su labor formativa.

Este taller generó un espacio propicio para el intercambio, la reciprocidad y la estimulación estética que posibilitara una experiencia de encuentro con las obras y con el saber. De esta manera, convocamos a los estudiantes a construir un texto pictórico, una pintura poética, a partir de la imagen, del color, de las palabras y su sonoridad. Mediante la lectura y la escucha de varios poemas, hicimos la invitación para que ilustraran aquellas sensaciones, imágenes o situaciones que se derivaban de estos. Por otro lado, a partir de la observación de varias obras pictóricas que se amparaban en distintos movimientos como el surrealismo, el impresionismo o el realismo, se generaron construcciones escritas que dieran cuenta de lo que estas suscitaron en los alumnos.

La planeación y desarrollo de este taller nos permitió situarnos a nosotras mismas como maestras de literatura ya en acción. Esto implicó el despliegue de todos aquellos elementos didácticos, pedagógicos, literarios, estéticos y metodológicos que hemos ido adquiriendo a lo largo de la carrera y mediante la observación del quehacer de colegas y compañeros. Allí tuvo lugar la puesta en escena de los sujetos culturales que cada una ha venido siendo a partir de nuestras trayectorias formativas.

### ❖ *Puerto 5: Narrativas, interpretaciones y derivas de este recorrido*

A este puerto hemos llegado luego de un proceso de indagación, observación, construcciones, replanteamientos, conversaciones y contextualizaciones. Hablamos aquí de la configuración de una red de sentidos y comprensiones mas no del cierre o la finalización de esta reflexión, puesto que sobre la mesa quedan las semblanzas de nuestras voces, rostros, identidades y



Después de haber recorrido de la mano de nuestra asesora y de los seis profesores que aquí citamos, este camino nutrido de vivencias y aprendizajes, nos vemos avocadas a construir las derivas que se desprenden de un proceso interpretativo a partir de lo ya antes visto. En este sentido surge entonces la necesidad de construir líneas de sentido en torno a la formación literaria y a la figura polifacética del maestro de literatura hoy en nuestra ciudad, a partir de la caracterización de las trayectorias formativas, los contextos y las prácticas de los maestros y del análisis de los distintos rostros que este adquiere a la luz de sus apuestas didácticas, éticas, estéticas y políticas dentro de los procesos de formación literaria que orientan. También se presenta la posibilidad de contrastar las figuras del docente de literatura y del promotor de lectura, en atención a los distintos contextos y escenarios de ciudad en donde tiene lugar el quehacer del maestro de literatura.

Otro asunto medular de nuestro proceso es la presentación de dos trípticos narrativos en donde le hemos dado cabida a las voces y a las historias que cada maestro entraña a propósito de su formación y de sus propias apuestas con relación con la formación literaria. En este sentido, los siguientes apartados se dedican a plasmar esas narrativas que caracterizan a los seis maestros de literatura, sus devenires formativos, aquellas lecturas que los han acompañado y los relatos que los han configurado. Sobre la construcción de narrativas en educación, Bolívar (2002) afirma que “Es evidente que la investigación narrativa, cuyo resultado es un *informe narrativo*, tiene la ventaja de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras” (p. 53). En este sentido, este compendio de historias de los profesores que aquí plasmamos, es una construcción nuestra a partir de la información proporcionada por ellos durante las conversaciones, los encuentros de formación y las entrevistas, conservando en esencia su propia voz.

Puesto que este trabajo es un entramado polifónico en donde confluyen varias voces y rostros, uno de los productos que se derivan de él, es la construcción y publicación de unas memorias que den cuenta del trasegar formativo de cada docente. Es por esto que hemos proyectado la publicación de un módulo que contenga una descripción de experiencias significativas en



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

torno a la formación literaria que ha agenciado cada maestro. Este texto abre la posibilidad de diálogo, expansión y divulgación de nuestro y del quehacer de los maestros trabajo a otras esferas sociales.

También enunciamos con regocijo la posibilidad que tuvimos de compartir nuestro trabajo investigativo en espacios académicos de intercambio de conocimientos. Hacemos entonces alusión a nuestra participación en un evento internacional, a saber el *VIII Congreso internacional de pesquisa autobiográfica*, que tuvo lugar en la ciudad de Sao Paulo, Brasil, durante los días 17, 18, 19 y 20 de septiembre de 2018. Aquel fue un terreno expedito para la socialización de nuestras reflexiones y el diálogo con otros maestros y estudiantes que al igual que nosotras, se piensan la formación literaria en el entorno social. De igual manera, mencionamos la posibilidad de dar a conocer este proceso en eventos regionales, como el *Encuentro de Prácticas Pedagógicas en Torno al Lenguaje: Narrativas, Experiencias y Creación Artística*, evento realizado en la ciudad de Medellín en octubre de 2018, que contó con la participación de estudiantes y profesores de la Universidad de Antioquia, el Tecnológico de Antioquia, la Universidad San Buenaventura y la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



DOS TRÍPTICOS NARRATIVOS: RETRATOS DEL DEVENIR  
LITERARIO DE SEIS MAESTROS Y MAESTRAS DE LITERATURA

❖ Un maestro hecho a costuras: tejido polifónico con los hilos de la voz



Diego Ruiz, Ilustración Ignasi Blanch, (2017)

*Aunque duela, aunque nos pese, aunque lastime, aunque separe; siempre tendremos el beneficio de la palabra porque, a pesar de lo que fuera, es lo que nos identifica.*

UNIVERSIDAD Irene Presta

Retratar la vida del maestro Diego Ruiz es semejante a tejer una colcha con retazos de múltiples formas y colores: cada persona, experiencia y momento vital añade una textura, un matiz propio a ese gran telar, entrelazado por la palabra, que es su biografía.

Nacido en los ochenta en el paisaje de la copa quebrada que es Medellín a los ojos del poeta carmelitano José Manuel Arango, Diego va tejiendo con huso ese lienzo hecho jirones que constituye su trasegar por la vida y que inicia, indiscutiblemente, con la incandescencia inmanente de un fuego interior encendido al escuchar, de sus primos y abuelos, relatos e



historias de tiempos lejanos. Siendo niño, tal como Roberto Carlos<sup>41</sup>, logra ver la vida a través de los libros de la Facultad de Educación y es capaz de crear con ello una mágica suspensión del tiempo y del espacio que lo atrapa y eleva a parajes desconocidos.

La ausencia de biblioteca y de libros en casa no logra contener la llama abrasadora de su amor por la palabra. El regalo arbitrario de una edición deshecha de los cuentos de los Hermanos Grimm hallada en la basura por el hermano de su padre, fue el primer eslabón en una cadena de encuentros y bellas coincidencias literarias y artísticas que lo decantarían, años más tarde, por la enseñanza.

Corre el año de 1993 y Diego cursa tercero de primaria. A la escuela que lo dotó del código escrito y que le permitió el aprestamiento de los elementos normativos básicos, llega una dotación de textos escolares para la biblioteca del salón. El niño, movido por la emoción que le causa la antología de lecturas que ve ante sus ojos, se roba un libro y lo lleva a casa. Pero en la noche, el estrepitoso palpar de ese *Corazón delator* no lo deja dormir... cada latido le acusa con fuerza y le obliga a devolver a primera hora el texto robado.

Esa sed insaciable de relatos se ve parcialmente apaciguada con la llegada del profesor Gustavo Galeano, con quien se descubre a sí mismo bailando y transcribiendo en su cuaderno la letra de canciones propias del folclor colombiano, de esa música llena de figuras e historias, en su opinión, conmovedoras

*Yo creo que ese es uno de los primeros acercamientos míos a la poesía como tal porque estas letras están cargadas de figuras literarias, son historias. Recuerdo que me conmovían muchísimo, de hecho hay una canción que se llama El cisne "Un cisne más blanco que un copo de nieve" que es la historia de dos cisnes y un cazador que mata a uno de ellos; es bueno, toda una tragedia y tengo la imagen mía transcribiéndola y llorando, como conmoviéndome profundamente ante esas canciones.*

El año que mataron a su padre fue una verdadera vorágine. Una tía le compró el libro *Ben quiere a Ana* que hacía parte de la lista de útiles escolares y que llegó junto con la trágica noticia de la violenta y absurda muerte de su progenitor. Meses después, durante la preparación para hacer la confirmación, conoció a un cura que, advirtiendo su talento y sensibilidad para leer, le dio la oportunidad de trabajar en la parroquia. Allí conformó un

---

<sup>41</sup> Narrador brasileño cuya biografía es retratada por el cineasta Luiz Villaca en su película *El contador de historias* (2009).



grupo de teatro con el que montó *La vendedora de cerillas* de Hans Cristian Andersen, teniendo en cuenta la adaptación, la dirección y demás elementos propios de la dramaturgia.

Ese mismo año, ingresó a un taller de literatura de Comfama de San Ignacio que dirigía la profesora Gloria Pérez y al que asistían personas adultas con un gran bagaje cultural. Dos de ellas, que estudiaban arquitectura e ingeniería en la Universidad Nacional y en la Universidad de Antioquia, respectivamente y que eran sus grandes amigas del barrio, se encargaron de acercarlo a el mundo literario que se le había mostrado tímidamente por mucho tiempo.

Por si fuera poco, ese año Diego conoce la biblioteca del barrio y crea rápidamente un lazo irrompible con ese lugar; constituyéndose, además en el bibliotecario de la parroquia de la zona.

Gracias a esos adultos que confiaron en él, que creyeron en sus capacidades y que le abrieron espacios para participar de diversos escenarios artísticos y culturales, ese pequeño lector va creciendo en conocimiento y sensibilidad ante un mundo que se le antoja llamativo y seductor.

*Entonces fue un año maravilloso porque empecé a trabajar la parte teatral en la parroquia, a leer en voz alta, a cantar en las misas, empecé a asistir al taller de literatura que se me abrió el mundo de la literatura y de la cultura en general y empecé a hacerme muy asiduo a la biblioteca del barrio porque pues iba a allá hacer las tareas pero también a leer, entonces empecé leyendo la colección de Torre de Papel, Julio Verne, Kahlil Gibran, leí por primera vez Cien años de soledad. Entré como de lleno al mundo de los libros y [...] en ese ingreso al bachillerato tuve excelentes profesoras de lengua castellana [...] recuerdo a Magdalena, a Diana de los Ríos, a Marta Gómez, a Gladis Bustamante, a Doris Buitrago a Vilma, profesoras egresadas la mayoría de Español y Literatura de la de Antioquia, muy lectoras en voz alta: de García Márquez, Galeano, Benedetti, de los latinoamericanos y fue maravilloso. Eso entró a alimentar más ese amor por los libros, por la literatura y eso me llevó también a querer estudiar Licenciatura en Español y Literatura. Yo veía a estas mujeres y para mí se constituían en modelos fundamentales. Hoy en día son grandes amigas con las que sigo teniendo contacto, con las que me encuentro en fechas especiales, nos obsequiamos libros, en fin.*

Su época de colegial fue una de total exploración: hizo teatro en el Teatro Popular de Medellín; escribió, dirigió y montó un par de obras en la escuela; se ganó un concurso de



Durante este tiempo, y como una araña que fabrica la tela necesaria para su subsistencia, este maestro va haciéndose su biblioteca personal, a eso que él nombra como *su tesoro*, su refugio. Se vuelve comprador compulsivo de libros y lector de todos los textos y formatos posibles. Años más tarde ingresa a estudiar Licenciatura en Español y Literatura en la Universidad de Antioquia y estando en clase de literatura infantil ocurre algo definitivo que cambiaría el rumbo de su carrera profesional.

*En esa clase pasó una cosa como epifánica y definitiva: estábamos hablando de los romances, de estos poemas medievales españoles, franceses y de pronto yo no sé qué fue lo que canté [...] y una compañera me dijo ve, ¿vos sos promotor de lectura? Y yo le dije no, pero yo ya les leía cuentos a mis chicos en la iglesia, porque seguí siendo como catequista y estuve al frente de los acólitos mucho tiempo. Les leía literatura, yo me salía de esas vainas de la biblia y les leía poesía, cuentos, Edgar Alan Poe; me reunía con los niños en el barrio y les leía, era una cosa que estaba ahí, [...] Mi mamá misma se pregunta, como vos a quién saliste, pero bueno no sé, como de esos azares. Porque tengo tres hermanos menores y a ninguno le gusta leer.*

Entra a ser parte del proyecto *Literatura Carreta*, liderado por la caja de compensación familiar Comfama para promover los Parques Biblioteca en las comunidades de Medellín, luego de pasar la entrevista realizada por Marta Luz Gómez, una vieja y cercana conocida suya desde la época de los talleres de literatura de Comfenalco.

La vida de Diego está plagada de este tipo de afortunados y casuales encuentros que le han permitido expandir sus conocimientos sobre la literatura, el arte y la vida: preparó clubes de lectura con públicos muy disímiles, estuvo presente en el programa *pregoneros*, fue testigo del nacimiento de *Palabras rodantes*, trabajó como profesor de la Licenciatura en Español y Literatura del Tecnológico de Antioquia e hizo parte del proyecto *Las letras van por Colombia*; escenarios que lo cualificaron laboral, personal y espiritualmente.

Diego, amante de la fotografía, de la plástica, las ilustraciones y demás artes visuales celebra el día en que se topó con un formato que une sus dos amores (la palabra y la imagen): el libro álbum. Ese día reconoció su potencia para sensibilizar y tocar las fibras de lectores de todas las edades, caracteres y condiciones sociales.



como lectora y participante.  
**Facultad de Educación:**

*Un día en el parque del periodista, me encontré con una amiga que compartía conmigo un amor muy grande por la imagen y yo saqué un libro y les dije ay les voy a leer este libro [...] Ella me dijo, vos estás perdiendo plata y yo cómo así, sí o sea siempre tenés un libro, siempre querés leer y a la gente le gusta, entonces por qué no ofreces lectura a domicilio y por teléfono. Ella diseñó una tarjetica con imágenes de Shao Taun, hace 11 años, y desde entonces leo a domicilio y por teléfono.*

Diego Ruiz es un ruseñor que encanta con su voz. No sabe de dónde proviene ese don y ese amor por las palabras, pero admite que leer en voz alta es su vida, su pasión. Lee a los amigos, en las reuniones familiares, en todas partes. No puede vivir sin leerles a los demás, siempre lleva un libro en su mochila y es reconocido por ello. Quienes lo rodean esperan que él les lea algo, que les permita cruzar el puente que lleva a ese mundo desconocido y siempre nuevo de la literatura.

El laboratorio escritural que fue para Diego su participación en la revista *El conde letras* lanzada por la Fundación Taller de Letras le recuerda la necesidad de sistematizar su experiencia. No se considera académico ni tiene a la escritura como una necesidad prioritaria en su vida, pues se lee a sí mismo como alguien más performático y cercano a la oralidad que a otras formas de la palabra. Sin embargo, advierte la importancia de dar a conocer a otros los alcances en el trabajo con la formación literaria de los sujetos.

Luchador incansable en contra de la institucionalidad que constriñe la vida, que deshumaniza el trabajo, que mutila la literatura. Considera que es fundamental la presencia del arte en la vida de los sujetos porque les permite verse desde fuera para habitar de otra manera el mundo. De ello da cuenta la pequeña Lucía, que con escasos 7 años debió cambiar sus juguetes y ganas de soñar por entradas y salidas constantes al hospital para luchar contra un cáncer de pulmón que quería arrebatárle a vida.

*[...] empecé a acompañar a Lucía en su proceso de recuperación con el cáncer. A veces la encontraba muy mal, otras veces estaba como un chinche, en fin. Hoy ella se recuperó.*

*Experiencias hay muchas pero esa ha sido la que más me ha marcado. Cómo también a través de la lectura en voz alta hacés un acompañamiento y es terapéutico y es afectuoso y es un acto amoroso, de acompañamiento. Más allá*



En la actualidad se encuentra trabajando en la Biblioteca EPM. Allí, este viajero incansable borda todos los viernes en un *costurero literario* con mujeres de todas las edades, donándoles su gesto, su voz, su palabra, su corporeidad, su experiencia anterior con el texto mismo, su vida puesta en relación con lo que va leyendo en obra literaria.

Es un leerse leyendo para otros. Es un dar dándose en y con los otros... No se trata, por ello, de un trabajo de oficina, de una obligación de dos horas para cumplir con la programación literaria de la Biblioteca EPM. Es la posibilidad de cultivarse interiormente, de cuidar de ese jardín interior que cada uno riega vía literatura, narración y poesía; de disfrutar de la compañía de hermosas mujeres, madres, abuelas, contadoras de cuentos, tejedoras de historias, hilanderas de vida.

Entre urdimbres; costura a costura, se hace este maestro encantador de serpientes que nos llama con su voz, que nos atrapa con su instrumento mágico, con ese punji que son las notas tonales que salen de su boca y que vienen directamente desde su corazón.

❖ **Alicia y la búsqueda de sí: atravesar el umbral o la metamorfosis de un colibrí**



*Alicia en el país de las maravillas*, Benjamin Lacombe, (2016)

*Sabía quién era esta mañana pero he cambiado varias veces desde entonces.*  
*Alicia en el país de las maravillas*, Carrol, (2016)



Ana Carolina Montoya aprendió a leer a los 3 años. Su padre, ese que ella describe como “palabrador”, le enseñó la adquisición del código escrito a través de la lectura del clásico

*Heidi*. Él -tal como Audrey Tautou en la película *Amélie* cuando recrea el mundo para un ciego anciano-, ante una niña deseosa de colores, tonos, matices y formas, dibujaba con su voz las ilustraciones de un libro que no tenía ninguna

*[...] digamos que mis ilustraciones eran la voz de él y la forma en que él leía, la forma de entonar, la forma de llevarlo a uno allá y de hacerle vivir eso que él estaba narrando con la voz. Entonces yo creo que de ahí nació mi necesidad de estar habitando las palabras de muchas maneras, de refugiarme en ellas, de ver la vida a través de ellas, de verme yo misma como en un espejo a través de ellas, de estarlas buscando muchas veces.*

Su taita, ese primer amor de Ana Carolina, ha sido fundamental en su formación artística y literaria. Lector asiduo, escritor incansable, músico amateur, poeta de corazón. Estudió algunos semestres de piano en el conservatorio de la Universidad de Antioquia y fundó varios grupos de música colombiana. Fue para ella referente, editor, crítico literario, puente, mediador, seleccionador de textos y formador del gusto estético.

Las tardes de tertulias musicales, de reuniones alrededor del piano y las conversaciones sobre las lecturas que el padre y la hija hicieran en el día, son los recuerdos que vienen a la memoria de Ana Carolina cuando se transporta a la infancia. Él le regaló su primer libro cuando aprendió a leer: uno de *Cenicienta* en forma de pop-up. Luego le dio una compilación de cuentos de Hans Christian Andersen y un tomo de la Enciclopedia *El mundo de los niños*; de poemas y canciones, preocupándose por seleccionar adecuadamente los textos, por educar su estética lectora, por encaminarla en el mundo de las letras.

*Para él era fundamental que yo fuera buena lectora. Él sembró y cultivó muy cuidadosamente y de una forma muy certera esa relación grata mía con la lectura. Me abonó un camino muy importante, muy vital; yo creo que yo terminé en estas, o estoy en estas, por esa manera de él cultivar esa relación.*

Para una niña de escasos 7 años, leer una revista de 1940 o 1950 era estar ante una verdadera máquina del tiempo<sup>42</sup>. Carolina se pasaba tardes enteras, verdaderamente absorta, leyendo artículos, crónicas, biografías<sup>43</sup> (de Marie Curie, Beethoven, Rasputín, Charles Chaplin, entre

<sup>42</sup> Su padre tenía una gran colección de estas publicaciones, especialmente la de “Selecciones del Reader’s Digest”

<sup>43</sup> De la colección “Grandes protagonistas de la humanidad”



otros) y temas de actualidad e interés de las múltiples revistas que su padre tenía en la inmensa biblioteca que había en casa, y que luego comentaba con él en la calidez de una relación vital. Sin tener prohibida lectura alguna, esta pequeña se encontraba ante un amplio panorama de posibilidades para pasar el umbral de la realidad, para explorar el mundo literario libremente y regresar a él tantas veces como fuera necesario.

Por su parte, su madre y su abuela la iniciaron en el mundo de la oralidad: la primera a través de [...] “esa canción caricia, esa canción cariñito que a uno también le cimenta como la seguridad personal cuando la escucha” y la segunda desde las canciones de la música romántica, los arrullos, los abrazos y los besos.

*Todavía me acuerdo nítidamente de esa esas dos canciones que me cantaba mi mamá antes de irse a trabajar,*

*[A ver tú picarilla, tú naricilla (tocándome la nariz), si puedes contestar... Tiene patas muy largas, plumas y alas, y no sabe volar”]... o [“Había un ratoncito chiquito, chiquito, que asomaba el lomo por un agujerito”...]*

*Se las he cantado a los bebés con los que a veces hago las sesiones de lectura, he hecho talleres con ellas y obviamente para mí es muy significativo hacerlo, porque nadie lo sabe pero es una proyección de esa experiencia de mi propia primera infancia.*

Esa madre expresiva, histriónica, que es danza andante y palabra corporeizada, es hoy abuela cuenta cuentos y ha trabajado con Ana Carolina en algunos talleres. La abuela maga, juguetona y risueña fue también fundamental en despertar el amor que une hoy a esta maestra con las palabras, con su sonoridad, su materialidad, su significado y su eco.

Asimismo, la frecuentación de salas de cine en compañía de sus padres y hermanos le permitió sumergirse en las profundidades de los relatos e historias que se le presentaban en los más disímiles formatos y que adquirirían para ella múltiples pero fascinantes rostros.

Tal vez de allí la pueril idea de llegar a ser actriz de cine y televisión para desarrollar la maleabilidad (que hoy sigue admirando) que permite a los sujetos pasar de un personaje a otro rápidamente. Esa verosimilitud que adquieren los caracteres hace que Ana Carolina se quede prendada de la literatura, que se deje seducir por ese canto de sirena, por ese conejo saltarín que va de prisa y que la ha llevado a parajes tan desconocidos como extraordinarios.



En el viaje por los sinuosos vericuetos de la literatura se vio interpelada por la escritura de diarios, ~~Facultad de Educación~~ y poemas. Aunque todo esto se quedaba en el ámbito privado, era la manifestación de un sentir interior que la acompaña hasta la actualidad: la necesidad de encontrar un refugio, una madriguera que le brindase calor, una casa de palabras que la resguardara del frío exterior, del mundo real; un lugar para narrar(se) su propio trasegar por el mundo.

*Yo sentía que necesitaba escribir por cosas que a uno le sucedían o reflexiones que uno tenía que hacer ante lo que iba viviendo y era más fácil poniéndolas en palabras que tratando de hablarlas. Todos los conflictos en la casa se arreglaban escribiendo. Por ejemplo cuando mi papá y mi mamá discutían por algo, se mandaban de a pastoral cada uno pa' explicar por qué se sintió así, por qué está en desacuerdo, cómo se siente frente a eso, qué fue lo que pasó y para reconciliarse; y así hemos sido en la casa siempre: cuando hemos tenido algo que sentir de alguno, en vez de sentarnos a conversar, a veces le escribimos primero sacando todo lo que sentimos por dentro y entonces ya eso abre conversaciones de una manera más clara y comprensiva, y hace que se 'baje la guardia' porque el otro ya puede ver cuál es el origen de ese sentir.*

A los ocho o nueve años, e influenciada por su madre, Ana Carolina lee un libro que configuró un hito fundamental en el trasegar espiritual de una niña seducida por la magia de lo sobrenatural, de lo esotérico, de lo que traspasa el plano material. Se trata de *Muchas vidas, muchos maestros* del psiquiatra Bryan Weiss en el que se plantea la teoría de la reencarnación; filosofía en la que ella eligió creer y que hasta el día de hoy constituye su sistema axiológico vital.

El período escolar tristemente no fue significativo en términos de la relación con la lectura. No recuerda con especialidad a ningún profesor o profesora que la hubiese marcado con una huella indeleble, pero seguía leyendo con voracidad y sed insaciable las reservas de libros que encontraba en la biblioteca de sus padres. Ellos, desde su relación personal y particular con la lectura fueron perfilando desprevenidamente una percepción de la vida, una forma de habitar el mundo a través de sus recomendaciones. 3

Años después se presenta a Comunicación social a la Universidad de Antioquia en repetidas ocasiones pero no logra pasar. Luego, por recomendación de un amigo, se inscribe al programa de Licenciatura en Español y Literatura con la idea de cambiarse de carrera, pero



Admite haber encontrado una gran riqueza de textos literarios cuando inició trabajando en el Sistema de Bibliotecas de Comfenalco durante su período de formación universitario. Para ella, descubrir la figura del promotor de lectura, verlos en acción, conocer sus escenarios y advertir los efectos de su trabajo con los grupos a los que se dirigían sus talleres, fueron verdaderos acontecimientos vitales que le abrieron, en la práctica, el mundo literario con todas sus posibilidades.

Rostros como el de Consuelo Marín, Andrés Sanabria, Liliana Martínez, Sandra Rúa, Fernando Hoyos y Tatiana Jaramillo están presentes cuando Ana Carolina intenta reconstruir esas voces que, polifónicamente, le han permitido hallar grandes tesoros en la literatura; que le han ayudado a trazar poco a poco su propia y diversa biografía lectora.

Esta Alicia ha tenido siempre presente la pregunta por sí misma. Inició desde pequeña, y sin saberlo, una búsqueda de sí que le ha generado el padecimiento de una transmutación personal inalienable que la hace ser quien es hoy, o, para no darlo por terminado, *quien viene siendo*. De esa niña tímida e inocente que veía en papá la realización de sus deseos, conserva la capacidad imaginativa y la nobleza; pero se ha metamorfoseado en un colibrí que vuela a todas partes, toma el néctar de la vida y se erige fuerte ante las adversidades cotidianas.

Y ama la figura del colibrí no sólo por sus formas y colores, sino porque lo cree mágico, amuleto epifánico; vaticinio de un buen por venir. Tanto así que estos animales la rodean: planean a su alrededor recordándole hurgar hasta el fondo de las almas para aprender de ellas, para ver la belleza en la desolación y tomar fuerza cuando no queda ninguna.

*Cuando yo empecé el contacto más cercano con los libros y más diverso, a mí la perspectiva del mundo y de la vida me cambió muchísimo, empecé a procurar conocerme a mí misma más, a profundizar e indagar mucho más en lo que yo era como ser humano, como persona [...] La literatura me enseñó a ver la vida de otra manera muy diferente, a sentir mucha más curiosidad por la profundidad del ser humano [...]*

*La pregunta por mí misma ha estado siempre: por la psique de uno, por qué uno piensa como piensa, por qué siente como siente, por qué toma las cosas de la manera en que las toma, por qué es tan diferente a la manera como piensan otros, por qué el mundo es así, por qué el universo es así, qué fuerzas confluyen*



*para que eso sea de una manera y no de otra... [Al principio] no era tan consciente, yo después fui aclarando que es que era eso lo que estaba tratando de descifrar y sabiendo que igual es una respuesta inacabada porque el ser humano vive en una búsqueda permanente y no encuentra nada definitivo.*

Es una mujer que sigue haciéndose preguntas, que encuentra en las posibles respuestas que traza la literatura grandes impulsos vitales para continuar caminando, para seguir indagando por su condición como mujer, como madre, como ser humano.

*Cuando he tomado decisiones equivocadas los libros me han ayudado mucho a darme cuenta de que no había tomado la decisión más certera, a enrutar la vida. He sentido como si me dijeran, en susurro o a gritos: “Aprenda a conocerse mejor y a estar atenta con lo que realmente usted quiere”. Me han ayudado también a comprender y eso ha sido un alivio grande, que yo no era la única que se equivocaba a veces grandemente, que los libros sí que tenían historias reales o ficticias de mujeres que estaban en búsquedas constantes de lo que realmente querían en la vida y que una vez lo hallaban ya eso era innegociable. Entonces eso para mí fue supremamente especial, sentí mucho alivio y sentí que tenía un respaldo muy grande en esos hallazgos que estaba haciendo, que no estaba tan en contravía de lo posible y que simple pero también significativamente, estaba en mi propio aprendizaje, a mi propio ritmo.*

La lectura como refugio, como espejo, como puerta, como puente ha ganado fuerza en su vida. Ella es su gran compañía para leerse a través de esa lente siempre nueva y renovadora que invita a hacer un alto en el camino y evaluar la senda de los pasos. Y mucho más ahora que se cruza en su andar la grata compañía de un hijo que desea también comprender el mundo y asirlo con la fuerza de los sueños infantiles.

*Lo que significa ser mamá ha sido más desde la perspectiva de acompañarnos en experiencias lectoras Juan Miguel y yo. Por ejemplo en este momento estamos terminando de leer el segundo libro de Harry Potter y yo trato de aprovechar para que a través de ese libro conversemos sobre cosas de la vida sin dar la clase de conducta ni de deber ser, sino solamente para conocer un poco más a mi hijo: qué piensa de la vida, de esas situaciones, de esos personajes. Para abrirme también y contarle lo que yo pienso de algunas cosas sin necesidad de imponerle esa forma de pensar y de ser; y que él también exprese lo que hay dentro de su ser a través de los comentarios que hacemos de esos libros que vamos leyendo.*

Así, esta Alicia en el maravilloso y fascinante mundo de la literatura y las artes no solo cruza el umbral a lo desconocido, sino que se apropia de esa nueva patria; de ese territorio que hace suyo y que se convierte en su más íntimo hogar para, como diría el poeta argentino Roberto Juarroz, su poeta preferido, “verse desde fuera”; para plantear posibilidades de re-existencia; para pactar con otras formas *po(e)sibles* de lo cotidiano.



En esa lectura aguda de su misma condición humana, Ana Carolina se trasmuta en colibrí insaciable de palabras, de lecturas y de encuentros vitales con otros para continuar habitando y transitando el laberíntico e infinito mundo de la literatura; procurándose siempre y de manera infranqueable -tal como Isabell, protagonizada por Juliette Binoche en la cinta cinematográfica de Claire Denis- *un bello sol interior* (2017).

## ❖ Momo: otras formas de habitar la ciudad, la literatura y el tiempo



Momo y Casiopea, Zoey Huerta, (2015)

*Adulto: niño que ha crecido mucho*

Camilo Aramburo, 8 años

*Niño: Humano feliz*

Joan Sebastián Agudelo, 8 años<sup>44</sup>

1 8 0 3

Guiada por la tortuga Casiopea, símbolo de la constelación de los recuerdos, Yeimi Arango me conduce al baúl de las memorias de su infancia. Su madre -estudiosa desde pequeña,

<sup>44</sup> Fragmentos extraídos de *Casa de las estrellas. El universo contado por los niños*. Selección de Javier Naranjo.



Me cuenta que doña Sulma (tras años como ama de casa) estudia Licenciatura en matemáticas en la Universidad Luisa Amigó -después de haber realizado previamente otros estudios que no pudo ejercer por encontrarse bajo el yugo de un matrimonio desigual-; abre dos preescolares, compra bienes raíces, y se enfrenta al sinfín de posibilidades que el mundo le ofrece con la fuerza y valentía propias de una mujer que se ha elegido a ella misma como primer amor.

Esa madre-maestra le enseña a su hija y a los niños del barrio nociones básicas de lectura, escritura, razonamiento matemático, ciencias sociales y otros conocimientos escolares; a la vez que incita a Yeimi, sin saberlo, a habitar el mundo de la literatura y de la lectura en voz alta.

*[...] mi mamá era la profesora de los niños del barrio. Entonces los niños que tenían que reforzar se los llevaban a doña Sulma [...] Entonces yo no necesitaba refuerzo porque yo era buena estudiante pero me sentaban en la mesa con todos, entonces éramos cinco, seis niños, todos estudiando. Entonces mi mamá me decía [...] bueno vas a leerles en voz alta y les vas a leer una historia y así como lee ella -yo era el ejemplo- van a leer todos.*

En ese proceso de instrucción inicial fomentado por la madre, Yeimi se acerca a la lectura como un vehículo para aprender y obtener información de diversa índole que debía ser retenida en la memoria conservando con fidelidad el texto original.

*Siempre era para aprender [...] Entonces ella me decía, bueno vas a leerme esta historia [...] entonces yo la leía en voz alta. Te vas a escuchar y me hacía preguntas literales, yo me acuerdo que era más corchadora... y yo ay qué decía no me acuerdo. Mami estaba como en el tercer párrafo, déjeme mirar pues cosas así. [...] no era por el placer de la lectura, la verdad no.*

Las planas, la repetición y el afianzamiento de la mano acompañaron el proceso de adquisición del código escrito de modo tradicional. El método silábico, recortar palabras del periódico, componer canciones, limpiar la inmensa biblioteca de la madre y revisar las tareas hechas por los niños del barrio marcaron la primera infancia de esta promotora de lectura que, sin ser consciente, iba cultivando para sí una fértil y estrecha relación con la literatura y la pedagogía.



Ella, como Liesel Meminger<sup>45</sup> -y ante la determinante prohibición de su madre- roba los

libros de la biblioteca que tiene en casa, movida por la curiosidad pueril y el arrojo sin temor propios de los años juveniles. Así, Yeimi obvia los argumentos de doña Sulma (relación con su corta edad y los temas que son apropiados para ella), toma los libros a hurtadillas y los lee en su cuarto.

*[...] mi mamá me decía que esos libros todavía no eran para mí. Los únicos libros que eran para mí eran estos (Los de El mundo de los niños) Que esos libros todavía no eran para mí [...] pero me llamaba mucho la atención [...] y lo que empecé a hacer fue a robarme los libros de la biblioteca y a leerlos. Entonces yo me leía Otelo, me leía la Divina Comedia. Yo no entendía nada, pero yo me sentaba a leer. Y de ahí me empezó a gustar mucho el teatro porque la mayoría eran libros de pues sí todos eran dramaturgia, casi todos Hamlet, porque era literatura universal y sí casi todos eran así y me encantaba yo recuerdo leyendo esas cosas y a mí me fascinaba*

Por su parte, su abuelo paterno -tal como Eduard Bloom, protagonista de la película de Tim Burton *El gran pez*- hace de cada momento trivial un acontecimiento poético y literario. Él permite que la magia de las historias cobren vida en la oralidad recreando de manera fantástica cada detalle, cada suceso ordinario de la cotidianidad.

*Entonces él dibujaba, leía mucho mucho me leía mucho mucho mucho y él vivió en mi casa dos tres años y para mí era mi redentor, o sea porque mi mamá me regañaba y yo donde mi abuelo [...] era el abuelo alcahueta, todo lo convertía en una historia, los arroces que se me regaban en la mesa eran una historia, [...] que mi mamá estuviera haciendo unos patacones, el olor a patacón era una historia, todo todo [...]*

Este amor por la oralidad, aunado con sus delirios de actriz y su amor por la palabra, le permiten desarrollar el histrionismo necesario para lo que sería más tarde el performance de la lectura en voz alta. Sus gestos, su voz y corporeidad fueron cualificados en las clases de baile, canto y teatro que toma extracurricularmente en el colegio “Los sagrados corazones”; escenario en el cual se acerca no solo a la lectura de los textos sagrados sino que entreteje una entrañable amistad que le cambiaría para siempre su forma de percibir la literatura.

---

<sup>45</sup> Personaje protagónico de la novela *La ladrona de libros* (2007) escrita por Markus Zusak.



Se trata de Diana Bedoya, recién llegada de los Estados Unidos y quien le comienza a contar sobre la **Facultad de Educación** que ha recibido en ese país extranjero: Edgar Alan Poe, Hemingway, Foucault y otros autores encabezaban la lista de sus plurales lecturas.

*Ella me entró en el mundo de la literatura y en el cine de otra manera, porque ella me invitaba a la casa y me decía no ven yo te muestro todos los libros que tengo [...] entonces claro yo empecé a relacionar ya la lectura con imágenes. A mi mente empezaron a llegar imágenes [...] ya no eran conceptos, sí eran imágenes. Yo decía ay esto tan maravilloso puede pasar además porque [...] a ella le gustaba mucho la literatura de terror y de suspenso entonces ella me agarró de una manera increíble. Entonces yo era Diana más, Diana. Yo no veía la hora de que llegáramos al colegio para que me siguiera leyendo, contando historias, además por eso tan bonito que empezó a generar o sea yo veía cosas en mi cabeza y yo ay qué es esto tan maravilloso y leíamos en voz alta y conversábamos*

*Y con el cine pasó lo mismo. Claro ella me empezó a mostrar otro tipo de películas. Empecé a ver con ella por ejemplo Lo que el viento se llevó, clásicos, pues un par de culicagadas de 13 años viendo esas cosas.*

Con este afortunado encuentro la lectura para Yeimi sufre una metamorfosis: ya no es sólo una forma de aprender datos y obtener conocimiento; sino que funge ese portal en donde el libro constituye una puerta de entrada a una dimensión desconocida llena de magia y fantasía. Leen juntas, se cuentan historias, ven películas, comentan los libros que leen...tienen la experiencia de dejar que la literatura corra por sus poros y venas; de vibrar con el eco de sus palpitaros en tanto que acontecimiento vital.

Durante esa época colegial, lamentablemente los profesores de literatura no se salen del método tradicional, programático y rígido que se mueve entre la acumulación de datos, el conocimiento biográfico de ciertos autores y la memorización de algunos poemas. *El lazarillo de Tormes, Corazón* y otros clásicos fueron las lecturas promovidas en el escenario escolar que, aunque valiosas, no lograron cautivar, como otros textos, el corazón de Yeimi.

Movida por una necesidad imperativa e inapelable de historias, ella lee ávidamente –sin filtro ni brújula- todo lo que se cruza en su camino. Escribe además algunos diarios para intentar conocerse y comprenderse mejor a través del relato, vía narración.

Es por ese entonces que la relación de Yeimi con la lectura y la escritura se convierte en algo más personal: la literatura constituye un refugio para liberar tensiones, olvidarse del mundo, explorar y reinventar su vida privada. Esta valiente y decidida mujer hace entonces de la



literatura una herramienta para comprender su historia familiar, perdonar el pasado, autoconocerse, genera conciencia de lo que quiere (y no quiere) en su vida, e ir procurándolo día a día a través del cultivo permanente de sí.

Años después inicia la carrera de psicología en la Universidad de Antioquia, la cual abandona estando en el quinto semestre porque no logra proyectarse en ningún campo laboral que ella le ofrece. Viaja un año fuera de la ciudad y al regresar pide cambio de programa para la Licenciatura en español y Literatura en la que encuentra lo que estuvo buscando durante mucho tiempo: la literatura.

*Hice el reingreso y traslado a literatura y ahí sí ese era mi lugar. Inicialmente era por la literatura, no tanto por la figura de ser maestra. Yo le decía necesito trabajar, mandé la hoja de vida a Buen Comienzo y MaFe estudiaba en el mismo preescolar. Las prácticas de la U las podía hacer ahí pero yo no quise porque yo me quería poner a prueba como maestra y las hice en bachillerato, en 6. Qué cosa tan horrible, casi me muero. Era muy duro más que porque los niños fueran necios o porque hay que ser muy normativo, no el sistema es muy duro, no es que no puedo, ps que hay que cumplir con esto, con esto, pero a la vez vos vas al salón y te enfrentás con otras cosas, hay otras necesidades o sea no. Yo no voy a decir mentiras y ya es como ese cambio. Cuando hice esa práctica yo dije no me veo como maestra y empecé a pensar en un perfil administrativo, puedo ser coordinadora, tenía muy buen perfil. Pero ya conocí a Juan Pablo que era profesor de literatura infantil y él en clase me veía como mucho potencial porque las exposiciones las hacía muy estilo taller, Yo llegaba allá con las actividades que hacía con los niños, y él me dijo vos tenés un perfil muy parecido al de las chicas que trabajan en la fundación, si querés me das la hoja de vida y miramos y resultó un proyecto ahí empecé a trabajar como tallerista acá y ahí descubrí la promoción de la lectura, descubrí esto es lo que a mí me gusta*

En el escenario universitario conoce al maestro Diego Ruiz, y con ello al libro álbum, la lectura en voz alta y la figura del promotor; conoce además a la mentora, amiga y becaria Teresa Durán, a la cautivadora maestra de Didáctica de la Literatura Mónica Moreno y al director Juan Pablo con quien establece un puente entre ella y la Fundación Taller de letras.

Así, gracias a esa multiplicidad de gratos encuentros, la relación entre Yeimi y la lectura se transmuta nuevamente: ahora se trata de una experiencia estética y de formación en la que los libros son el escenario expedito para estudiar y continuar pensando la condición humana, para seguir explorando eso propio de lo humano que nos une como género, como raza.



experimento amoroso por el que la pregunta orientadora que guía sus pasos se convierte en ¿de qué manera enseñarle a su hija a amar la literatura? Yeimi quiere saber con claridad cómo enseñarle a leer, esto es, cómo permitirle adquirir el código escrito no como simple decodificación sino desde el establecimiento de una relación de complicidad, de afecto y necesidad con las letras, con las palabras.

*Luego , cuando conozco a Yolanda Reyes me doy cuenta de que el mediador genera un triángulo amoroso entre el libre, el niño y el mediador (mamá, papá, profesor, la persona que sea)... y yo siempre hablo de la palabra amor cuando hablo de lectura más que todo para la primera infancia porque uno debe generar amor. Para mí eso se convirtió en un reto, cómo voy a generar el triángulo amoroso, cómo generar esa conversación y para mí con MaFe ha funcionado a las mil maravillas.*

Recorre la ciudad y conoce los mágicos lugares que ofrece como alternativa cultural: Sinsalabín, Parques biblioteca, Adida, Fiesta del libro, días del libro, parada juvenil de la lectura, biblioteca EPM, La Pascacia, Teatro Pablo Tobón Uribe, salas abiertas, entre otros, son los lugares que se he permitido habitar, respirar, aprehender.

De antepasados de abolengo (descendiente del pedagogo y escritor Bernardo Arango Macías), Yeimi bebe de una rica tradición académica y cultural que se ve reflejada en su polifacética y versátil constitución como promotora de lectura. La música, la danza, el teatro han sido artes inspiradoras para ella y la han cualificado como mujer y como profesional.

Esta Momo incansablemente ciudadina se apropia literariamente de la ciudad. Recorre sus poéticos caminos, los hace puente y morada, puerta y paraje, verso y canción. Librerías, casas de la cultura, centros culturales y bibliotecas son algunos de los escenarios que ella habita de una manera vital. Conoce y disfruta de la oferta literaria de la ciudad de Medellín. Se ha hecho una excelente lectora en espacios renovados que se actualizan y que la llenan de vida para compartirlos con las nuevas generaciones.

Esta Momo contemporánea le apuesta a la invención de un mundo nuevo en el que la interrelación de espacios, discursos y saberes sea la lógica que combata la fragmentación actual en la que los saberes se aparceran y separan cada vez más. Esta mujer que lucha contra los vertiginosos tiempos contemporáneos es un adulto niño, un niño feliz que nos invita al



❖ **Una casa de palabras: refugio y génesis de un maestro de literatura**



*The Fantastic Flying Books, Mr. Morris Lessmore, William Joyce y Brandon Oldenburg, (2011)*

El profesor Juan Fernando Valderrama, con su semblante sereno y algo taciturno, trae a la memoria recuerdos de su infancia, la cual a veces se le antoja petrificada en el pasado y cubierta con un velo de melancolía. Evoca las navidades que de niño lo ilusionaban tanto y los regalos que llegaban el día veinticuatro. Hay uno en particular que jamás olvida: "un robot azul que podía subirse a un león que escupía balas por la boca". Tal vez viene de ahí su inclinación por el color azul. Por aquellos días algo en su familia se rompió irremediablemente. Su madre se quedaba hasta tarde esperando al padre que, cuando llegaba, estaba ebrio hasta la náusea y había despilfarrado todo el dinero que debía destinar para los gastos domésticos. Cierta noche, él mismo, Juan Fernando, esperó a su papá en la sala de la casa, pero el sueño lo venció porque este no llegó. En ese momento la figura paterna dejó de ser para él un referente de amor y un ejemplo a seguir.

Era su madre quien le proporcionaba el refugio necesario mediante juegos y lecturas. Recuerda entonces una colección de cuentos clásicos infantiles que ella compró para él y su hermano. Juntos escuchaban los audios de las historias y coloreaban las ilustraciones. A propósito de la lectura, este maestro de literatura recuerda un colegio donde pasó varios años de su niñez. Allí no había nada que pudiera ser atractivo ni emocionante, excepto por la



los días a la Facultad de Educación, durante los descansos, él, con un par de amigos más, se refugiaban en la biblioteca. Allí se dejó atrapar por el universo fantástico de tesoros, de naufragos, de capitanes e islas misteriosas que residían en los relatos de Julio Verne. Aquel recinto de la institución educativa, tomaba entonces un aire de fantasía y se convertía en la nave sobre la cual navegar por un mar de historias vertiginosas. He ahí la literatura hecha refugio, hecha casa de palabras, como diría Gustavo Martín Garzo. Para este maestro, los libros se habían convertido en la puerta de entrada a múltiples mundos y aventuras, pero también se le presentaron como una morada en la cual resguardarse de las tormentas y extravíos de la vida.

Paulatinamente, de la mano de su madre y de algunos amigos y maestros de la escuela, llegaron nuevas lecturas en donde se agazapaban múltiples personajes, como los híbridos entre la maldad y la virtud de R. L. Stevenson, las aventuras titánicas griegas o los Buendía que habitaron Macondo. Junto a esta amalgama de relatos, también se sitúan las revistas que coleccionaban en su casa, cuyas fotografías a él le gustaba mirar una y otra vez, asunto que esboza un gusto que más adelante desarrollaría.

Durante los últimos años escolares, la situación económica en su casa se había tornado difícil a pesar de que sus padres hacían cuanto podían por solventar los gastos básicos. Debido a esto, al pensar en su elección profesional, quiso ser pragmático y vio en la ingeniería una manera de lograr cierta mejoría en cuanto al dinero. De esta manera, se vio estudiando teoremas y ecuaciones a las cuales aún ahora no halla sentido alguno en la cotidianidad de la vida. Terminó por desertar y entró a la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Allí pudo retomar su gusto por la literatura y por la escritura, añadido a la fotografía y el periodismo.

Este docente de lengua y literatura fue elegido por el azar. Nunca antes había pensado en la docencia como vía laboral. Sin embargo, al egresar de la universidad como comunicador, el horizonte de posibilidades frente a este campo de la comunicación se le hizo mínimo y vio en el concurso docente del magisterio una oferta tentativa. Al pasar el concurso, eligió la



institución, el profesor Juan Fernando trabaja con los estudiantes del área de Humanidades, en el taller de medios audiovisuales. De esta manera, con sus aptitudes de comunicador, enfoca sus clases hacia la creación de historias e imágenes a partir del formato audiovisual. Esto implica para sus alumnos la práctica y el aprendizaje de un manejo de la cámara, el conocimiento de elementos semióticos, la lectura de obras literarias como fuente de sus creaciones y la capacidad narrativa. Juan Fernando se constituye pues como un docente que se mueve en el campo de la transdisciplinariedad para hacer de sus espacios de clase un terreno propicio para la formación de estudiantes que sepan situarse en el mundo desde distintas perspectivas y deformar la realidad a partir de los medios audiovisuales para generar una reflexión sobre la misma.

Este docente de literatura, aunque no cursó un pregrado que lo calificara como tal, argumenta que es el aula de clase su lugar de ser, que es allí en donde se desenvuelve con plena libertad.

## ❖ Antígona o la formación femenina: mi maestra de literatura



Antigone donnant la sépulture a Polynice, Sébastien Norblin (1825)

Durante los últimos dos años de mi bachillerato, yo Laura, estudié en un colegio público femenino, ubicado en el centro de Medellín. Recuerdo particularmente de aquellos días los viajes de ida y regreso: los buses sofocantes y siempre pletóricos de pasajeros. El asfalto hirviendo y los grandes edificios parecían generar en el centro un microclima más caliente que en el resto de la ciudad. También recuerdo aquel colegio, cuyo paso por mi vida fue



Las clases de matemáticas y física no me gustaban. O tal vez deba aceptar que realmente no me iba muy bien, pues a menudo me ausentaba de ellas para ir a leer algo interesante en la biblioteca. Porque eso sí, de allá no salía mientras tuviera un momento de asueto o alguna oportunidad para escabullirme del salón. Entonces la biblioteca se convertía en el depositario de un sinfín de libros que prometían una multiplicidad de universos y sosegaban mi hastío de realidad. Puesto que la lectura me cautivaba tanto, el curso de español tenía su encanto para mí. De esta manera, surge entonces la figura de una maestra de literatura situada ya en un lugar tenuemente dulce de mi pasado.

Su nombre es Mariela y tiene el cabello castaño y los ojos claros, como dos gotas de miel puestas al sol. Antes de que entrara al salón, podía uno escuchar el taconeo de sus pasos al aproximarse. Llegaba ella con su semblante ligeramente altivo y daba un poco la impresión de firmeza y rigor. Después de dirigir un saludo a todas en general, tomaba la tiza y escribía en el tablero alguna palabra probablemente desconocida para nosotras, junto con su definición. Debíamos transcribir aquello en nuestros cuadernos y ella nos explicaba someramente las funciones y usos del término en cuestión. Eso –decía- para que adquieran léxico, para que se expresen mejor.

Aquella profesora de español mostraba un particular interés por que sus alumnas leyéramos constantemente, ya fuera textos argumentativos, poéticos o narrativos. Nos invitaba a leer también medios alternativos, periódicos locales y revistas culturales. Podía uno avizorar en esta invitación persistente a la lectura, ese deseo de generar en sus alumnas nuevas ideas y establecer puntos de fuga hacia una formación más humana y política. Cierta vez, leíamos a Sófocles, con sus tragedias, en donde había historias de una madre asesina, un fatal incesto, una guerra entre hermanos y una hermana rebelde. Esta última, Antígona, representa la sublevación femenina ante el patriarcado que históricamente ha dominado. Mariela se me asemeja a esa Antígona que es consciente de que, como mujer, puede dar una lucha para subvertir el orden hegemónicamente establecido y generar más equidad y humanidad entre hombres y mujeres. Así, en el marco de un colegio femenino, la profesora de literatura,



Pasó el tiempo y con él se fueron también los años escolares. Mi pasión por la lectura se acrecentó y tomé la decisión de ser profesora de literatura. Ingresé a la licenciatura en la universidad y una vez más, el tiempo pasó, voló con algo de premura. Nos encontramos hacia el final del pregrado con la intención de realizar este proyecto de investigación que en todo tiene que ver con la figura del maestro de literatura. Fue así como recordé a Mariela, a propósito de esos rostros y enseñanzas que se han quedado en la memoria.

Tras varios años transcurridos desde la época escolar, regresé a mi antiguo colegio buscando entre sus aulas y estudiantes a aquella maestra de literatura. La institución donde otrora estudié el bachillerato, ahora me parecía mucho más pequeña de como la recordaba. Tenía razón García Márquez al decir que la memoria del corazón magnifica los buenos recuerdos.

La profesora Mariela estaba en la misma sala de profesores y el tiempo había pasado por ella de manera imperceptible. Le propusimos hacer parte de nuestro proyecto de investigación y ella aceptó con entusiasmo. Nuestro interés radicó en la posibilidad de mirar el quehacer de una maestra en un colegio femenino de la ciudad y las prácticas y reflexiones que ella agencia a propósito de la formación con perspectiva de género, asunto fundamental en la construcción de la sociedad actual. De esta manera, regreso a mi maestra de literatura para descubrirla desde otra perspectiva, para mirarla ya no desde los ojos de la colegiala, sino de quien busca en su colega un rastro de experiencia para su propia formación.

Luz Mariela Fernández trae a la memoria recuerdos de su infancia para referirse a sus primeros pasos en el mundo de las letras. Nombra entonces a su madre, quien, siendo ama de casa, tenía vocación de maestra y le enseñó a leer y a escribir con amor y paciencia. Poco más tarde su padre, obrero en una fábrica, prestaba en la biblioteca libros para que sus hijos leyeran. Entonces aparecieron las fantásticas historias de gatos con botas, de corazones delatores, de cuervos, de gatos negros. Ella recuerda que veía en los libros objetos mágicos.



Por eso cuando, en su primera comunión, le regalaron un diario, quedó deslumbrada porque este era su propio libro y ella quería a ella a plasmar su historia.

De esta manera, lejos de saber a qué dedicaría su vida profesional en el futuro, continuó leyendo por gusto propio, gestando dentro de sí una lectora incansable, lo que más adelante la llevaría a realizar una importante elección. Llegaron los años escolares. La profesora Mariela dice que su paso por el colegio no fue un hito ni un acontecimiento significativo en términos de la formación literaria. “Yo lamento mucho no haber tenido buenos profesores de español y literatura, lo lamento muchísimo porque aprendí más por fuera, con los amigos mayores que estaban en la universidad y nos pasaban libros y ahí empecé” – dice ella.

Mariela nos sugiere entonces una formación que se da por fuera de lo escolar. Entre amigos y nuevas lecturas, externos a la institución educativa, fue construyendo su antología personal de libros y su pasión por leer. Pero además de leer, también había algo que particularmente la apasionaba: el deporte. “Me encantaba y todavía con los años que tengo me encanta y yo quería jugar todo el día, todo el día. Entonces me encantaba la educación física era mi materia preferida.” – comenta Mariela. A raíz de aquel gusto por el deporte, pensó que tal vez podría ser profesora de educación física... o de español, puesto que también amaba la lectura. Es así como, durante los últimos años de bachillerato, cuando uno se cuestiona sobre lo que vendrá luego, a Mariela se le ocurre de pronto ser profesora. Concluye que el deporte puede practicarlo de manera complementaria y se decide definitivamente por la literatura, pues, ¿qué otra cosa podía gustarle más? ¿Por qué no transmitir a otros esa pasión?

Ante la idea de ser profesora, quizá dudó un poco en algún momento, dados los estigmas alrededor de la profesión: problemas salariales, contextos difíciles, situaciones laborales a veces precarias. Sin embargo, ella recuerda a un profesor, el de tecnología. Cierta día la casualidad los encontró a ambos en el mismo bus y durante el viaje ella le contó a Carlos Mario, que así se llamaba, su idea de ser maestra y las dudas que la acudían frente a este tema. Él, luego de escucharla atentamente, la animó a iniciar un camino que, no exento de piedras, encrucijadas y altibajos, implicaba una relación constante con el conocimiento y con la humanidad, una profesión que, más allá de los ámbitos laborales, se convierte en una



manera de vivir y de habitar el mundo. Mariela recuerda con gratitud su paso por la universidad. Sus profesores de literatura, dice, eran los mejores. Recalca la multiplicidad de posibilidades que brinda el campus universitario de la Universidad de Antioquia, pues allí pudo estudiar y a la vez practicar deporte, que era su otra pasión.

Al ingresar por primera vez a un aula de clase, ya en la figura de maestra de lenguaje, sintió como si su lugar siempre hubiese estado allí, esperando por ella. “Yo pensaba que era una cosa mucho más difícil y aterradora. Cuando llegué a un aula me di cuenta de que era muy fácil. Porque vas con tema preparado, vos no vas a improvisar, entonces sabés qué es lo que vas a decir. Tenés un plan, lo mirás, mirás el escenario, si se puede aplicar o no. Otra cosa que me encantó es que uno en una clase puede hacer cambios. Una clase nunca es igual... no era una camisa de fuerza “que tiene que ser al pie de la letra” ,eso es falso, todo depende de las preguntas que te hagan las alumnas. Además la vida es de enfrentarse... la vida es así.” “Entonces ahí estoy y afortunadamente cuando empecé desde la práctica supe que sí era lo mío. Me encantó, es decir, desde el primer día que pisé un aula de clase, feliz.” – concluye la profesora.

Esta maestra de literatura, que ya está próxima a culminar su vida laboral, en un primer momento trabajó en el sector privado. Allí estuvo varios años hasta que supo que sería madre. En el colegio donde enseñaba, ante la noticia de su embarazo, no renovaron su contrato para el siguiente año, arguyendo que su estado era impedimento para continuar con su labor. “...quedé embarazada y me dijeron “vea, por su salud, no le vamos a dar contrato este semestre” ¿por su salud? yo era joven, vital y además era un embarazo, no era una viruela.” – comenta con ella con cierto dejo de indignación. Así es como Mariela decide presentarse al magisterio e ingresa al sector público, donde ha podido desarrollar su práctica docente con regocijo y libertad.

1 8 0 3

Hace trece años ella trabaja en el Centro Formativo de Antioquia (CEFA) y se siente feliz con su labor allí. Mariela luce como una maestra inteligente, con criterio frente a la vida y consciente de que es necesario agenciar una educación que permita a las mujeres desarrollar plenamente sus facultades intelectuales y posicionarse en la sociedad, para cuestionar las



❖ **La oralidad y la fantasía, primeros trazos del rostro de una maestra**



Segundo festival de narración oral Puro cuento, 2013

Su familia está marcada por una historia fundacional: la de los abuelos. Él era negro como un faraón nubio. En cambio la piel de ella tenía el color de la leche sonrosada. El mundo entero se opuso cuando ambos se enamoraron con un amor obstinado y testarudo. Su matrimonio fue un verdadero escándalo, pues pasaron por encima de sus familias y de las habladurías de todo el pueblo. Aquel día fue de tal revuelo, que hasta la policía tuvo que custodiarlos. Tuvieron hijos y nietos, estampas del mestizaje entre el café amargo y la leche pura. Paola Fonnegra, la maestra de literatura, conserva en su piel el color de aquella historia.

El relato de sus abuelos es casi un mito que ha pasado de generación en generación y cada quien al contarlo le pone su sello: unos le añaden sucesos y personajes, otros algún elemento fantástico, hay quienes le dan distintos rumbos al cuento. Fue así como Paola comenzó a interesarse por lo que los demás tenían por narrar. Sus tíos, en cada reunión familiar, le contaban este suceso casi ficcional que a ella la atrapaba cual si fuera un cuento de hadas. Aquella familia se había fundado en un pueblo, razón por la que aún conserva costumbres y aromas a campo, que remiten a un sinfín de historias que Paola guarda en la memoria. De esta manera, la oralidad se convirtió en la fuente primeriza que la acercó a la literatura, pues ¿qué mejor manera de establecer contacto con la humanidad, que mediante la palabra hablada?



El padre de Paola fue profesor de matemáticas y gusta también de leer literatura. La madre, por su parte, mientras se dedicaba al cuidado de sus hijos, leía novelas de corte romántico,

que eran transmitidas por la televisión nacional. En la casa, como ha sido de costumbre en muchos hogares, había una biblioteca llena de enciclopedias y colecciones de libros de diversos temas, que el padre nutría constantemente con ejemplares del círculo de lectores, emblemas de la literatura de nuestro país como las Joyas de la literatura colombiana o los Cien versos o Versos memorables, las cien más famosas poesías colombianas. De este último libro, Paola recuerda un poema de Epifanio Mejía llamado Historia de una tórtola. “...yo cada vez que leía ese poema lloraba. Entonces mi mamá me escondía el libro, claro pues yo estaba muy chiquita y para mí era terrible pensar en que la tortolita se había muerto y los pajaritos se habían quedado huérfanos.”

Esta profesora de literatura recuerda entonces que sus primeras hojeadas a los libros tuvieron lugar no en el marco de una literatura iniciática o infantil, sino en las páginas de García Márquez, de Isaacs, de Goethe, de Wilde. Ver a su padre leyendo generó en ella una incitación a hacer lo mismo y fue así como comenzó a formarse como lectora estando muy pequeña, en una edad previa a la vida escolar.

El ingreso a la escuela no fue para ella lo más significativo ni gratificante: “Digamos que allí el paso no fue ni positivo ni negativo, que fue un estar, estar en el colegio, cumplir con las cosas...”. Lo que ella más recuerda del colegio era la biblioteca, aposento en el que se refugiaba constantemente cuando huía de las clases que no le gustaban, como las de dibujo técnico. La bibliotecaria, con quien había establecido una relación de complicidad, permitía que Paola estuviera allí durante el horario de las clases.

Otro asunto importante que ella recuerda de su paso por el colegio, fue la conexión que estableció con los clubes de lectura y con la biblioteca de Comfama de Bello. Esta última ella la recuerda como un lugar mágico, pues era una casa antigua en donde reinaba la tranquilidad, lo que la convertía en un espacio propicio para el aprendizaje y la lectura. Por otra parte, a la institución educativa iban promotores de lectura a realizar talleres y fue así como Paola conoció a Carlos, un promotor que tiene un lugar importante en su corazón, pues fue una



persona clave en su proceso de formación literaria. De esta manera, aquella profesora de literatura se relaciona con el mundo de la formación y de la promoción literaria, asunto al que luego dedicaría su vida durante un tiempo.

Al terminar la época escolar, Paola decide entonces ser profesora de lengua y literatura, animada por el hecho de que en su familia hubiera varios docentes y por el gusto que ella siempre ha sentido por la palabra.

*“El magisterio estuvo cercano, como te decía, mi padre, varios tíos, primos. Entonces es una cosa que ha sido cercana en mi familia que nunca fue impuesta para nada [...]” “[...] fue una elección, poder enseñar y digamos que yo no tenía una idea fantástica de qué significaba ser maestro porque comprendía las realidades del sistema educativo por el lado familiar.” “[...] Y el asunto de la literatura porque mi relación con la palabra siempre fue muy cercana. De hecho mira que solamente me gustaban tres cosas. Me gustaba el derecho, la bibliotecología y la educación en literatura, las tres están absolutamente relacionadas con la palabra. Entonces creo que es eso porque finalmente creo que yo devengo en sujeto en la medida en que soy capaz de narrarme y eso para mí es muy importante.” “[... ]Abrir la posibilidad de que los chicos descubran el poder de la palabra y el poder de la narración literaria o no, para mí es fundamental.”*

De esta manera, se configura una docente de literatura que inicialmente se deja cautivar por la oralidad y las historias fantásticas narradas por sus familiares y luego comienza a forjar un camino propio que se ha decantado por la enseñanza en el bachillerato y por la literatura infantil en la educación superior.

❖ **Ser maestro de literatura, o ser partera, o ser artista, que es lo mismo**



Bajo el agua. Elena Kalis (2015)

Dice Borges en el prólogo de su *Biblioteca personal* que “A lo largo del tiempo, nuestra memoria va formando una biblioteca dispar, hecha de libros, o de páginas, cuya lectura fue una dicha para nosotros y que nos gustaría compartir” (1997, p.9) Del mismo modo, la



anteriores. **Facultad de Educación** constituye el espacio de lecturas, autores, experiencias y rostros que se entrecruzan y dan forma a cada uno de ellos; que los hace ser quienes *vienen siendo* hoy.

Estos seis maestros son ante todo excelentes lectores. Su pasión por las letras, por la literatura y, en general, por el mundo de la cultura los ha llevado a nutrir su quehacer de prácticas y saberes propios de la dramaturgia, el canto, el cine, la danza, la escritura. Guiados por una insatisfecha curiosidad, estos maestros han leído, conocido, experimentado y habitado el mundo cultural de múltiples maneras. Conocer sus ritmos, voces, gestos, lecturas, intereses y matices se asemeja a mirar con detenimiento un caleidoscopio de múltiples colores y formas interconectadas milimétricamente.

El oficio del maestro es, pues, un acto hospitalario (compartir con otros las lecturas que nos han atravesado profundamente, esas a las que siempre volvemos porque encontramos en ellas nuevas preguntas, nuevos refugios, nuevas moradas); libertario (dar de leer a otros para que puedan desatar sus propias cadenas); hereditario: transmitir a otros una parte del legado cultural de humanidad; de natalidad y acogida (acompañar el parto para presenciar el nacimiento de otro ser humano en su devenir, uno que se desprende de la piel vieja para constituir un nuevo yo).

Frederick<sup>46</sup> es un ratoncito singular. Mientras los demás trabajan diligentemente y sin descanso para recoger y almacenar provisiones útiles para pasar el invierno, el poeta Frederick se encarga de conservar cosas intangibles – y, a vista de los demás, inútiles- como rayos del sol, colores y palabras; todo para resguardarse de las gélidas noches invernales.

Tal como como ese pequeño ratoncito, estos maestros son verdaderos artistas: en el marco de una contemporaneidad abanderada por el trabajo infatigable y desmedido; y la acumulación de riquezas y experiencias instantáneas y fugaces, ellos se dedican a apostarle a la formación literaria de sujetos que, aunque hijos de este tiempo, pueden zafarse, vía lectura, de las dinámicas actuales que corroen el alma y encegueden la mente.

---

<sup>46</sup> Cuento infantil escrito por el holandés Leo Lionni y publicado en el 2005.



### EL MAESTRO DE LITERATURA EN ESCENARIOS ESCOLARES Y NO ESCOLARES: TENSIONES Y POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS CONTEMPORÁNEOS

#### ❖ Los maestros y los promotores somos palabreros



La lectura, en tanto que práctica sociocultural<sup>47</sup> (Judith Kalman, 2012) no le pertenece exclusivamente a la escuela, sino que sale de ella y se nutre de todos los espacios de la vida cotidiana. Así, profesionales de distintos campos (filólogos, maestros, bibliotecarios, entre otros), preocupados por la formación de lectores en un sentido amplio<sup>48</sup> (del mundo, de la vida, de la ciudad que habitan y por supuesto de textos literarios) han consolidado unas apuestas éticas, estéticas y políticas que no se contraponen ni van en contravía unas a otras.

La división entre maestros y promotores de lectura es, por tanto, artificial. Ambos transitan un terreno común que es la literatura, se nutren del amplio bagaje cultural que ofrece el mundo actual, le apuestan a la formación literaria del público al que dirigen sus prácticas,

---

<sup>47</sup> Esto implica considerar el carácter político de la lectura, las relaciones de poder que subyacen allí, las tensiones, los usos, los contextos, los actores, las instituciones y las prácticas discursivas situadas (en la escuela o fuera de ella).

<sup>48</sup> Paulo Freire, 1981. En: [http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la\\_importancia\\_del\\_acto\\_de\\_leer.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf)



adelantan procesos de transmisión del legado histórico de la humanidad y procuran fundar una patria para los niños que son acogidos por el mundo de las palabras.

Así lo sugiere Gustavo Bombini en su texto *La literatura entre la enseñanza y la mediación* (2017) al señalar que

[...] tal oposición no es pertinente ni tampoco productiva [...] es necesario construir una mirada amplia que parta de la consideración de que unos y otros estamos trabajando alrededor de la literatura desde distintos espacios y proyectos, pero en relación con el mismo objeto. (p.12)

Si bien es cierto que existen algunos imaginarios respecto de la enseñanza y la promoción (como que la primera se asocia a la obligatoriedad y la segunda a la libertad y al placer) hemos encontrado que para el caso de los seis maestros que participaron en nuestra investigación, su propósito común es hacer de la relación con la lectura una experiencia vital porque es una práctica presente en la vida cotidiana y que permite abrir multiplicidad de puertas y ventanas al mundo de hombres y mujeres.

*En suma lo que uno quiere es que los jóvenes lean y que les encante, que lean todo (la valla, el letrero, el papel que llegó a la casa por debajo de la puerta) que se pregunten, que problematicen. Eso es lo que uno propone. (Mestra Mariela)*

Todos ellos no solo tienen un sólido fundamento teórico, sino que ponen a circular ciertos saberes alrededor de la didáctica, de la literatura, la pedagogía y la formación en su quehacer cotidiano. Por ejemplo, en cuanto a los criterios que emplean para la selección del material, los maestros reconocen que el gusto estético, el placer y el amor por esos textos base son fundamentales para lograr establecer un vínculo, mediar un encuentro y construir un puente entre lector y texto.

Así, la lectura para ellos no debe imponerse sino que debe *compartirse, entregarse* en un acto de amor y libertad. La pasión por la lectura debe contagiarse mostrando a los demás una manera transparente (e imposible de disimular) la relación que cada maestro ha tejido históricamente con la lectura en general y con el texto que está movilizando en particular.

*Yendo a la biografía lectora, uno siempre vuelve a los viejos textos donde amó la vida. Yo siempre vuelvo a los textos con los que mis maestros de literatura me enamoraron de la literatura, tanto en la literatura adultos novela, cuento, poesía, como en la literatura infantil. (Maestro Diego Ruíz)*



Se trata de textos que han pasado por su cuerpo, por su ser, que los hacen felices, que responden a sus preguntas e inquietudes fundamentales, a sus apuestas como maestros, a sus búsquedas y sus aficiones. En este sentido, el perfil de estos maestros es el de la apertura a lo nuevo, el de la convergencia o intersección entre lo clásico y lo contemporáneo, entre el canon y las nuevas propuestas artísticas y literarias.

*Uno responde a muchas cosas, por un lado está el placer y yo creo que ese tiene que ser un criterio base si yo no estoy convencida con un texto, si a mí el texto no me gusta... hay un pasaje en Rayuela muy bonito en el que Oliveira dice que el amor no se elige así como uno no elige el aguacero que lo va a calar hasta los huesos a la salida de un concierto ... y yo creo que lo mismo pasa con los textos, o sea los textos llegan y te mueven de una forma que uno dice yo se lo tengo que leer a mis estudiantes, yo se lo tengo que llevar. (Maestra Paola Fonnegra)*

El propósito formativo y el público a quien van dirigidas las actividades que cada maestro adelanta en materia de formación literaria son dos criterios fundamentales al momento de elegir su corpus. Es imprescindible, pues, pensar quiénes son los sujetos de esa relación pedagógica, cuál es su edad, su contexto, su historia de vida, sus intereses y sus preguntas, porque esto arroja luces sobre la práctica en el aula o fuera de ella. Además, es vital que el maestro aproveche la multiplicidad de formatos, presentaciones y temas que existe en el amplio universo cultural y cree con ello una nutrida red que interconecta novelas, cuentos, poemas, películas, canciones, obras de teatro, artículos periodísticos, documentales, entre otros.

*Yo pienso en lo que creo que cada quien necesita, son grupos muy distintos yo trabajo en una biblioteca distinta por día, entonces por ejemplo los niños y los jóvenes de San Javier La Loma, no son los mismos niños y jóvenes de Campo Valdés, ni de los Colores, entonces llegan con unas experiencias de vida casi que opuestas, con unos conocimientos de causa de cosas muy particulares todos en cada contexto, entonces lo que yo elijo para cada grupo y para cada momento que está atravesando ese grupo y esas personas que conforman ese grupo o puede ser el mismo libro abordado de manera muy distinta, o un libro diferente según las características que uno puede decir de lo que está leyendo y de las personas que conforman el grupo. (Mestra Ana Carolina Montoya)*

Tal como lo advierte Bombini, en el centro de las prácticas de enseñanza y mediación se sitúan la lectura y la escritura de textos literarios. Esas actividades centrales apuntan a la formación de lectores y escritores haciendo para ello una invitación, una cálida sugerencia que les insinúa la magia del inmenso y laberíntico universo cultural.



la literatura **Facultad de Educación** que merece ser compartido, como un derecho que no puede desatenderse, como una posibilidad para enriquecer la vida y dotarla de multiplicidad de sentidos y matices; como un objeto con el que se ha establecido previamente una relación de cercanía de la que se puede dar cuenta a otros.

[...] la relación con la literatura no se da de manera espontánea, sino que requiere de una cierta secuencia de hechos que habrán de verificarse: por un lado, la disponibilidad material, es decir, la posesión personal o el préstamo para tomar contacto con los libros como objetos materiales, que en muchos casos no se presentan a la mano de todos; por otro lado, el acceso a su lectura que está relacionado con todo lo que los docentes y otros mediadores hacemos para que distintas personas de distintas edades, de distintas clases sociales, en distintos ámbitos y espacios institucionales, tengan la oportunidad de participar de una experiencia cultural y estética, que a la vez es puente para la inclusión en la cultura letrada en particular y en la escolarización en general (Bombini, 2017, p.29)

Maestros promotores y promotores maestros<sup>49</sup> se encargan de propiciar el espacio expedito para que los sujetos tengan una experiencia cultural personal, para que logren establecer una cálida relación con la lectura: ellos seleccionan el material, consideran a los destinatarios (sus edades y sus contextos), piensan los propósitos de enseñanza, establecen relaciones con otros metarrelatos, discursos y campos del saber, llevan a cabo la trasposición didáctica, secuencian el aprendizaje y buscan generar un impacto en la vida de los demás y en la suya propia.

La enseñanza de la literatura hace parte de una práctica que desborda la escuela y que tiene lugar en escenarios diversos que se enriquecen y oxigenan en tanto establecen diálogos de intercambio entre sí en términos del material de lectura, las preguntas, los miedos, las limitaciones, las potencias, los alcances, las posibilidades de cada uno de esos espacios. Precisamente ese fue uno de los propósitos del segundo encuentro realizado con los maestros de nuestra investigación, en el que advertimos que para ellos solo un maestro es capaz de propiciar esas resonancias, esos ecos motivados por los textos leídos y la por experiencia generada desde allí en el aula o fuera de ella puede cautivar a los lectores y abonar senderos fértiles de relación con la lectura.

---

<sup>49</sup> En tanto que ambos se encargan de promover y enseñar la lectura como práctica social y cultural.



En cuanto a las comunes limitaciones presentes en el ámbito escolar y no escolar, la

burocracia administrativa aparece como una de las más importantes: la evaluación del desempeño de los estudiantes, la calificación de sus trabajos, las pruebas estandarizadas y las normativas estatales aparecen como dificultades para los maestros cuyo escenario de acción es la escuela, mientras que el seguimiento de la frecuentación de los usuarios a los proyectos de promoción de lectura, el número de materiales prestados, el índice cuantitativo de impacto y el diligenciamiento de formatos lo son para los maestros que se desempeñan fuera de la escuela.

El canon escolar, la fragmentación de la literatura en temas o ítems fundamentales que deben ser enseñados y evaluados, la extensión de los libros, el intento de satisfacer los gustos de los estudiantes, la selección de textos llamativos pero de buena calidad literaria, la presencia o escasez de material en el aula, la cantidad de estudiantes por grupo, los limitados tiempos en las instituciones que cuentan con media técnica, las programaciones institucionales que mutilan el tiempo de clase, la simbiosis que debe generarse al enseñar lengua y a su vez literatura son algunas de las tensiones presentes en el ámbito de la escuela

*Esa ha sido la gran pregunta: que respondamos a lo que se supone debemos dar en el colegio, que respondamos al gusto de los estudiantes, que sea literatura de calidad, que lo lean con gusto, para mí ha sido complejo (Maestro Juan Fernando Valderrama)*

*[...] sacar notas, evaluar temas, un plan de estudios que limita mucho la selección, la evaluación que los estudiantes mismos piden: no va a sacar nota, entonces me lo leí pa' nada. Muy difícil. (Maestra Mariela)*

Incitar, suscitar, provocar, despertar la pasión de la lectura a través de cuentos de gran calidad estética o de películas y obras de un reconocido valor artístico es uno de los puntos de fuga a que los maestros recurren para hacer de la experiencia de lectura en el aula un verdadero *acontecimiento vital*, una naciente *posibilidad* más allá de toda imposición; sin que ello le reste rigurosidad y compromiso a su quehacer.

Para el caso de los escenarios no escolares, los tiempos, los formatos, la extensión de las obras, los indicadores, la planeación, las estadísticas, el presupuesto son algunas de las dificultades con las que se encuentran promotores de lectura y gestores de proyectos culturales



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

[...] (nos preguntan) por qué bajo la cantidad de usuarios inscritos afiliados a préstamo, por qué bajo la cantidad de libros prestados de tanto por ciento a tanto por ciento, ponga en el informe o mándeme una propuesta de cómo va a hacer para aumentar ese indicador... Entonces ahí esa pregunta esencial, vital de cómo cada persona reconstruye su historia a partir de las lecturas se pierde, se desvanece. (Maestra Ana Carolina Montoya)

Sus puntos de fuga consisten en tejer relaciones entrañables con los jóvenes, mujeres, niños y ancianos que se acercan a los diferentes escenarios en los que estos maestros promotores se desenvuelven con el propósito de ampliar los horizontes, perspectivas, referentes y preguntas en relación con la vida de esos lectores.

En ambos casos, esas posibilidades de fuga solo son viables si el maestro logra escuchar a los otros, conversar con ellos, observar críticamente su quehacer, reflexionar sobre su práctica, explorar el universo cultural, recorrer la ciudad que habita, caminar la vida, leer con avidez el mundo, conocerse a sí mismo y a los otros, actualizarse constantemente y volver sobre la cotidianidad de su labor para oxigenarla y ponerla en diálogo con otros referentes.

*Es preciso estar abiertos a pesar del cansancio. A pesar de trabajar en una biblioteca, uno está en ese sistema, uno trabaja diez horas diarias, duerme, trabaja, ... eso es muy tenaz entonces es como que los maestros por lo menos nos demos la posibilidad de estar abiertos de tener la capacidad de asombro ahí a flor de piel. Porque hay muchos maestros, yo lo digo porque trabajé haciendo formación de mediadores desde promoción de lectura en muchos lugares del país que no se preguntan, que no indagan, que no pasan del libro de superación personal (y si le funciona, bien, tampoco hay que satanizar o decir si es alta o baja literatura o cultura) pero es por lo menos estar abiertos, ser como unos niños, explorar y tener esa sensibilidad abierta al mundo porque si uno como maestro, como alguien que está al frente orientando procesos no tiene esa apertura, ahí no hay nada qué hacer, es muy difícil transmitir cualquier pasión, cualquier pregunta. (Maestro Diego Ruíz)*

Así, dado que los profesionales del campo escolar y de otros ámbitos educativos fuera del mismo trabajan con la literatura, la enseñan y la promueven, es fundamental “[...] la vinculación entre estos profesionales, estos proyectos y estos espacios (lo que) potenciaría productivamente el trabajo de enseñanza literaria que la escuela realiza en diálogo con las líneas de acción y de mediación literaria producidas más allá de la escuela” (Bombini, 2017, pp. 12-13)

Ese diálogo interrelacional tiene su acento en asuntos de orden ético, estético y político; apuestas de los maestros de literatura hoy en la escuela y fuera de ella. Veamos:



Después de guerras mundiales, de Auschwitz, de una Alemania dividida por décadas además de múltiples conflictos bélicos y armamentísticos que tuvieron lugar el siglo pasado, la cultura y la educación tenían que replantearse. Sin embargo, después de décadas, la muerte del *otro* como referente sigue siendo una realidad, tal vez ya no tanto física, pero sí simbólica: los tiempos actuales han llevado el individualismo a su máxima expresión y con ello, las relaciones de alteridad se diluyen y difuminan en una opacidad ininteligible.

Para hacerle frente a esto, Mèlich y Bárcena, en su texto *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (2002) proponen pensar la educación como creación de una radical novedad, de ese otro que me interpela y ayuda a construirme en una interrelación dialógica. Una alteridad, una exterioridad, un rostro que posibilita la reconfiguración ética del sujeto porque deja huella en él.

La auténtica experiencia de formación supone un acontecimiento ético. Entenderla en tanto que tal implica pensarla “como respuesta a la demanda del rostro del otro [...] a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que sólo podemos vivir “fuera de nosotros mismos, en la sociedad” (Mèlich y Bárcena. p. 61)

En este sentido Mèlich en su texto *La sabiduría de lo incierto sobre ética y educación desde un punto de vista literario* (2003) señala la condición ética del ser humano en tanto ser relacional que necesita del otro para su propia construcción. En esa medida –y a pesar del gran avance científico –que no ha logrado resolver los problemas vitales que asisten al ser humano– es preciso una educación desde el punto de vista literario, una que reconozca que toda verdad es contextualizada y temporal para visibilizar los matices y no caer en los totalitarismos o en la adoctrinación. A este propósito señala que “La sabiduría de lo incierto es, a mi juicio, un aspecto ineludible de toda educación ética, por cuanto huye de todo dogmatismo y certeza definitivas y se abre a la contingencia y a la ambigüedad” (p.33)

Mèlich sostiene que en estos tiempos es necesaria una razón literaria (opuesta a la razón instrumental) para inventar sentidos; una razón imaginativa para narrar, para significar de



[...] una razón literaria es una razón que no cree que existan verdades absolutas (o metafísicas), es una razón que cree que la realidad es inseparable de la ficción porque es inseparable del lenguaje o de los lenguajes, de la palabra o de las palabras y de los silencios, porque es inseparable de las interpretaciones, porque vivimos en un «mundo interpretado» en el que nunca nos sentimos seguros (Rilke). Una razón literaria, como la que estoy considerando, es la fuente del espíritu que da cuenta de la radical ambigüedad de la vida, de su complejidad, de sus paradojas y de sus contradicciones, un espíritu que posee como única certeza la sabiduría de lo incierto. (p.38)

Es lo que hace el maestro Juan Fernando Valderrama cuando propone la construcción de narrativas autobiográficas en el aula para que los estudiantes logren narrar (se) ante otros su propia vida. Esto permite el autoconocimiento de los sujetos a la vez que les posibilita pensarse en relación con el mundo, con los otros y con lo otro. Se trata de escuchar y conocer las voces silenciadas de sujetos que sufren, que están llenos de contradicciones, de preguntas, miedos y temores; que viven, sienten y toman decisiones; que son producto de una historia de vida particular que puede tener eco en los relatos de otras historias de vida. Todo esto para reconocer que lo que los une, a pesar de sus diferencias, es *la condición humana*; es esa lucha por tener un lugar en el mundo.

Este ejercicio pone, pues, en primer plano, la condición del hombre desde las narrativas de estudiantes que comparten el espacio escolar, que comparten la vida. Así, se forman en respeto, escucha y solidaridad al lograr advertir lo que de humano hay en la multiplicidad de historias que reciben de sus compañeros. Con ello se logra comprender que el ser humano no puede ser pensado de manera aislada, toda vez que se reconoce que en cada hombre habitan los demás; eso que bellamente sugería Cortázar el siglo pasado al decir: *todos los hombres, el hombre*.

El lenguaje literario permite describir, dar cuenta del devenir del mundo y transformar la vida en relación con esa inestabilidad propia del universo actual sin que ello implique la formación de mejores personas. Es más bien una lucha contra la razón instrumental que pone todo en la lógica de lo útil, reglamentario, medible y controlable.

En ningún caso pretendo sostener que una formación literaria nos haga mejores personas. [...] Pero sin una imaginación literaria no es posible conmovirse ante



el mal. La educación desde el punto de vista literario no está formando individuos «buenos», sino individuos que son capaces de indignarse ante el horror. La educación promueve básicamente un sentimiento de intolerancia y de compasión. La razón educativa desde el punto de vista literario es una razón perturbadora, es una razón sensible a la humillación del otro, y la educación que propongo es una educación que cultive esta sensibilidad. (Mèlich, 2003, p.40)

De la misma manera, el maestro Diego Ruiz regala a otros (desde la multiplicidad de los textos que lee) diversidad de miradas del mundo. El acto mismo de leer para otros es un acto ético, es reconocer, amorosamente, que no se está solo en el mundo, que se debe a otros y para otros, que puede aportarles desde la literatura y el arte para que logren trabajar en su propia construcción, en el cultivo de ese jardín interior que él como maestro promotor también procura para sí y que no está libre de tensiones, de dificultades y de incertidumbres.

Él considera que

*Desde lo ético la literatura nos permite vivir muchas vidas, así como viajar mucho. Si yo encarno un personaje y me conmuevo y conozco la humanidad de ese personaje pienso que podría ser más compasivo, más solidario sin decir que la literatura forma mejores personas, eso me parece peligroso, porque no necesariamente. Porque hay quienes no han pasado por la escuela por la experiencia literaria por la cultura escrita como tal y son personas increíbles y lo contrario los que han leído mucho y son petulantés, arribistas. (Maestro Diego Ruíz)*

Esta ética se desprende de la incertidumbre propia de la razón humana (implica viaje, transformación), aboga por el dar(se), el tacto, la libertad, el diálogo relacional, el afecto, el acompañamiento. Esa tarea del maestro que desde su propia experiencia, con sus palabras y sus silencios, ayuda a otros a su propia transformación. Este maestro es consciente de sus limitaciones, sus riesgos e incertidumbres y por ello permite a sus discípulos cometer sus propios errores y adelantar sus propios hallazgos.

Tal como lo propone la maestra Yeimi Arango al caminar la ciudad, explorar su multiplicidad de formas, estilos, apuestas y aportes a la formación, es posible reconocernos como seres contingentes, azarosos, inacabados, incompletos, que necesitamos de los otros y de lo otro para nuestro proceso de transformación y cualificación; para responder a ciertas preguntas, palpitos e intereses; para devenir *otros*.

En una educación literaria no nos transformamos para imitar a un modelo, sino para vivir, para seguir vivos. La transformación es el movimiento de la vida, y la



tarea del maestro es mantener viva la metamorfosis (Canetti). Ahora bien, toda transformación es ambigua, indeterminada, incierta. En toda transformación existe el riesgo de la «deformación», pero es el riesgo que no queda más remedio que asumir para seguir viviendo. (Mèlich, 2003, p.44)

Esta razón es ética porque es una razón compasiva, sensible al sufrimiento del otro, de su singularidad, su cotidianidad, su condición como ser humano. Se conmueve ante el mal, no es indiferente ante las víctimas, se relaciona *sensiblemente* con los otros.

Es lo que mueve a la maestra Ana Carolina Montoya a llevar la literatura a escenarios disímiles con públicos diversos: acercar a los sujetos a la literatura como puerta, como umbral, como litera y lumbrera de posibilidades. Se encarga por ello de acercar la lectura a las personas que viven en las periferias, en las veredas, en ciertas zonas de conflicto para que logren conocerse, cuidar de sí y solo entonces cuidar de los otros.

*Que un chico, una chica a través del arte pueda comprender, analizar y manifestar también ciertas cosas, sus visiones, sus interpelaciones, sus preguntas. Es que gracias al arte y a la literatura es que tenemos una voz propia y ahora sí que es cierto que esto va tomando cada vez más necesidad y fuerza.*  
(Maestra Ana Carolina Montoya)

Finalmente, las profes Paola y Mariela, desde el campo de la literatura infantil y juvenil respectivamente, se preocupan por hacer de la lectura un *habitus* cultural (en términos de Bourdieu) en sus estudiantes, de suerte que adquieran plena consciencia del mundo, logren leerse a sí mismos en perspectiva y vislumbren claramente la relación que establecen consigo mismos.

#### ❖ Una razón estética para que las cosas escapen de sus formas

Dice Chantal Maillard en su texto *La razón estética* (2017) [...] que

desde que existe eso a lo que llamamos “belleza” se nos ha hecho más difícil la contemplación. Damos por “bello” un objeto “valioso” o un paisaje tan sólo con verlo porque así nos han dicho que eran o debían ser los objetos valiosos o los paisajes bellos; admiramos una sinfonía con sólo oírla porque “sabemos” que es admirable. Nuestra cultura ha determinado sus objetos de culto y ya no hace falta descubrir su valía (p.17)

Es precisamente esa automatización del mundo, de sus formas, de sus nombres y relaciones lo que la razón estética quiere quebrantar, desacomodar, interpelar, reinventar. Se trata de, como bellamente dice Roberto Juarroz en su poema VIII de la *Poesía vertical*



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

*Edificar una sola vez un día totalmente claro  
y dejar que en sus múltiples y abiertos aposentos  
cada forma se comporte como quiera.*

*Que la mano cambie entonces su imagen  
y el pájaro la suya  
o que ambos las intercambien en su oficio  
de acorrallar partículas del aire.*

*Que el tiempo bastonero se haga a un lado,  
baje su voz la muerte  
y el reloj de la torre  
comience a ir hacia atrás o a la deriva  
o se titule nube y abandone su sitio.*

*Que hoy deje su forma de ser hoy  
y tome la forma de ser siempre  
o por lo menos la del agua,  
un agua transparentemente sola,  
un resumen del agua.*

*Que las cosas escapen de sus formas,  
que las formas escapen de sus cosas  
y que vuelvan a unirse de otro modo.*

*El mundo se repite demasiado.  
Es hora de fundar un nuevo mundo.*

Según Maillard, el valor estético de un objeto o de una obra depende del nivel de aceptación social que esta tenga. Los cánones, los curadores, las instituciones de la élite cultural, la publicidad y otras entidades están formando el gusto de las generaciones actuales. Sin embargo, ante esta percepción ya dada, pre-formada, conducida, el maestro tiene la oportunidad de formar en los sujetos el gusto estético- así como forma el suyo propio- desde el acercamiento de primera mano a múltiples experiencias culturales.

Esto se puede lograr desde pequeños –pero claves- agenciamientos como fomentar la espontaneidad, la no repetición, el descubrimiento, la desautomatización del mundo, la creación de nuevas ideas, el establecimiento de relaciones, en definitiva, la construcción de sentido.



Facultad de Educación  
Crear un “mundo” es dar sentido, organizar lo que acontece, transformar el acontecimiento (simultáneo) en suceso (temporal, sucesivo). Crear un mundo es provocar una imagen re-flexiva, re-presentar, mostrarle a la conciencia aquello que la conciencia parece incapaz de ver cuando no está ordenado en un sistema que permite el reconocimiento [...] es otra conciencia, prerreflexiva, la que habrá de dar las pautas para la elaboración de este nuevo mundo que se está requiriendo ahora con impaciencia y que se nos ofrece como un reto (Maillard, 2017, p.21).

Crear una conciencia estética en la actualidad es una de las apuestas de los maestros que participaron en nuestra investigación. Así, el maestro Juan Fernando-a través de la fotografía-se preocupa por aguzar la percepción, por desarrollar la capacidad de distinguir matices, colores, texturas, claroscuros y formas. Educar la mirada es un propósito fundamental en su labor, pero también educar el oído desde la sensibilidad de la palabra, desde la posibilidad de que los estudiantes se autonarran, de que conviertan su propia historia de vida en narrativa, en literatura, en poesía, en canción.

La maestra Yeimi, por su parte, nos atrapa con su canto de sirena, con su voz dulce para seducir a los oyentes, con su capacidad para alimentarse vitalmente de los espacios que ofrece la ciudad; de habitar ese universo cósmico de la palabra que germina en cada uno, que embellece el jardín interior en vías a transformar al ser. Porque, como diría Maillard “hacer arte es articular, poner orden donde no lo había o donde había otro y presentarlo para su integración y posterior configuración en/de la conciencia. Artísticamente nos constituimos como lo que somos, nos vamos siendo, redefinimos nuestra existencia”. (2017, p.23). No se trata de la ratio instrumental que busca controlar sino una capaz de advertir los matices, las contradicciones, las relaciones, las ambigüedades propias del mundo de lo humano. Se trata de reinventar la palabra, de *desbautizar el mundo*, de crear presencia con y para el otro.

En este sentido, el maestro Diego degusta, prueba, saborea, palpa, acaricia las palabras. Crea poesía con la voz, fabrica universos para otros a través de una balada tonal policromática que saca a lo cotidiano de su lógica ordinaria, para ponerla en diálogo con un tejido de relaciones. A propósito de lo estético este maestro asegura que se trata de “disfrutar de la belleza del lenguaje, de la musicalidad, asombrarse de la belleza del lenguaje de la palabra, de los silencios, de las figuras”

Algo similar promueven las maestras Mariela y Paola, quienes se preocupan por la formación de lo sensible desde la lectura de textos literarios y no literarios para aprehender mejor el



Más adelante, Maillard asegura que

la razón estética [...] más pretenciosa que la razón ilustrada o científica, por cuanto que menos limitada, pretenderá aprehender no los hechos ni las cosas o los seres en su engañosa y útil determinación, sino el huidizo proceso del estar-siendo de lo fenoménico, su perpetuo constituirse para/con la conciencia, implicándose en ese hacerse y deshacerse (2017, p.48)

Es por lo anterior que la razón estética es también ética e indudablemente política, porque vuelve sobre la condición de lo humano para advertir la necesidad de la creación de una conciencia profunda del mundo y de la vida en su multiplicidad, su carácter contingente y azaroso. Y eso puede hacerlo precisamente la literatura, esa que hecha poesía, cuento, títere, teatro de sombra, película o conversación con autor tiene la magia de tocar nuestras más íntimas fibras y permitirnos devenir otros, permitirnos valorar la belleza del mundo y del hombre en él.

Así lo advierte la maestra Carolina, al señalar que la literatura permite

*que tengan esa casa, ese universo de palabras porque hay como mucha ignorancia de cómo expresarse, cómo decir. No sabemos cómo expresar lo que sienten. Lo que da la literatura, la cultura es tener unas herramientas un universo propio para poder sobrevivir y participar. Eso es muy político, estar preparados para participar en el mundo, tener palabras para nombrar eso que nos pasa. (Maestra Ana Carolina Montoya)*

Estos maestros se preocupan por inventar lo cotidiano desde lo que Maillard llamaría una *extraña ternura* con la que “se recupera lo cotidiano, los actos de superficie, lo aparentemente trivial, pues es allí, y no en las frías y asépticas estancias ideales, donde se fragua nuestra existencia. Los matices, los gestos efímeros, lo intempestivo, las muecas, todo ello da cuenta de lo que vamos siendo y nos permite reconocernos en el otro”. (2017, p.48)

Son maestros lectores, escritores, moradores de la palabra que pueden pedir a otros arriesgarse a transitar los vericuetos del universo cultural porque ellos los han atravesado previamente y han tenido allí un grato y transformador encuentro con las artes y la literatura.

Si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces sólo podemos aprender desde el



Estos maestros eligen los libros que hacen parte de su *textoteca*<sup>50</sup> para darlos amorosamente a otros vía lectura en voz alta, narración oral, fotografía, crónica, autobiografía, libro álbum, conversación, taller, recorrido literario por la ciudad, entre otras propuestas de formación literaria. A continuación damos cuenta de seis experiencias significativas en torno a esa apuesta vital de los maestros que participaron en nuestra investigación

❖ **La contracarátula de la Historia: una razón política para la formación literaria**

*Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.*

*La soledad de América Latina*, G García Márquez, 1982

En su texto *Cartas a un joven novelista* (1997), Mario Vargas Llosa habla de la literatura como un gesto de rebeldía frente a la vida tal como está dada y frente a la realidad que se nos presenta como impuesta y aceptada de manera tajante. Es a partir de la literatura y de la ficción que el ser humano logra gestar historias paralelas, historias no oficiales, historias subversivas y alternas. Al respecto Vargas Llosa afirma que

La ficción es una mentira que encubre una profunda verdad; ella es la vida que no fue, la que los hombres y mujeres de una época dada quisieron tener y no tuvieron y por eso debieron inventarla. Ella no es el retrato de la Historia, más bien su contracarátula o reverso, aquello que no sucedió, y, precisamente por ello debió de ser creado por la imaginación y las palabras para aplacar las ambiciones que la vida verdadera era incapaz de satisfacer, para llenar los vacíos que mujeres y hombres descubrían a su alrededor y trataban de poblar con los fantasmas que ellos mismos fabricaban (p. 9)

Es por esto que el acto de leer literatura entraña un acto de resistencia, puesto que, frente a una historia, no permanecemos impávidos, sino que nos cuestionamos, tejemos relaciones con la propia realidad y encontramos inconformidades con la misma. En este sentido, el maestro de literatura y el promotor de lectura, que en últimas vendrían siendo dos rostros de

---

<sup>50</sup> Término inventado por Laura Devetach para referirse a los textos que hacen parte de nuestra memoria. Citado por Bombini en su libro *Entre la enseñanza y la mediación* página 53.



un mismo sujeto, encarnan la posibilidad de incitar a determinado público a cuestionar el mundo **Facultad de Educación** con su orden hegemónicamente establecido y sus concepciones e imaginarios. La invitación a la lectura es pues un acto político, en tanto pone a las personas frente a un espejo roto, a través del cual mirar las imágenes cotidianamente aceptadas, a partir de grietas que trastocan el orden de las cosas. La literatura muestra los horizontes de la utopía y genera inconformidad frente a la vida tal como es concebida. La utopía, que nace en los umbrales de lo soñado, incita a la lucha por un ideal de sociedad más humana y solidaria.

La lectura de textos literarios abre un terreno para la comprensión del mundo a través de la experiencia que es transmitida mediante una historia, tal como afirma Louise Rosenblatt (2002) en su texto *La literatura como exploración*

[...] la experiencia literaria tiene inmediatez y persuasión emocional. ¿vivirán más intensamente en el estudiante el presidente Madison o Rip van Wilke? ¿Le causará tanta impresión la historia de la Gran depresión como *Las uvas de la ira* de Steinbeck? ¿Serán las definiciones teóricas del libro de psicología tan esclarecedoras como *Edipo o Hijos y amantes*? Es obvio que la aproximación analítica no necesita defensa, pero ¿no pueden también los materiales literarios contribuir poderosamente a las imágenes que tiene el estudiante acerca del mundo, de sí mismo y de la condición humana? (p. 34)

Rosenblatt alude entonces a un aprendizaje vivencial del mundo a partir de la literatura. De esta manera, es posible generar grietas en la Historia con mayúscula mediante la lectura de obras de ficción que presenten otra perspectiva de los hechos históricos, ya no desde los datos y relatos oficiales, sino desde la sensibilidad y la denuncia de quienes han sido sistemáticamente acallados.

Una formación en lectura desde un enfoque político, no solo comprende la lectura de textos literarios como un modo de cuestionar la realidad, sino también el interés por la lectura de documentos oficiales, leyes, políticas públicas y demás discursos que se tejan a nivel nacional y departamental, a propósito de la vida en sociedad. Lo anterior deriva la posibilidad de formar sujetos que comprendan las dinámicas políticas y se posicionen como agentes que pueden establecer cambios y reconstruir constantemente su entorno.

Estos seis maestros y maestras de literatura agencian pues una labor política dentro de los escenarios de la ciudad, puesto que, mediante la literatura, generan espacios de formación ciudadana para unos sujetos más conscientes y sensibles ante el mundo. Es por esto que la



maestra Mariela, por ejemplo, tiene como objetivo fundamental que sus estudiantes lean, ante todo, en cualquier espacio, que lean múltiples géneros y formatos.

Para ella, la formación femenina -puesto que trabaja en una institución que educa a mujeres- pasa por una lectura crítica del mundo, como diría Paulo Freire. En este sentido, le brinda especial importancia al hecho de que sus alumnas sean ávidas lectoras, no solo de medios oficiales, sino también alternativos. Lo anterior alude a una formación cultural por la que ella aboga, puesto que, para habitar la ciudad y transformarla, hay que empaparse de sus lugares y sentidos, asunto que puede afianzarse mediante la lectura de múltiples espacios y discursos que se gestan en el contexto ciudadano. Mariela busca que sus estudiantes sean mujeres autónomas, que puedan desligarse de una visión patriarcal del mundo y construir una identidad arraigada en los argumentos y en el conocimiento.

De un mismo modo, el profesor Juan Fernando lleva a cabo una labor política al interior de sus clases, puesto que, desde la producción audiovisual, brinda a sus estudiantes luces para que lean toda la información que diariamente circula en los medios masivos de comunicación y que se muestra de manera vertiginosa y poco cuestionada. Es así como en sus clases realizan la lectura minuciosa de la publicidad, por ejemplo, para desentrañar allí una ideología y unas intenciones de manipulación que cotidianamente se nos muestran como naturales. El hecho de ahondar en el significado de los símbolos para establecer allí rupturas con los estereotipos que se quieren vender todo el tiempo en nuestra sociedad, es ya en sí un acto de resistencia que tiene lugar desde la intimidad de las aulas.

La maestra Paola también muestra un especial interés por que al interior de las aulas y en sus espacios de clase, los estudiantes analicen de manera crítica y minuciosa los medios de comunicación, develando allí su contexto histórico y, al igual que Juan Fernando, sus elementos semióticos que derivan ideologías y formas de pensamiento determinadas y determinantes en la sociedad.

Diego Ruiz, con su voz de ruiseñor, encarna un acto político en tanto da de leer a los otros, para que estos, a su vez, generen sus propias experiencias con los textos y encuentren significados de su propia vida y del mundo, al interior de la literatura infantil contemporánea. Esta última posee el inmenso valor de cuestionar la contemporaneidad y sugerir otros modos de ser y de habitar en el mundo. Los cuentos infantiles contemporáneos entran dentro de



si ideas revolucionarias, puesto que desarman el orden de las cosas y generan multiplicidad de pensamiento. Es, por eso, que pasan lo hegemónico y lo históricamente establecido como válido. Es por eso que Diego lleva como estandarte, a dondequiera que vaya, un cuento infantil para abrirse a los demás.

También nosotras mismas, a través de la puesta en práctica de nuestro bagaje conceptual, didáctico, cultural y literario, hemos podido construir nuestras apuestas políticas en cuanto a la formación literaria. Los talleres de literatura que realizamos nos permitieron desarrollar ideas en torno a lo que significa ser docente de literatura hoy en nuestra ciudad. A través de estas actividades dimos a conocer algo de los rostros que venimos construyendo. La écfrasis fue entonces el pretexto para abordar conocimientos y saberes que estuvieran anclados a realidades socioculturales, en tanto la relación entre arte y literatura nos permitió establecer reflexiones sobre sucesos como las guerras y sus consecuencias, las tensiones y crisis que se presentan en el escenario de la contemporaneidad y las crisis que acuden al sujeto y a su formación en la actualidad. Esto significó para nosotras un importante trazo en esa figura de maestras de literatura en las que hemos devenido.

El capítulo siguiente presenta seis experiencias significativas en torno a la enseñanza literaria, narradas por los maestros y maestras que nos acompañaron. Allí ellos exponen aquellas apuestas didácticas que los han caracterizado a propósito de su quehacer. Estas experiencias se nos muestran pues como improntas propias de cada maestro, caracterizadas por determinados contextos, sujetos y tiempos. Esta se constituye como una manera de ver la formación literaria desde abordajes situados tanto en la escuela como fuera de ella.



SEIS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS ALREDEDOR DE LA  
FORMACIÓN LITERARIA ¿A QUÉ LE APUESTAN LOS MAESTROS  
DE LITERATURA EN LA ESCUELA Y FUERA DE ELLA?

❖ **Experiencias, sentidos, significados... algo de mi camino entre libros, lecturas y amigos hallados**

Ana Carolina Montoya M.

Se me ha pedido que escriba acerca de una experiencia significativa que recuerde en mi labor, y al recordar estos años y hacer retrospectivas en la memoria, tengo que reconocer que es realmente difícil elegir solo una, pues varias han sido valiosas en sus particularidades y esencias. Me tomo el atrevimiento de elegir siete, y sé que en los juegos caprichosos de la memoria, que tantas veces también juega con nosotros a las escondidas, se me quedarán algunas, sin hacer ruido, para ser despertadas en el recuerdo cuando tengan que volver a hablar a su manera, a comunicar algo cuando por algún motivo tengan que despertar de nuevo.

Estas son entonces esas siete experiencias, procuraré ser breve, y espero que ello no limite ni recorte la riqueza de su esencia ni de su valor.

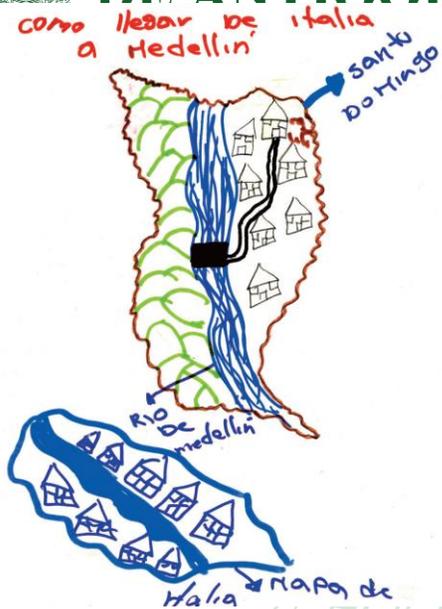
***Recuerdos, amores y anhelos para coser al corazón con hilo y aguja***

En el proyecto “La ciudad de los niños”, del Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM) en asocio con Bancolombia, participé como docente de lectura y escritura. Consistía en un taller semanal con grupos de niños en situación de desplazamiento y otras vulnerabilidades, en el que ellos podían crear formas de expresión y comunicación a través del arte, la literatura, la escritura creativa y la exploración de algunos lugares de la ciudad. Esta propuesta se inspiraba en la obra “La ciudad de los niños”, del célebre psicopedagogo italiano Francesco Tonucci, en la que los niños expresan cómo quieren su ciudad y la piensan para ellos, y proponen espacios habitables y realmente interactivos con ellos en la ciudad misma. En este proyecto me di cuenta, con mayor contundencia porque con mi propia experiencia de vida ya lo sabía, del poder de los libros para poner en palabras lo que con la voz es difícil de expresar,



lo que se siente en el corazón o lo que pesa sobre él, lo que se hace un nudo difícil de desenredar en la estrofa. Cuando llegaron al proyecto los niños casi no hablaban, se molestaban mucho entre ellos, se burlaban unos de otros, a veces con visos de agresividad y otras con un silencio absoluto y pesado como una muralla de concreto. Entonces los libros fueron abriéndose paso poco a poco en los talleres como una suerte de espejo para ellos, porque podían mirarse a sí mismos en ellos, en sus personajes, en las circunstancias que les acontecían a esos personajes que en mucho se parecían a las suyas propias.

Pudieron también poner en palabras las alegrías inmensas que a veces los desbordaban, porque afortunadamente no todo era nefasto, trágico o malo, en sus vidas había resquicios para la alegría, para mucha risa, y una infatigable capacidad de soñar, de imaginarse a sí mismos años después convertidos en los seres de sus anhelos. Fue así como Geidy, por ejemplo, una niña de Santo Domingo Savio, pudo expresar su amor por los violines cuando antes se quedaba sin palabras y solo amagaba a dejar salir la voz, sin lograrlo, cuando le preguntaban a qué quería dedicarse de mayor, y Andrea convirtió en un poema cotidiano lo que le gustaba de las noches. Estas son solo un par de historias de decenas que quedaron impresas en las almas de quienes tuvimos la fortuna de participar en este proyecto. La lectura, ese acto de mirarse a esos espejos que fueron los libros para ellos, les detonó adentro la necesidad de expresar lo que hasta ahora estaba contenido, de comunicarse, de validar sus deseos, sus angustias, de contar sus miedos y buscar compañía y maneras para ahuyentarlos, o disminuirlos, o encararlos. Algunos de estos niños se cartearon con un grupo de niños del Valle de Natisone, en Italia, y entre cartas enviadas y recibidas conocieron otras formas de vida, otros sonidos para las palabras, otras curiosidades insospechadas del mundo y de la vida que llegaron a sus ojos. Así el océano se hizo pequeño y las fronteras se achicaron, cuando Ángelo, de Italia, le escribió a Mariana: *“Hola Mariana, soy Ángelo, vivo en el Valle de Natisone...”* (...) Y como respuesta de Mariana, recibió: *“Hola Ángelo! Soy Mariana, te cuento que yo también vivo en un valle! En el Valle de Aburrá...”*



(Geidy – Santo Domingo Savio)



(Andrea – Santo Domingo Savio)

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

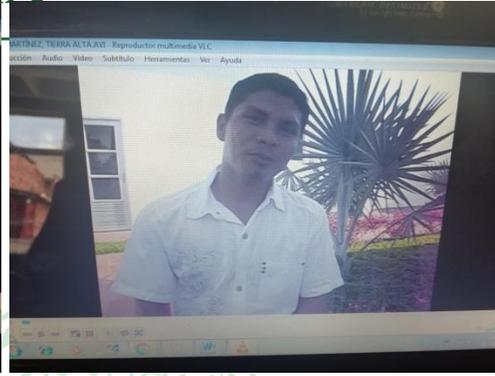
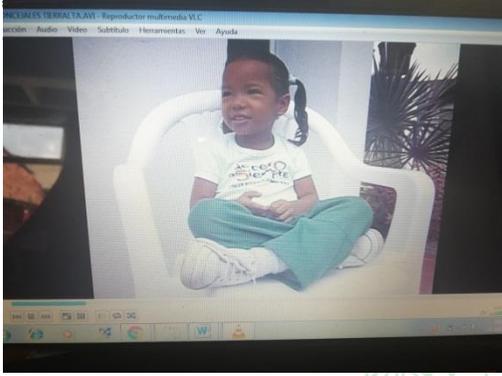
\*\*\*

***Cuando la lectura significa fiesta y comprender el propio lugar en el mundo***

Con las madres comunitarias del ICBF de Tierra Alta, Córdoba, que en aquel entonces eran llamadas agentes educativas, era inevitable gozar, literalmente, del acto de leer, y también sentirse estremecido por las experiencias alrededor de la lectura, o atravesado como una espada por ella, sin merodeos. Un libro llamado “El corazón y la botella”, de Oliver Jeffers, les trajo de la mano y les puso al frente a cada niña que fue cada una de ellas, con sus miedos,



ahora. ~~Escuela de Educación~~ ~~Escuela de Educación~~ revivió la curiosidad de niña ante un libro, sus ilustraciones, sus personajes, sus historias, y como arcilla se dejaron moldear por las palabras. Sus experiencias vitales tomaban formas y lenguajes que hasta ese momento no habían conocido, y adquirían otro sentido, un sentido mayor. A partir de allí ellas sintieron la necesidad fuerte (como un corazón encerrado en una botella y desesperado por salir) de contagiar a las mamás y a los papás de los niños que iban cada día a sus hogares, de la experiencia de la lectura por deleite, por pregunta, por curiosidad, por compañía, por distracción, por misterio, por placer, por cuestionamiento, por descubrimiento, por conocimiento de sí mismo y del otro. Dispusieron colchonetas en sus hogares infantiles, muchos de ellos los patios de sus casas, y cuando papá o mamá llegaban cada mañana con sus niños para dejarlos en el jardín y mirando el reloj apresurados, ellas con una habilidad persuasiva inevitable los convencían de sentarse en la colchoneta y leer con su hijo(a) un libro pequeño antes de irse a su labor. Jesús Martínez, un papá antes apurado y ahora agradecido, expresa que esto acercó de forma distinta a muchas familias, que encontraron otra experiencia con que enriquecer sus tiempos compartidos. Propició que padres y madres conocieran mejor a sus hijo(a)s, y que hijo(a)s conocieran mejor a sus padres y madres, con los libros como fuente y canal. Con los libros comenzaron a aparecer infinidad de formas de decir “te quiero”, “cuídate”, “cuéntame lo que te pasa”, “quiero estar contigo”, “dedícame tiempo”, “tengo miedo de...”, “esto o aquello me sucede”. Los momentos de lectura compartida comenzaron a celebrarse y a ser los más esperados en las familias, como cuando uno hace sagrado un ritual y lo disfruta. Los libros eran tan importantes y protagonistas como el televisor, el balón de fútbol o el celular. Y también eran otros ojos para darse cuenta de lo realmente necesario, como cuando Lilibeth, de 5 años, después de leer el libro “La calle es libre”, de Mónica Doppert, le pidió al concejal de su municipio un parque, un balón y una cancha para jugar porque estaba convencida de que por ser niña tenía este derecho al igual que los amigos de su barrio de Tierra Alta.



Lilibeth – Tierra Alta, Córdoba

Papá Jesús Martínez – Tierra Alta, Córdoba

\*\*\*

***Leer, observar, darse cuenta, conversar, contrastar, criticar y... sentirse acompañado***

Román es un hombre de más de 70 años, que, por lo general, según se lo permita el clima y las fragilidades del cuerpo a esas edades, a las diez de la mañana está cruzando la puerta de la Biblioteca Pública Piloto Juan Zuleta Ferrer, en Campo Valdés, para devorar los periódicos del día y algunas revistas. Un día recibió la invitación de un funcionario de la biblioteca para conformar un grupo que se reuniera a conversar los viernes en la tarde a conversar sobre lo que más les impresionara de los hechos que iban aconteciendo día con día en el orden (o el desorden) local, nacional y mundial. A Román le sonó la idea, porque la mayor parte de su tiempo permanece solo en su casa, con el televisor como interlocutor la mayor parte del tiempo. Su hijo lo visita cada vez que los horarios extensos del trabajo pueden darle ese respiro, el resto del tiempo, Román ha tenido que cultivar una larga y sólida amistad consigo mismo. Esta situación ha tenido otro matiz los viernes en la tarde, en los encuentros del club. Ha conocido otros lectores igual de asombrados y a veces desconcertados como él, cada uno un universo bastante particular con sus historias de vida, experiencias, percepciones y miradas sobre el mundo. En el club de lectura ha podido contar parte de su vida, de su infancia el día de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, por ejemplo, de su experiencia de ser inmigrante en Nueva York por varios años, de la muerte de su esposa, de su cariño entrañable por el jazz, y ha podido expresar y compartir su impresión y ponerla en vibración con sus amigos sobre temas como la corrupción en Colombia, el fracking, la obsolescencia programada de los electrodomésticos (que le mostró por qué los celulares ahora duraban tan poco y qué



Cada viernes vuelve con más claridades y un montón de sentimientos encontrados a su casa sobre su entorno, tan bello pero tan contradictorio, tan genial pero tan desconcertante. Como él, Fredy entra con una sonrisa que le hace juego al sol cada viernes en la tarde y los saluda a todos de mano, Jairo deja por un par de horas el hogar gerontológico en el que vive para encontrarse con sus amigos y Rafael trata de dilucidar el mundo que habitará su sobrina, hoy de año y medio, dentro de unos cuantos más, y cómo puede y podrá, mientras la vida le sea propicia, acompañarla en ese mundo, mostrárselo de otras maneras, despertando en ella una conciencia que debe alternarse con la confianza, pero que debe estar alerta para protegerse, sin dejar de disfrutar del acontecimiento de vivir, y entre otros amigos más, esperan que sean muchos más viernes de encuentro, risas, café y pan con mantequilla, periódicos, revistas e internet, y su propia perplejidad danzando entre todo esto.

### *Al intento de entrar en la mente de un mecánico de los años 70*

Los viajes en el tiempo han cobrado ahora fuerza en mis aconteceres laborales, y vitales, porque es cierto que no pueden desligarse. Mucha parte nuestra es una derivación de lo que nos antecedió muchos años atrás, desde que tenemos memoria o desde que alguien o algo puede contárnoslo, un abuelo, una imagen, un mapa, una foto, un manuscrito, un lugar que pueda hablarnos desde su silencio lleno de historias. Ha sido bello ver cómo el pasado ha ido cobrando una misión distinta, una influencia fresca y ha llegado como un hechizo, como un encantamiento, a tocar las puertas de este presente y a contar las historias que tiene que contarle a quien se aventura a explorarlo. Un libro como “De oficios y oficiantes”, de Reinaldo Spitaletta, es una de las tantas muestras tangibles que da fe de ello. Con las radiografías deliciosas que este libro hace de las lavanderas, los voceadores de periódicos, los lecheros, las lectoras de manos y del tabaco, entre otros oficios, algunos de ellos ya prácticamente inexistentes, y las fotografías de Gabriel Carvajal, León Ruiz, Melitón Rodríguez, y Benjamín de la Calle, muchas personas han intentado entrar en los pensamientos, sentimientos y cotidianidades de personas que vivieron muchos años atrás y que no conocieron, y han encontrado algo de sí mismos, se han dado cuenta que el pasado es



una inmensa parte de la propia biografía, que nos invita como un acertijo a desentrañarlo, y que los textos hallados en esa búsqueda nos muestran mucho más de nosotros mismos y nos llevan a otras comprensiones de lo que somos, atan cabos, develan preguntas y respuestas, provocan otros despertares.

\*\*\*

## *Aceptar el tedio y... ¿hacerlo amigo?*

A Julián le cambió la vida literalmente cuando intentó suicidarse hace casi un año. Cuando el Metro iba acercándose se aventó a los rieles de la vía. Perdió un brazo y una pierna, y tiene la cadera dislocada. Una funcionaria de una de las bibliotecas a las que él más le ha gustado acudir lo invitó a formar parte de un club de lectura juvenil. Dudó en aceptar la invitación, pues su estado de ánimo no le jugaba unas pasadas favorables aún. Terminó aceptando y allí, leyó el “Libro del tedio”, de José Ardila. Vio a seres de su familia muy parecidos a algunos personajes, vio cosas de sí mismo en otros que los cuentos relataban y describían. Un día sintió la necesidad de regalarle uno de esos cuentos, “Las formas de la espera” a alguien que siempre lo hacía esperar... No sabía para provocar a ciencia cierta qué, solo había encontrado una voz que también era suya en ese cuento, una manera de explicar lo que sucedía dentro de él esperando... Hasta por lo más elemental. En la Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín conoció al escritor, para Julián fue un encuentro fortuito pero afortunado, como un pequeño milagro. José (el escritor) le regaló el libro y se lo autografió, y en la conversación que nació, luminosa como ese encuentro, José le dijo algo así como: “Es que yo creo que hay que aprender a lidiar con el tedio, hermano... Y más que a lidiar, a hacerlo parte de la vida, sin condenarlo...” Casi que amistándose con él, porque el tedio puede traer sus sorpresas no tan desagradables y puede ser otra forma, tal vez sensata y con la propia sabiduría de quien se desarma o se “desencarta” de expectativas, de vivir, más ligera, más propensa al asombro, permitiendo que nos muestre los caminos y que nos invite a recorrerlos, y algo o mucho de interesante habrá allí, silencioso y por ahora escondido, pero que irá hablando a través del tiempo, y de todo.

\*\*\*

**Facultad de Educación**

Hace un tiempo recibí un correo de una mujer pidiendo unas recomendaciones para crear un club de lectura virtual. Cuando le respondí, le conté que prefería que nos viéramos y conversáramos, para conocerla un poco y tener más claras sus inquietudes y expectativas sobre el club que quería crear y sostener, ya que tal vez así, partiendo de estas claridades en una conversación de tú a tú, mis recomendaciones podían ser más certeras y surtir mejores efectos. Ella entonces me invitó a su casa para conversar sobre esto, después de contarme que no podía salir con mucha facilidad, ya que era una paciente hiperventilada. No había escuchado esta palabra hasta ese entonces, en mis primeras indagaciones supe que esta situación exigía que el aire para respirar le llegara de forma externa a su cuerpo, con dispositivos especiales para ello, en condiciones físicas bastante incómodas y exigentes. No se tiene autonomía para respirar y se está lleno de condiciones y riesgos físicos que narrar acá haría demasiado extenso este relato, pero que vale la pena conocer por su asombrosa exigencia.

Cuando llegué ella estaba sentada en una silla de ruedas, y tenía a su lado en una mesa una libreta y un lapicero. Me hizo un gesto invitándome a sentarme en una silla que tenía dispuesta al frente suyo, tomó el block y el lapicero y comenzó a escribir. Unos minutos después me entregó las hojas. En ellas se presentaba, me explicaba en su manuscrito que no podía hablar por su situación de hiperventilación, que el aire para respirar se lo daba un tubo que le entraba por la garganta cuyo funcionamiento adecuado permanentemente era verificado por una enfermera que iba y venía por la casa como un integrante más de la familia. Yo leía con atención y trataba de imaginarme el sonido de su voz hilando esas palabras. Así, entre sus manuscritos y mi voz respondiéndolos, (yo dialogaba con ella a través de esas hojas) nació la propuesta del club de lectura virtual que ella formó con otras dos amigas que también estaban en situación de hiperventilación, una hermana suya y dos enfermeras conocidas. Sin embargo, entre conversación y conversación, posteriores a ese encuentro, me contó que sentía un poco de frustración, pues sus compañeras de lecturas y retroalimentaciones o parecían estar muy ocupadas o no interesarles tanto como a ella pertenecer activamente a este club. Entonces decidimos crear uno entre sus amigos y mis amigos más cercanos, “a ver si este sí pelecha”, decíamos, y reíamos. Yo ya había aprendido a leer su risa y a disfrutar de su



conversación. Larguísimos diálogos por whatsapp con ella hicieron más amenas muchas tardes y noches, conversaciones sobre los hijos de ambas, la experiencia de ser madres,

la vida, la labor, el cambio drástico en su salud y lo que ello le implicaba (algunas cosas me contaba pero sé muy bien que otras eran insospechadas para mí), la música, las cosas que nos hacían reír a cada una y a ambas, y los libros... Nuestros amados libros. Ya a punto de montar nuestro club de lectura y de presentarle a mi mejor amigo, me contó por whatsapp que debía ir a la clínica porque al parecer tenía una infección por una bacteria contraída en alguna de las implicaciones de su situación. Después de ello hubo un mes y medio de silencio, larguísimo para mí... Podría decir que eterno. No tenía ningún otro contacto de ningún familiar suyo y solo podía saber de su propia boca (o escritura) cómo iba su proceso, cómo se iba sintiendo, tantas preguntas y reflexiones que pasaban por mente y su corazón. Después de ese mes y medio, un sábado en la noche, y después de mi cuarto saludo e indagación por escrito, su hijo me respondió por aquel mismo chat de whatsapp que llevábamos entre ella y yo, que ella había fallecido hacía un mes, y se disculpó por no haberme avisado antes, ya que hasta entonces venía a ver el celular de ella.

En nuestro club ella quería comenzar con “El diario de Ana Frank”. Ahora estoy a punto de iniciarlo con mi hijo. Sé que leyéndolo y conversándolo con él, intentaré adivinar las preguntas que María Eugenia tendría para Ana, para su historia, sus situaciones, su sentir. Sé que no pasaré de solo especular qué conversaciones quería tener María Eugenia con la Ana Frank de nuestro libro elegido. Pero sé que inevitablemente intentaré traer a María Eugenia a compartir esta lectura, algo de su esencia inteligente, reflexiva, profundamente observadora, amena y capaz de ver belleza donde cuesta percibirla. Y sé que mientras leo, le agradeceré a ella y a la vida la experiencia de haberla conocido.

## ❖ **Pregoneros: animación a la lectura con públicos flotantes**

Diego Ruiz

### *Experiencia de la alianza Comfama – Metro de Medellín*

A continuación se presentan los dos textos que se leyeron en la ponencia “Pregoneros: animación a la lectura con públicos flotantes: experiencia de la alianza Comfama – Metro de Medellín”. Podrá observarse que cada uno de los textos responde a una voz diferente que cuenta de manera particular su vivencia como Pregonero dando énfasis al encuentro con el



público, uno; o a la reflexión sobre su hacer, el otro. Esta doble visión responde no solo a dos diferentes promotores de Educación sino también a la intención de reflejar en la ponencia y los escritos que la experiencia vital del promotor afecta de manera directa, para bien o para mal, su quehacer y que tal vez la mejor manera de lograr que dicha afectación sea para bien es haciendo consciente esta situación no solo para sí mismos sino para los demás.

### **Avatares de un pregonero**

*Cambio y compro, compro y vendo  
un cuento por otro cuento.*

*En mi costal de remedios  
traigo cuentos y cuenteros,  
leyendas, coplas, en fin,  
cosas de los tiempos idos -para volverse a vivir-  
y cosas de los tiempos nuevos.*

*En mi costal de hilos viejos  
traigo cuentos de conejos.*

*En mi costal de tirantes  
tengo cuentos de elefantes.*

*En mi costal de hilo y pluma,  
traigo cuentos de la luna.*

*En mi costal hecho a mano  
traigo el cuento de un enano.*

*En mi costal sin zapatos  
traigo el cuento de unos gatos.*

*En mi costal sin calzones  
traigo cuentos de ratones.*

*En el costal que te di,  
traigo el cuento que perdí.*

*Cambio y compro, compro y vendo  
un cuento por otro cuento.*

Pregón, Antonio Ramírez Granados (México)



En medio del barullo ensordecedor de la ciudad los pregoneros enarbolan sus voces ya a viva voz o a través de los modernos sistemas amplificadores de sonido. Entre el invisible smog y

las cinematográficas maniobras de carros, motos, bicicletas y demás automotores, a través de las aceras invadidas por carretas de frutas y verduras hacinadas y acariciadas por la intemperie, bajo la lluvia que se ha instalado como un extranjero indiferente en esta ciudad abrazada por las montañas que se pierden en la neblina, sus gritos prometen salud, placer, salvación, felicidad y soluciones insospechadas a los problemas del día a día: ¡Tres aguacates por mil! ¡Se adivina la suerte! ¡Se arregla la depresión! ¡Hágase rico desde su casa! ¡Fresas, fresas, fresas! o ¡Se leen cuentos! Un concierto urbano que inicia muy temprano en la mañana y muere cuando la oscuridad da paso a los habitantes de la noche que acaso prefieren el susurro al grito, el anonimato a las vestimentas iridiscentes del día.

Según el Diccionario de la Real Academia Española la palabra pregonero se define como alguien “que publica o divulga algo que es ignorado” o un “oficial público que en alta voz da los pregones, publica y hace notorio lo que se quiere hacer saber a todos”. En la mayoría de los casos de la ciudad, quienes pregonan tratan de vender al transeúnte desconocido su variopinta y a veces inexistente mercancía, de convencerlo de que vaya a determinado lugar soterrado donde sus problemas se resolverán de golpe o de persuadirlo a través de argumentos aterradores que hablan de sitios dantescos y seres extraordinarios. Así pues, el pregonero deberá tener a su favor una capacidad de persuasión tal que encante y atrape a su posible comprador o seguidor; deberá también gozar del don de la locuacidad para que las palabras dibujen castillos en el aire donde las señoras desprevenidas puedan entrar convencidas de que realmente existen. De igual manera, deberá ser fuerte de carácter en los muchos casos donde pareciera que su figura es invisible a los cuerpos autómatas y enfundados que van de aquí para allá. A la vez, su voz también se torna inaudible, ahogada por otros pregones más sofisticados u obstaculizada por audífonos, móviles y demás aparatos que al parecer han llegado al estatuto de órganos contemporáneos imprescindibles

Han pasado los tiempos en que los juglares eran esperados en las plazas públicas para escuchar con mística atención las buenas nuevas y las nuevas trágicas para el pueblo, incluso los cuentos venidos de más allá del horizonte conocido. Por eso el pregonero de nuestros días es un ser perseverante en su quehacer milenario, aferrado a una fe desbordada por creer que



sus palabras serán oídas, así sea en el tumulto trashumante o en la rapidez absurda de las ciudades. Facultad de Educación

que las lleve el viento, o se pierdan en un bosque siniestro de vallas publicitarias, semáforos silenciosos, lluvias imparables y músicas metálicas, seguirá ocurriendo el milagro en el que la mirada expectante del pregonero pueda encontrarse con dos ojos de entre muchos y contar así su historia, vender su cacharro, prometer el cielo y hasta leer un cuento, un poema, el fragmento de una novela olvidada –como es el caso de los tres Pregoneros de la Alianza de la Caja de Compensación Familiar de Antioquia, Comfama, y el Metro de Medellín, quienes permanecemos detrás de una línea amarilla que perdida en la lontananza nos separa de los trenes raudos y atiborrados y la tierra firme donde ocurrirá el rito de la lectura en voz alta.

Abocados por la necesidad de propiciar espacios para convocar las palabras y acercar a los usuarios del sistema de transporte masivo más importante de la ciudad, nació en octubre del año 2006 el programa Pregoneros. Durante estos casi cuatro años los tres promotores de lectura de Comfama que llevamos a cabo semana tras semana este programa, hemos recorrido no sólo todas las estaciones del Metro sino algunas de sus plazoletas, cabinas del Metrocable y los mismos vagones con el único propósito de llegar allá donde se hace difícil el acceso por la fluctuación constante de éste tipo de públicos.

Así pues, la literatura ha llegado a través de nuestras voces y en comunión con los oídos de quienes toman la decisión intempestiva de parar, a esos vagones donde las puertas se cierran y se abren constantemente para albergar por minutos a miles de usuarios que escapan al afuera que es la ciudad y entran a formar parte de colectivos anónimos itinerantes que inexorablemente se desdibujan en el trajín propio de las urbes.

Provistos de libros en la mano o, como diría Borges, de esas extensiones de la imaginación, y de un entusiasmo visceral por figurar, unas veces, –otras, en cambio, de unas ganas desmedidas por ser anónimos e invisibles– en días grises o rebosantes de sol, sorprendemos a los pasajeros desprevenidos durante unos cinco minutos, periodicidad con la que los trenes arriban a las estaciones. Y aunque para muchos los Pregoneros somos personajes anacrónicos, vendedores ambulantes o profetas de una creencia nueva, con el respeto que estos personajes homólogos nuestros en el pregón se merecen, poco a poco nos hemos vuelto parte del paisaje trajinado e inalterable de la cotidianidad que de pronto se ve interrumpida



Amalia Escobar Figueroa, un fragmento agudo del ensayo El elogio de la dificultad, del maestro Estanislao Zuleta, entre los muchos títulos que cada uno de nosotros guarda bajo la manga y luego es resucitado a través de la lectura en voz alta.

A fuerza de encontrarnos con cientos de rostros, o mejor máscaras de rostros, al día, de leer la desesperanza en un pie que va y viene con ritmo de tristeza entre la ya famosa línea amarilla, de percibir puños cerrados o cuerpos como veletas en altamar, hemos despertado y acrecentado sin que pueda demostrarlo científicamente a mi pesar, ese sentimiento atribuido a las mujeres en nuestra sociedad llamado intuición.

Al estar en una tierra de desconocidos a los que hay que invitar a una tacita de café en medio de la nada, no queda más remedio que echar mano de una máscara de mirada serena, aun en momentos de pánico escénico o saudade subida del Pregonero, y de una lectura en voz alta capaz de interpretar la partitura de un fragmento de literatura que llega para abrir puertas distintas a las que anuncia un pitido mecanizado que no ofrece más posibilidades que entrar o salir para iniciar el viaje.

De esta manera, aunque somos tres promotores de lectura quienes andamos por las plataformas del Metro con la misma camiseta y a lo mejor la misma sonrisa enmascarada, cada uno, como dice Cecilia Bajour, tiene su propia secuencia del hacer donde decide si abordar a una persona o a un grupo, a hombres o mujeres, a veletas en altamar o eternos distraídos. No hay un método único, un manual de instrucciones de un Pregonero más que su hacer particular, irremediamente determinado por los propios miedos, prejuicios y afinidades puestas en juego a la hora de lanzarse al vacío. Sin embargo, en lo que sí coincidimos es en la idea de querer sorprender con la literatura para brindar unos cuantos minutos de un ingreso al mundo de las mil y una posibilidades, de las preguntas abiertas, los artificios del lenguaje, las sugerencias insospechadas albergadas en los libros que a nuestro ritmo, también van de un extremo a otro esperando ser leídos.

Nuestro pregonar nos ha enseñado a convivir con reacciones inesperadas porque aquél que era invisible hace un par de segundos, que era solo un alma más con unas ansias locas por camuflarse en el gris eterno de los muros, de pronto es sorprendido por una vocecilla con matiz de buena conciencia que lo invita a parar, existir, aterrizar de improviso de su sueño o



morir a su propio silencio caótico para ingresar a los mundos posibles que otros, en distintos lugares y tiempos, de educación pensables acaso, escribieron sin llegar a imaginar que su obra sería resucitada por un Pregonero en una estación del Metro de la ciudad de Medellín en pleno siglo XXI y con tantas prisas.

Aunque la primera lectura que hacemos de las actitudes, miradas, disposición de los usuarios, nos indica qué tan abonado podría estar ese terreno inexplorado para la escucha, a veces pueden más los prejuicios, la premura del tiempo, la indiferencia total y la apatía por escuchar a otros. No obstante, como lo indica Aidan Chambers en su texto Narración de cuentos y lectura en voz alta: “algunas personas afirman que no les gusta leer cuentos; pero nunca he conocido a alguien que no le guste escuchar cuentos” (Chambers: 1999, 5). De esta manera, franqueada la primera prueba que consiste en abordar al usuario con un breve cuento acerca de quiénes somos, por qué estamos ahí y de la gratuidad que implica nuestro acto de leer, se crea una especie de burbuja en la que el Pregonero, la literatura leída en voz alta y un pasajero afanado, confirman que aún en ese contexto tan impredecible, nos sigue gustando escuchar los relatos de otros y a veces, a la luz de lo leído, contar la propia historia de vida.

En este sentido es importante partir de la idea de que no todos los usuarios abordados quieren ni pueden escuchar; cada persona tiene sus razones, sus velocidades, sus pasos medidos y por arbitrarias que éstas puedan llegar a ser, solo podemos contar con quienes deseen ingresar a la burbuja que los arrojará por escasos minutos.

La duración de la lectura se mide en el tiempo de las palabras evocadoras de recuerdos porque se mueven fibras profundas, hecho que se evidencia cuando los usuarios dejan que se les pase uno, dos y hasta más trenes porque no pueden irse sin escuchar qué pasa en el final de la historia. También ocurre que las personas quieran contar ellas mismas un cuento, el cuento de sus vidas, como una especie de trueque entre la ficción que nace de historias y personajes literarios y las anécdotas del día a día de los pasajeros que a veces se tornan inverosímiles entre tren y tren.

Como puede verse, contamos a nuestro favor con la necesidad inherente en el ser humano por escuchar cuentos, cuentos que finalmente le dan sentido a nuestras vidas porque nos permiten relatarnos y tener así un lugar en el mundo.



Es fundamental decir aquí que la lectura en voz alta es el puente que establecemos entre la obra literaria y los escuchas, y es uno de los pilares fundamentales sobre el cual se asienta el programa de Pregoneros. De ahí la importancia de considerar esta práctica cultural como una estrategia poderosa en el fomento a la lectura, para pensarla y reflexionar en torno a su papel decisivo en cualquier práctica de este tipo. Así desde que el hombre se reconoce humano, los cantos de cuna, las historias de los abuelos, los cuentos de espantos y aparecidos han sido una buena excusa para congregar fuegos, la hoguera o el hogar refulgente y la voz de las palabras como fuego que vivifica, conforta, conjura, crea y ata. Como dice Aura López, la lectura en voz alta comparte con la oralidad un rasgo común, “es la voz la que le confiere al signo su valor, la que descifra sus significados y hace posible que curvas y rectas cobren vida, se conviertan en nombres de cosas, de seres, de ideas y de pensamientos” (López: 2004, 19-29).

La voz humana es un instrumento y por ser tan cotidiano se torna invisible así como la magia que propicia. A través del timbre se manifiesta esa impronta única que tiene cada persona en el uso particular de su voz; el volumen es el responsable del susurro amoroso o arrullador, del grito eufórico; la vocalización hace de la palabra actitud una habilidad cuando es pronunciada como aptitud; y el matiz reconoce en cada palabra su color, su textura, su intención y el sentimiento que quiere transmitir al ser pronunciada. En suma, la voz es instrumento y sinfonía al momento de compartir la musicalidad única que cada texto entraña.

En el texto Aprender de oído. El aula, el claro y la voz en María Zambrano, Jorge Larrosa dice: “la voz, como la música, como el aletear de los pájaros, como la huida entre vista de los animales o como el silbido de la flecha, deja en su pasar una vibración, una huella sonora, un surco apenas abierto en el aire” (Larrosa: 2000,45) permitiendo que aquellos que escuchan entren a habitar la brecha que la voz deja abierta, construcción de sus propios mundos para dar sentido a las palabras. En este mismo orden, la voz vehiculiza las ideas, exterioriza los miedos, canta las alegrías, consagra ritos, instaure pactos, da un lugar al otro en el mundo que es también generar nosotros mismos un lugar propio, bien se dice que aquello que no se nombra no existe.

Finalmente, al habitar esta brecha abierta que dejan las palabras proferidas durante la lectura, tanto el Pregonero como la señora explotada en su subempleo, el adolescente vertiginoso o



el adulto huracán, por un momento dejan de ser invisibles, anónimos y se inscriben de manera consciente en un proyecto cultural y humanizador –tan urgente en nuestras ciudades con ínfulas de progreso– desde el aparente y simple hecho de compartir una lectura corta en voz alta.

Por este motivo, Comfama y el Metro de Medellín también le apostaron al voz a voz literario como excusa para tener un lugar digno en nuestra ciudad como seres críticos, autónomos, lectores constantes del propio contexto y de roles transformadores, para que las voces se difundan y trasciendan más allá de los vagones, buses, colectivos, calles, para subir las tensas periferias de nuestra Medellín y tejer un pregón colectivo donde las voces de uno y otro lado del río sean, por fin, tenidas en cuenta.

## ❖ Un laboratorio de ciudad

Yeimi Arango

Nada mejor que hacer lo que te gusta y que tu profesión te dé la oportunidad de ser feliz. Eso es para mí ser promotora de lectura, buscadora de sueños, narradora de aventuras, cantadora de palabras, susurradora de poemas, pedagoga de ilusiones, escritora de utopías, escucha de memorias, testigo de la vida. Es así como resumo años de entrega a los diferentes públicos que a través de mi voz se han encontrado en una historia.

Hoy por hoy luego de disfrutar de la poesía, la danza, la música, el teatro, la composición literaria y demás expresiones del arte que se viven a través de la literatura, mi gran sueño se va haciendo realidad, resignificar la lectura, la escritura y la oralidad desde mis prácticas. Es por esto que deseo contarles un poco de cómo va llegando a mí la idea de experimentar a través de una estrategia que llamo Laboratorio, que se me presenta como la posibilidad de abrir un nuevo espacio de ciudadanía en el ejercicio de su participación para el beneficio de la ciudadanía misma, a través de acciones enmarcadas en la consolidación de procesos de dialogo y conversación que se construye a través de la literatura, reconstruir la cultura de paz a partir de la diferencia, el territorio, la construcción sociocultural de la que tanto se habla, se escucha, se lee y se escribe como raíces fundamentales para la mediación, el compromiso político y pedagógico que tenemos para con la ciudad, el país y el mundo entero.



su número de palabras y con ellas puede crear historias, historias que se convierten en sueños “De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria”, así lo dice Borges y esto es lo que siento con el corazón, por ello, a través de mi labor deseo no volver a repetir los esquemas que nos condenan al sistema, aquella repetición cíclica que año a año nos llevan a hacer lo mismo y a creernos dioses de otras vidas, aprobar y reprobar saberes como si lo fueran todo para vivir, de allí que hoy me encuentre fuera de las aulas, tratando de encontrar la fórmula que nos ayude a sostenernos en la existencia, aquella experiencia estética que en lo cotidiano nos iguale a todos en nuestras propias diferencias, es complejo estar en la mañana en un espacio con seres que lo tienen todo y en la tarde con seres que no eligieron en donde nacer y pertenecen a los lugares más vulnerables de la sociedad.

Resignifico a través de mi labor la naturaleza abierta y democrática que precisa la construcción colectiva y cooperativa de nuevos conocimientos, la generación de procesos participativos que contemplen la diversidad cultural y de saberes, que acojan, integren y escuchen a los ciudadanos sin diferencias de edad, sexo, religión, etnia, tendencias políticas, condición económica o nivel educativo. Laboratorio de ciudad: en Medellín tenemos la palabra, como experiencia significativa representa poner en escena los sueños, las metas y sobre todo la capacidad de transformar territorios a través del lenguaje, la lectura, la escritura, la literatura y todo lo que de allí surge para romper límites, aquellos que hasta hoy estaban marcados por los muros de la escuela y que al ser derrumbados crean nuevas atmosferas de vida para la ciudad.

En este orden de ideas, los antecedentes del Laboratorio se enmarcan en el Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2011-2020; sus Políticas Públicas de Lectura y Escritura fijadas en el Acuerdo 079 de 2010 y formalizadas en el Decreto 0917 de 2011, y la consolidación del Sistema de Bibliotecas Públicas, asumieron que “el fortalecimiento de la ciudadanía, el desarrollo humano y la construcción de sociedades más democráticas y equitativas, requieren de la promoción y garantía del derecho a la lectura, la escritura y la transmisión social de la cultura a través de diversas formas de comunicación e información” en cuanto son elementos



que contribuyen a la transformación, el despliegue de las potencialidades formativas, éticas, estéticas y políticas de las personas y las comunidades y les permiten tomar posición, hacer

uso de su voz y reconocerse como seres históricos con un presente y con una proyección de futuro. Por ello nuestros beneficiados son maestros en ejercicio, agentes educativos, pedagogos, educadores, promotores de lectura, líderes sociales, bibliotecarios, bibliotecólogos.

El impacto que genera la ejecución de este proyecto va en varias vías, esta propuesta está diseñada principalmente para desarrollar un proceso de formación articulado al Plan ciudadano de lectura, escritura y oralidad 2016- 2020 y centrado en el fomento a la lectura, la escritura y la oralidad, por ello buscamos fortalecer el proceso de formación literaria de los equipos interdisciplinarios que componen las entidades participantes; a partir de este buscamos actualizar y cualificar a los participantes. Laboratorio de ciudad: en Medellín tenemos la palabra, es un espacio para reavivar la voz como lo hemos nombrado desde la propuesta misma. Abrimos en este espacio la posibilidad de materializar las propuestas que hasta hoy son desconocidas para la ciudad. En un proceso que incluye una fase de formación que consta de un laboratorio tipo seminario, un taller de formación de 3 horas en donde se busca desarrollar los ejes propuestos por el Plan de Lectura de la ciudad, para así participar de la convocatoria y presentar sus acciones, de allí se eligen las más pertinentes para pasar a la fase de asesoría y presentación de las propuestas en un evento cultural y educativo de la ciudad. Además de ello, Laboratorio de ciudad nos permitirá nutrir el Plan Ciudadano principalmente desde sus ejes orientadores: movilizar socialmente ideas para transformar representaciones y prácticas sociales y el reconocimiento y fortalecimiento del ecosistema de la lectura, la escritura y la oralidad en Medellín, comprendiendo y promoviendo la amplia diversidad de agentes y prácticas sociales involucradas en ello; así como también, la enorme riqueza que sus nuevas formas y expresiones que se representan para la vida personal y social.

La literatura, la ciudad, el ser nos permiten ser conjugados en un espacio sin espacio, en un tiempo sin tiempo, en un sueño sin límites, el descubrimiento de los seres a través de la palabra hablada, cantada, susurrada que nos permite acercarnos a descubrir todo lo que hay



❖ **Educación en medios de comunicación: una articulación entre la fotografía, el lenguaje audiovisual, la crónica y la autobiografía ficcionada como herramientas para potenciar el pensamiento crítico, mejorar la escritura creativa y fortalecer la lectura crítica**

Juan Fernando Valderrama

Llevar a mis estudiantes a pensar críticamente la información emitida por los medios de comunicación era uno de los retos que yo había enfrentado cuando, en el año 2008, entré por primera vez a la docencia en la I. E. INEM José Félix de Restrepo de Medellín en el área de Lengua Castellana. La publicidad, por ejemplo, vende más que productos, vende valores, legitima tendencias y promueve ideologías. Hemos crecido en una cultura en donde, por ejemplo, los cuerpos de las mujeres se convierten en objetos al servicio del marketing. Es sumamente importante tratar esta problemática en las aulas de clase porque los medios de comunicación son los que les están enseñando a nuestros estudiantes qué sentir, cómo pensar y cómo actuar. Por lo tanto, el reto era hacer que los estudiantes comprendieran el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto, asumieran una posición crítica frente a sus elementos ideológicos y analizaran su incidencia en la sociedad actual. Asimismo, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana plantean que “el uso de los medios en la escuela tiene motivaciones sociales y pedagógicas. Desde el punto de vista social, es indudable que los medios son los portadores más claros de los elementos configuradores de la sociedad contemporánea, y por esto a la escuela le corresponde jugar un papel muy importante en lo que respecta a la preparación de los alumnos para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios”.

Empecé trabajando con la especialidad de Humanidades con énfasis en Comunicación y Medios y descubrí también que dicha especialidad no tenía materias del énfasis. Así que el segundo reto que tenía que enfrentar era: ¿Cómo diseñar una propuesta pertinente para que los estudiantes de esta especialidad tuvieran una formación en medios, expusieran sus ideas y recrearan realidades, con sentido crítico? ¿Cómo iba a conseguir que practicaran fotografía profesional y produjeran cortometrajes y pequeños documentales? ¿Cuáles serían las



concordancia con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje de grado décimo y once, y tuvieran la disposición correcta para hacer responsablemente las actividades de ambas asignaturas? Finalmente, ¿De qué manera desarrollar la competencia social y ciudadana, para que ellos se relacionaran, toleraran, aprendieran a trabajar en equipo colaborativo, pusieran en común sus ideas, y valoraran las ideas de otros?

Entonces, para superar estos retos, implementé, para la especialidad de Humanidades, un Taller de Fotografía para grado décimo y, como continuación, un Taller de Crónica y Video para grado once. Este proyecto contó con el aval de la Vicerrectoría Académica y fue incluido en el PEI de la Institución.

Dicha propuesta se basa, actualmente, en la integración de cuatro ejes: la fotografía, el lenguaje audiovisual para la realización de cortometrajes y pequeños documentales, el uso de la crónica periodística para trabajar la escritura argumentativa y la investigación y, finalmente, el uso de la autobiografía ficcionada para mejorar la escritura creativa. Este último es un componente más reciente. Con esta propuesta logré que los estudiantes tuvieran una formación en su énfasis y fue la excusa para trabajar, como se plantea en los estándares, la interpretación crítica de la información difundida por los medios masivos de comunicación. Por otro lado, la lectura y la escritura se trabajan de forma transversal.

En el Taller de Fotografía, los estudiantes hacen, en grupo, una exposición sobre uno de los fotógrafos más célebres del siglo XX. Luego, aprenden sobre leyes de composición, profundidad de campo, velocidad de obturación, diafragma, exposímetro, tipos de lentes, sensibilidad ISO, fotografía publicitaria, herramientas básicas de Adobe Photoshop e iluminación de estudio. Luego, analizamos, desde el punto de vista fotográfico y de iluminación, la película “Black”, dirigida por Sanjay Leela Bhansali. De esta película les pido un informe sobre la relación de la historia de la película con la iluminación, los símbolos y el color. También, se realizan prácticas fotográficas con un tema que se escoge grupalmente. Finalmente, se hace una exposición de fotografía para toda la comunidad educativa.



Una de las actividades que más disfrutan los estudiantes es cuando, en el segundo periodo, estudiamos iluminación de estudio y practicamos con las lámparas. Aquí les pido que, por grupos de 4, disfracen a uno de sus compañeros, recreando un personaje del cine, la televisión o la literatura. Luego, hacemos prácticas con luz de flash y con luz continua, iluminación suave e iluminación dura. Uno se disfraza y los otros acomodan las luces de acuerdo a una intencionalidad y cada integrante del grupo va pasando a tomar las fotos. Esta práctica es muy divertida para los estudiantes, noto que les gusta mucho. En las fotos finales reviso si asimilaron los conceptos.

En grado undécimo se estudian los elementos del lenguaje audiovisual, cortometrajes, películas, temas relevantes de la historia del cine, las características de la crónica periodística, herramientas básicas de Windows Movie Maker y Adobe Premier, analizamos la película “The Truman Show”, el mito de “La Caverna” de Platón, documentales como “El juego de la muerte”, leemos el ensayo de William Ospina “El canto de las sirenas”, el primer capítulo de “13.99 euros” de Frédéric Beigbeder y “Las diez estrategias de manipulación mediática” de Noam Chomsky, entre otros.

Para familiarizarlos con el lenguaje audiovisual les doy un guion de una escena memorable del cine para recrearla grupal y creativamente en video. Luego, elaboran un video argumental de un tema libre con un plan previo. Un proyecto que logró hacer uso de los recursos del lenguaje audiovisual fue el cortometraje titulado “The blind one” (<https://www.youtube.com/watch?v=0oP052EFQ38>). Con muy pocos recursos, lograron contar, creativamente, una muy buena historia original y se evidenció una postura crítica.

Por otro lado, en las crónicas y en las autobiografías los estudiantes cuentan experiencias personales, generalmente, muy dramáticas. Algunas de estas crónicas se publican en el periódico escolar El Humanista. Por ejemplo, las crónicas “Humedad” y “La comuna nororiental” que narran un intento de suicidio y escenas de violencia urbana respectivamente.



El cuarto eje de la propuesta es la utilización de autobiografías que luego ficcionamos a partir del dibujo de un alter ego. Es decir, los estudiantes construyen un superhéroe con

elementos autobiográficos y luego narran la historia de su personaje. Este elemento me sirvió para desarrollar la creatividad, mejorar la producción textual antes de pasar a la escritura de las crónicas y, también, para crear un ambiente de solidaridad en el aula, ya que muchos utilizaron la autobiografía como una catarsis. De hecho, muchos lloraron al leerla voluntariamente frente a sus compañeros y se generó un ambiente de solidaridad y respeto. Esta actividad la empleé al inicio del año para conocer mejor mis estudiantes y generar un ambiente propicio en el aula.

Cada una de las cuatro fases de la propuesta cuenta con el aprendizaje colaborativo (zona de desarrollo próximo de Vigotsky), donde el aprendizaje, la realización de contenidos y su evaluación son grupales.

La propuesta ha impactado en varios niveles en la institución. Primeramente, El Humanista, que se nutre de los textos de la propuesta, obtuvo el reconocimiento de mejor periódico escolar en el 7 Premio de Periodismo Comunitario de la Alcaldía de Medellín en el 2016, evidenciando mejoramiento de la producción textual y adquisición del pensamiento crítico e investigativo. Además, desde el 2009 al 2015, la demanda de la especialidad se cuadruplicó en grado décimo y se triplicó en once. Además, mis estudiantes realizaron un comercial sobre drogadicción con la Alcaldía de Medellín y varios filminutos con la Facultad de Comunicaciones de la U de A. Además, mis estudiantes realizaron un video de promoción institucional del INEM que se subió a la página oficial del colegio. También, algunos egresados estudian Comunicación Audiovisual y continúan desarrollando proyectos audiovisuales como, por ejemplo, la ex alumna Mélangy Gallego, que está montando su propia escuela de fotografía Melany gallego Photography.

Por otro lado, al examinar los proyectos finales de los estudiantes he evidenciado la adquisición de las competencias básicas del lenguaje, el desarrollo progresivo de una actitud crítica de los contenidos de los medios y un creciente interés en los temas de las asignaturas. Además, puedo decir a través de esta estrategia pedagógica me he formado como maestro y gracias a la nominación del Premio Compartir en el 2016-2017 he mejorado todavía más mi labor como docente.



Escribir sobre lo que uno ha hecho o hace me parece atrevido y pretencioso, en mi labor como profesora hago las cosas porque las considero mi responsabilidad como profesora que tiene ante sí un montón de jóvenes ávidas de conocimiento y con ganas de transformar el mundo, y si no tienen las ganas, creárselas.

Después de cumplir con el cronograma establecido en el área, siempre me ha gustado hacer prácticas diferentes a las planteadas en el programa, las hago de acuerdo con las circunstancias, con las características de los grupos, con el material que haya.

Voy a empezar por la última:

Los últimos años he venido trabajando con el periódico Universo Centro, aprovechando que cada mes me llevan 40 ejemplares al colegio, dedico una semana a leerlos en clase, primero dejo que las estudiantes lo exploren, lo miren, lo hojeen y lean lo que les llame la atención, ya en otra clase selecciono una de las lecturas, a veces un cuento, otras una crónica, una poesía, les doy unas preguntas que servirán para la próxima clase hacer la socialización de lo leído. En los grados 10° y 11°.

Universo Centro es un periódico con periodismo de opinión y entretenimiento alternativo, crónicas fotografía e ilustraciones de Medellín, gente, lugares y otras cosas.

Después de leer algunas crónicas de Alfredo Molano y de Leila Guerriero, las estudiantes debieron construir una crónica donde el protagonista fuera algún familiar o ellas mismas, luego del proceso de escritura, cada estudiante leyó ante el grupo su crónica, fue un trabajo muy bueno, de mucha satisfacción tanto para las estudiantes como para mí. El resultado de ese trabajo fue excelente. Grado 11°.

Alguna vez trabajé el intercambio de cartas, con un compañero profesor en otra institución, aprovechando que teníamos el mismo grado, decidimos que se escribieran una carta, una vez al mes, se la escribieron al mismo número de la lista, es decir, la uno con el uno, la dos con el dos, etc., se esforzaban mucho porque fuera bien escrita, que la letra fuera clara, que no tuvieran errores ortográficos, se contaban las cosas del colegio, de las diferentes clases, del barrio. Fue un ejercicio muy interesante. Grado 8°.



Y finalmente, el trabajo que más me ha gustado porque integra todas las áreas, como siempre he considerado de las clases, no aisladas unas de otras como si el conocimiento fuera así, el conocimiento, considero yo, es un todo.

Palabras, sonrisas y miradas: otra perspectiva del mundo desde la formación literaria

Seis y treinta de la mañana. El olor a café convoca a la charla inicial. Algunas proyecciones sobre el día. La revisión de listas, el caer en cuenta de algún olvido frente al texto, la selección de un cuento, una palabra o una imagen constituyen los pequeños rituales antes de iniciar el día. El aparente silencio comienza a ser sustituido por las voces, las risas, los pasos apresurados de quien sabe que otra vez llegará tarde. Entonces el salón de clase se convierte en otra cosa. A veces es el encuentro entre amigos, otras, un escenario para la creación, la pregunta, la duda y la construcción conjunta.

Pensar en una experiencia significativa alrededor de la práctica pedagógica y el ser maestro constituye un proceso complejo, pues en estos 13 años que llevo vinculada al ejercicio de ser docente son muchas las palabras, las sonrisas y las miradas que me han permitido transformar la mirada del mundo y construir desde otros puntos de vista, desde otros lugares del mundo. Podría asegurar que la experiencia significativa está representada en la misma decisión de ser profesora, en mi caso, mi decisión estuvo mediada por la realidad y lo simbólico. Mi familia ha sido una familia de docentes en todos los niveles, desde la primera infancia, hasta el universitario, por tanto, en el momento en que al comprar una “credencial” para el examen de admisión de la Universidad de Antioquia, y diligenciar un formulario, (en ese entonces era físico, había que llevarlo a las taquillas del bloque 16 y hacer una familia con gran cantidad de aspirantes, la mayoría bachilleres que también esperaban el alcance de un sueño), yo sabía cuáles eran las realidades de ser maestro en un país como Colombia en el que la educación se convierte en una real posibilidad para la transformación de las sociedades y la construcción de identidad.

Debo asegurar que este camino no ha sido fácil, he enfrentado dudas y cambios. He tenido la fortuna de conocer la educación desde los escenarios convencionales (la escuela) y escenarios alternativos como las bibliotecas, las empresas, los parques y los museos, esto me ha permitido comprender distintos públicos y distintos tipos de estudiantes. Pensar en la diversidad de la palabra, la subjetividad y la posibilidad del encuentro y del reconocimiento del ese Otro que en últimas, devela también quien soy yo.



Ahora bien, si se trata de narrar un hecho concreto, creo que hay varias cosas que se grabaron de manera significativa en la memoria, la primera de ellas está relacionada con la finalización

de un año escolar, del primer grado primero que acompañé. Ese último día de encuentro, los niños cantaron y leyeron y para mí era casi mágico el pensar que parte de su lectura era un proceso, un descubrir el mundo en el cual yo había sido su guía, había sido yo quien les había tomado la mano.

La otra experiencia también está relacionada con una finalización escolar, pero esta vez fue con un grado undécimo. Acompañar la despedida de los estudiantes del colegio, reconocerse como parte de sus lágrimas y de su nostalgia permite asegurar que algo de lo que se hace, de lo que se dice queda también en sus corazones y que por lo tanto este ejercicio vale la pena como un acto de amor, confianza y responsabilidad política, como una apuesta que debe seguir haciéndose todos los días, que debe renovarse cada mañana.

❖ **Palabras, sonrisas y miradas: otra perspectiva del mundo desde la formación literaria**

Paola Fonnegra

Seis y treinta de la mañana. El olor a café convoca a la charla inicial. Algunas proyecciones sobre el día. La revisión de listas, el caer en cuenta de algún olvido frente al texto, la selección de un cuento, una palabra o una imagen constituyen los pequeños rituales antes de iniciar el día. El aparente silencio comienza a ser sustituido por las voces, las risas, los pasos apresurados de quien sabe que otra vez llegará tarde. Entonces el salón de clase se convierte en otra cosa. A veces es el encuentro entre amigos, otras, un escenario para la creación, la pregunta, la duda y la construcción conjunta.

Pensar en una experiencia significativa alrededor de la práctica pedagógica y el ser maestro constituye un proceso complejo, pues en estos 13 años que llevo vinculada al ejercicio de ser docente son muchas las palabras, las sonrisas y las miradas que me han permitido transformar la mirada del mundo y construir desde otros puntos de vista, desde otros lugares del mundo.



Podría asegurar que la experiencia significativa está representada en la misma decisión de ser profesor, en mi caso, en la decisión estuvo mediada por la realidad y lo simbólico. Mi familia ha sido una familia de docentes en todos los niveles, desde la primera infancia, hasta el universitario, por tanto, en el momento en que al comprar una “credencial” para el examen de admisión de la Universidad de Antioquia, y diligenciar un formulario, (en ese entonces era físico, había que llevarlo a las taquillas del bloque 16 y hacer una familia con gran cantidad de aspirantes, la mayoría bachilleres que también esperaban el alcance de un sueño), yo sabía cuáles eran las realidades de ser maestro en un país como Colombia en el que la educación se convierte en una real posibilidad para la transformación de las sociedades y la construcción de identidad.

Debo asegurar que este camino no ha sido fácil, he enfrentado dudas y cambios. He tenido la fortuna de conocer la educación desde los escenarios convencionales (la escuela) y escenarios alternativos como las bibliotecas, las empresas, los parques y los museos, esto me ha permitido comprender distintos públicos y distintos tipos de estudiantes. Pensar en la diversidad de la palabra, la subjetividad y la posibilidad del encuentro y del reconocimiento del ese Otro que en últimas, devela también quién soy yo.

Ahora bien, si se trata de narrar un hecho concreto, creo que hay varias cosas que se grabaron de manera significativa en mi corazón, la primera de ellas está relacionada con la finalización de un año escolar, del primer grado primero que acompañé. Ese último día de encuentro, los niños cantaron y leyeron y para mí era casi mágico el pensar que parte de su lectura era un proceso, un descubrir el mundo en el cual yo había sido su guía, había sido yo quien les había tomado la mano.

La otra experiencia también está relacionada con una finalización escolar, pero esta vez fue con un grado undécimo. Acompañar la despedida de los estudiantes del colegio, reconocerse como parte de sus lágrimas y de su nostalgia permite asegurar que algo de lo que se hace, de lo que se dice queda también en sus corazones y que por lo tanto este ejercicio vale la pena como un acto de amor, confianza y responsabilidad política, como una apuesta que debe seguir haciéndose todos los días, que debe renovarse cada mañana.



*El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él.*

*El etnógrafo, Jorge Luis Borges, (1969)*

Este apartado constituye el trazo final de nuestro trabajo, pero no se trata de un trazo definitivo. Pensar en concluir no es renunciar a la reflexión latente que se nos presenta como un asunto que debe ser constantemente renovado, puesto que los procesos de formación literaria, así como las necesidades educativas dentro de la sociedad, están en constante cambio. El cantautor uruguayo Jorge Drexler, en una de sus canciones dice: “amar la trama más que el desenlace”. Esto es una invitación a regocijarse en el camino, con todos sus azares, encuentros, imprevistos y aprendizajes y no agotar la mirada solo en la meta, pues esta únicamente es un andamio dentro de toda la construcción que hemos venido desarrollando.

En este sentido, cabe mencionar que esta es una trama sin desenlace, es decir, que aunque demos por finalizada la escritura de este trabajo, queda en nosotras y en los sujetos que participaron de esta investigación, una invitación a seguir pensando en los procesos de formación literaria y en quienes los agencian: los maestros de literatura. Estos últimos encarnan figuras que deben ser constantemente cuestionadas, resignificadas y dotadas de sentido, a propósito de su quehacer dentro de los escenarios de nuestra ciudad.

El maestro de literatura, como un agente cultural que gestiona procesos de formación a través de la cultura, la literatura y las artes, cobra vital importancia en nuestra sociedad hoy, puesto que este está dispuesto a generar grietas en las formas de reproducción del orden social, de cara a una ciudadanía más autónoma, libertaria y justa. Es así como este se convierte en un sujeto que construye su lugar en el mundo a partir de posturas éticas, estéticas y políticas.

La contemporaneidad ha traído consigo nuevas concepciones de sujeto y otras formas de socialización entre los seres humanos. En una sociedad en donde lo que predomina es la imagen sobre el contenido, lo baladí sobre la esencia y lo pornográfico sobre lo erótico, los ámbitos de la construcción de identidad y el posicionamiento político frente al mundo, parecieran quedar desdibujados o soterrados. Vemos entonces la figura del maestro de



Es por lo anterior que cada uno de los seis maestros y maestras de literatura sobre los que posamos nuestra atención desarrolla su práctica docente fundamentada en asuntos éticos, estéticos y políticos. En los escenarios escolares, por ejemplo, en medio de los condicionamientos que se derivan de un currículo establecido, de los tiempos escolares, las cuestiones administrativas y demás dinámicas que subyacen a este escenario, los maestros promueven una formación que trasciende los límites de la lectura textual y generan formas de abordar las prácticas de lectura y escritura encaminadas a una construcción de sujetos capaces de interpretar el mundo y los mensajes que subyacen a él.

En el terreno de los escenarios no escolares, la figura del maestro de literatura adquiere otros sentidos y se dota de otros significados que, sin embargo, también van encaminados a la educación de ciudadanos críticos, autónomos y responsables, si bien su labor no se circunscribe al espacio de lo escolar. Es allí cuando planteamos que los promotores de lectura y los maestros de literatura realizan un trabajo colegiado, la mayoría de las veces de manera indirecta. Lo anterior sugiere entonces que unos y otros no se contraponen o divergen, sino que comparten horizontes comunes y establecen redes cooperativas. En la ciudad confluyen pues múltiples escenarios que adelantan procesos de aprendizaje desde las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Puesto que la educación no se agota únicamente en la escuela, los niños, jóvenes y adultos que habitan la ciudad, tienen acceso a una amplia gama de actividades, tanto escolares como no escolares, en torno a la formación literaria. Esto invita entonces a pensar en la educación como un asunto que se mueve entre lo escolar y lo no escolar, en una suerte de amalgama que nutre y enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hemos visto que la literatura se constituye como un asunto fundamental en la formación de seres humanos, puesto que esta presenta el mundo en toda su vastedad y pone de relieve aspectos de la humanidad sobre los cuales es necesario reflexionar. En este sentido, el maestro de literatura adquiere compromisos éticos, intelectuales y políticos en tanto agente líder en la educación. Este es llamado a generar relaciones de alteridad por medio de la literatura, que se presenta como un espejo transfigurado de la propia realidad y permite



generar empatía con lo ajeno. Su labor intelectual estriba en un cuestionamiento constante a la sociedad contemporánea y sus dinámicas subyacentes a ellas. Este debe saber tomar

distancia y mirar desde varias perspectivas un mismo fenómeno para desnaturalizar los hechos que, como humanidad, deberíamos rechazar tajantemente, es decir, aquellos que hacen alusión a la guerra, a la corrupción, a la injusticia y a la desigualdad.

Mediante la formación en el lenguaje y en las prácticas de lectura y escritura, el maestro de literatura debe potenciar el pensamiento crítico y la construcción de argumentos por parte de los sujetos. Así, estos seis maestros y maestras que nos acompañaron, mediante distintos dispositivos y formatos, generan posibilidades de formación a través del lenguaje, en donde además del acontecimiento estético, hay un acento en la dimensión pragmática del lenguaje, en clave de fortalecer las capacidades interpretativas y argumentativas.

Estos maestros y maestras de literatura constituyen un amplio tejido polifónico que enriqueció nuestro trabajo. Cabe resaltar la multiplicidad de contrastes, matices y relaciones que encontramos entre ellos. Aunque a todos los une un mismo sentido, el de la formación literaria, las improntas personales que los caracterizan, sugieren que el maestro en la ciudad no representa una sola cara ni una misma práctica ni una única metodología, sino que, en consonancia con la vida y con el mundo, estos son plurales y diversos, asunto que llena de sentidos la educación en nuestra ciudad.

Es así como, a partir de la lectura en voz alta, de la educación desde la producción audiovisual, de la promoción de lectura en distintos escenarios de la ciudad y de la formación femenina en un contexto escolar, estos docentes se despliegan en una suerte de fractal a lo largo y ancho de todo nuestro contexto ciudadano para sembrar en los demás una semilla de cultura.

En sintonía con lo anterior, consideramos que la formación de un maestro de literatura, así como su quehacer, debe ser multifacética, multimodal, transdisciplinaria y multidimensional. Esta es una clara alusión a la responsabilidad que tienen las facultades de educación para construir planes de estudio que perfilen un sujeto capaz de agenciar procesos culturales en la ciudad desde los distintos espacios y escenarios que esta ofrece. El docente de literatura debe poseer una formación holística desde las artes y la cultura. Este debe ser un agente que no permanece impávido frente a los sucesos sociales y políticos, sino que, por el contrario,



Por último, no podemos dejar de lado la alusión a nuestra propia formación y transformación durante este proceso. La interacción con estos seis maestros y maestras y sus contextos y la constante reflexión que estuvimos haciendo a propósito de la formación literaria dentro de la contemporaneidad y en nuestra ciudad, fueron asuntos que nos interpelaron y nos brindaron luces sobre el quehacer que desde ya nos ha empezado a ocupar. Queda en nosotras la sentida necesidad de construir-nos maestras de literatura que, al igual que estos colegas que nos acompañaron, encarnen figuras y rostros singulares. Queda también en nosotras la invitación a pensar nuestras propias apuestas éticas, estéticas y políticas, para situarnos en el mundo desde una posición responsablemente auténtica.

Este trabajo postula líneas de sentido sobre las cuales es necesario seguir indagando, tales como el constante devenir de la contemporaneidad y las tensiones que allí van surgiendo; el quehacer del maestro de literatura en medio de las coyunturas sociales y políticas que se viven en nuestro contexto; las posibilidades disruptivas a partir del lenguaje; la necesidad de generar espacios artísticos y culturales para la formación de la ciudadanía y la manera particular en como cada profesor de lengua y literatura lleva a cabo su práctica para sembrar semillas de esperanza y utopía en la construcción de sociedades en la actualidad.



**Facultad de Educación**

**Teóricas:**

Alheit, P. (2012). *La entrevista narrativa*. Plumilla Educativa, 10, p.p 11-18. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4321921>

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Alonso, Luis. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos.

Angulo, J. & Catalán, J. (2017). *Observar no es lo mismo que ver. La observación etnográfica*. En S, Redón & J, Angulo (Ed.), *Investigación cualitativa en educación*. (pp. 83-94). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Arango, Á. & Bedoya, S. (2017). *Navegar hacia la isla desconocida: el cuidado de sí y de los otros desde los encuentros entre la literatura y otras artes en el contexto escolar*.

Areiza, É. & Betancur, D. (2015). *Tras los hilos de Ariadna. Memorias y experiencias de formación en los laberintos de la literatura*. (S.D)

Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y praxis latinoamericana*, vol. 13 número. 42. Pp. 131.140. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Bárcena, F; Mélich, Joan (2000) Una pedagogía de la radical novedad. En: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós

Bárcena, F; Mélich, Joan (2000) Telón. En: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós

Betancur, A, Álvarez, D & Yepes, L (2005) *La promoción de la lectura en Medellín y su área Metropolitana: algo en broma, muy en serio*. Fondo editorial Comfenalco, Antioquia.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus”? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, mayo, vol. 4. Número 1. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Pp. 40 – 65.



- Bustamante, G (2012). *El maestro cuadrifronte*. Revista Infancias imágenes. Vol 11, N. 2.
- Castaño, E. y Fonseca, A. (2009). *Cartografías contemporáneas de la investigación*. Educación y Educadores, vol. 12. Número 1. Universidad de La Sabana: Facultad de Educación. Pp. 29-42.
- Chul –Han, B. (2016). *La expulsión de lo distinto*. España: Herder
- Delory-Momber, C. (2015). *El relato de sí como hecho antropológico*. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 89-113). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras.
- Farina, C (2006) *Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía*. *Revista Educación Física y Ciencia*
- Foucault, M. (1984) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Revista unc. Edu, Argentina. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Tierra nueva. México. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H (1997) *Los profesores como intelectuales transformativos*. En: *Los profesores como intelectuales transformativos: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Gombrich, E. Introducción *El arte y los artistas*. En: *Historia del arte*. México, Editorial Diana. 1993. Págs. 15-37.
- González, J. (2015). *La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales*. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 237-265). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras.
- Hurtado, R & Giraldo, J. (2002) *Literatura y pedagogía*. Revista Educación y pedagogía. Vol XVI No. 32.



Masschelein & Simmons., (2014) *En defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.

Marín, E. (2012). *Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michael Foucault*. Revista Colombiana de Educación. No 63.

Martínez, A & Álvarez, A. (2010) Figuras contemporáneas del Metro en América Latina: El maestro, el docente y el formador. Bogotá: Magisterio Editorial.

Mélich, Joan (2002) El mal. En: *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Editorial Herder

Montes, G. (1999) *Sherezada o la construcción de la libertad*. En: La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica.

Murillo, G. (2016) *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Nusbaum, M., (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina. Katz Editores.

Ortíz, N. (2015) *Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros de lenguaje*

Pérez, J. (2013) *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*.

Piglia, R. (2014). *Antología personal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Roca, J. (2015) El beso de la Gioconda (Pintura escrita, palabra pintada) En: Asedios. Siglo de Hombre Editores

Sommer, D. (2017) *La literatura en la escuela. Entre puntos y comas, el nuevo ciudadano*. Conferencia realizada en el Parque Explora. Octubre 24.

Suarez, D. (2015) *Relatos de experiencias, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en nivel inicial*. En G. Murillo (Ed.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria (pp. 89-113). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras.

Universidad de Antioquia, (2015) *21 Ensayos. Una selección de leer y releer*. Editorial Universidad de Antioquia.



Vásquez, F. (2006). La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Vásquez, F. (2012). Navegar en el río con saber de marinero. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/52/8>

Yepes, L. (2005). *No soy un gánster, soy un promotor de lectura y otros textos*. Fondo editorial Comfenalco, Antioquia.

Zubiría, J. (2017) *De las rutas y atajos de la revolución pedagógica en Colombia*. Revista Internacional del Magisterio.

### **Literarias:**

Borges, J. (1976). *Libro de sueños*. Buenos Aires: Torres Agüero.

Borges, J (1997). Prólogo. *Biblioteca personal*. Alianza editores

Carroll, L. (2016). *Alicia en el país de las maravillas*. Edelvives.

Ende, M. (1992). *Momo*. Alfaguara

Huxley, A. (2008). *Un mundo feliz*. Bogotá: Debolsillo

Juarroz, R. (2012) Poesía vertical. Madrid: Cátedra

Naranjo, J. (2013) *Casa de las estrellas. El universo contado por los niños*. Corporación rural Laboratorio del espíritu, Colombia.

Saramago, J. (2006). *Ensayo sobre la ceguera*. Bogotá: Punto de lectura.

Sijie, D. (2000). *Balzac y la joven costurera china*. Barcelona: Salamandra.

Ziamiátin, E. (2017). *Nosotros*. Ediciones Akal S.A

### **Pictóricas:**

Anker, A. *Tales of a grandfather* (S.D)

Blanch, I. *Diego Ruiz* (2017)

Cutts, S. *Evolution* (2017)

*Edipo y la Esfinge* (hacia 480 A.C)

Fragoso, J. *Little Red Riding Hood* (S.D)

Huerta, Z. *Momo y Casiopea* (2015)



Facultad de Educación  
Lacombe, B. *Alcázar en El país de las maravillas.* (2016)

Marino, R. *Alice and the mirror* (2017)

Norblin, S. *Antigone donnant la sépulture a Polynice* (1825)

Pannen, K. *Sin nombre* (S.D)

Raemaekers, L. *Civilización, a tu salud.* (1914)

Thompson, K. *Tiempo* (2013)

Joyce, W & Oldenburg, B *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (2011)

Segundo festival de narración oral Puro cuento (2013)

Vital, J. *Diego Ruiz.* (2018)

Winfield, E. *The White Rabbit's house* (2011)

Zalamea, G (S.D).

#### **Cinematográficas:**

Arronofsky, D. (2001) *Réquiem for a dream*

Chaplin, C. (1936) *Tiempos modernos*

Kaufman. C. (2015) *Anomalisa*

Lang, F. (1927) *Metrópolis*

Morgan, A & Ross, M (2015). *The true cost.*

Niccol, A. (2011) *In time.*



**ANEXO 1  
CONSENTIMIENTOS INFORMADOS**

**Consentimiento informado para maestros participantes en la investigación**

**Medellín, octubre de 2018**

**Paola Fonnegra**

Maestra Institución Educativa Antonio Roldán Betancur

Respetada profesora, reciba un cordial saludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, hemos desarrollado el proyecto titulado *Rostros del maestro de literatura en la contemporaneidad: improntas de la formación literaria en escenarios escolares y no escolares de ciudad*. Esta propuesta tuvo como propósito fundamental comprender las trayectorias formativas y el quehacer de maestros de literatura en contextos escolares y no escolares de la ciudad, a partir de una investigación biográfico narrativa que posibilite el reconocimiento de sus apuestas éticas, estéticas y políticas en contextos educativos contemporáneos.

Nuestra ruta metodológica, como lo mencionamos anteriormente, estuvo sustentada a partir de la investigación biográfico narrativa, asunto que otorgó la posibilidad de conversar con expertos en el campo de la literatura, las artes y, en general, en el campo de las humanidades. Este tipo de investigación también nos convocó a volcar la mirada sobre maestros y maestras de literatura que habitan nuestra ciudad, para reconstruir sus historias a propósito de su propia formación literaria y pedagógica y para reconocer su práctica educativa como una labor dotada de sentidos y apuestas éticas, estéticas y políticas.

En este sentido, conocedoras de su formación y su trayectoria en estos campos, quisimos invitarla a participar de nuestro proyecto para generar conversaciones en torno a lo que ha sido su devenir como maestra y la manera como ha venido caracterizando de improntas propias su práctica educativa, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella. También nos interesó entonces escuchar y plasmar aquellas narrativas que usted nos brindó en relación con su formación como maestra de literatura. Es por lo anterior que hoy nos mostramos sumamente agradecidas por su gran compromiso e interés al acompañarnos en este proyecto que estamos culminando.

Nuestro trabajo derivó importantes productos surgidos de diferentes momentos en los que usted participó, tales como entrevistas biográficas, observaciones participantes, encuentros de formación entre los docentes, talleres literarios realizados por nosotras en sus contextos



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de actuación, reconstrucción de unas narrativas a propósito de la formación que caracteriza a cada uno de ustedes y la descripción de una experiencia significativa que usted socializó y escribió a propósito de la formación literaria en distintos espacios. Es así como estos productos han sido incluidos en el trabajo y solicitamos respetuosamente su autorización para que, tanto las narrativas como las experiencias significativas y la información brindada en las entrevistas, puedan ser publicadas para fines exclusivamente académicos. Agradecemos entonces su consentimiento.

Muchísimas gracias por haber aceptado caminar junto a nosotras estos trayectos que nos han llevado a importantes reflexiones a propósito de nuestro quehacer docente.

Cordialmente, Érica Areiza (maestra asesora del proyecto), Ana María Saldarriaga y Laura Zuluaga (maestras en formación y titulares del proyecto).

**Maestra en formación**  
**Ana María Saldarriaga**

**Maestra en formación**  
**Laura Zuluaga Berrío**

**Maestra asesora**  
**Erica Areiza Pérez**

**Maestra participante**  
**Paola Fonnegra**

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Consentimiento informado para maestros participantes en la investigación

Medellín, octubre de 2018

**Yeimi Arango**

Maestra y promotora de lectura

Respetada profesora, reciba un cordial saludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, hemos desarrollado el proyecto titulado *Rostros del maestro de literatura en la contemporaneidad: improntas de la formación literaria en escenarios escolares y no escolares de ciudad*. Esta propuesta tuvo como propósito fundamental comprender las trayectorias formativas y el quehacer de maestros de literatura en contextos escolares y no escolares de la ciudad, a partir de una investigación biográfico narrativa que posibilite el reconocimiento de sus apuestas éticas, estéticas y políticas en contextos educativos contemporáneos.

Nuestra ruta metodológica, como lo mencionamos anteriormente, estuvo sustentada a partir de la investigación biográfico narrativa, asunto que otorgó la posibilidad de conversar con expertos en el campo de la literatura, las artes y, en general, en el campo de las humanidades. Este tipo de investigación también nos convocó a volcar la mirada sobre maestros y maestras de literatura que habitan nuestra ciudad, para reconstruir sus historias a propósito de su propia formación literaria y pedagógica y para reconocer su práctica educativa como una labor dotada de sentidos y apuestas éticas, estéticas y políticas.

En este sentido, conocedoras de su formación y su trayectoria en estos campos, quisimos invitarla a participar de nuestro proyecto para generar conversaciones en torno a lo que ha sido su devenir como maestra y la manera como ha venido caracterizando de improntas propias su práctica educativa, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella. También nos interesó entonces escuchar y plasmar aquellas narrativas que usted nos brindó en relación con su formación como maestra de literatura. Es por lo anterior que hoy nos mostramos sumamente agradecidas por su gran compromiso e interés al acompañarnos en este proyecto que estamos culminando.

Nuestro trabajo derivó importantes productos surgidos de diferentes momentos en los que usted participó, tales como entrevistas biográficas, observaciones participantes, encuentros de formación entre los docentes, talleres literarios realizados por nosotras en sus contextos



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de actuación, reconstrucción de unas narrativas a propósito de la formación que caracteriza a cada uno de ustedes y la descripción de una experiencia significativa que usted socializó y escribió a propósito de la formación literaria en distintos espacios. Es así como estos productos han sido incluidos en el trabajo y solicitamos respetuosamente su autorización para que, tanto las narrativas como las experiencias significativas y la información brindada en las entrevistas, puedan ser publicadas para fines exclusivamente académicos. Agradecemos entonces su consentimiento.

Muchísimas gracias por haber aceptado caminar junto a nosotras estos trayectos que nos han llevado a importantes reflexiones a propósito de nuestro quehacer docente.

Cordialmente, Érica Areiza (maestra asesora del proyecto), Ana María Saldarriaga y Laura Zuluaga (maestras en formación y titulares del proyecto).

**Maestra en formación  
Ana María Saldarriaga**

**Maestra en formación  
Laura Zuluaga Berrío**

**Maestra asesora  
Erica Areiza Pérez**

**Maestra participante  
Yeimi Arango**

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Medellín, octubre de 2018

## **Carolina Montoya**

Promotora de lectura Biblioteca Pública Piloto

Respetada profesora, reciba un cordial saludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, hemos desarrollado el proyecto titulado Rostros del maestro de literatura en la contemporaneidad: improntas de la formación literaria en escenarios escolares y no escolares de ciudad. Esta propuesta tuvo como propósito fundamental comprender las trayectorias formativas y el quehacer de maestros de literatura en contextos escolares y no escolares de la ciudad, a partir de una investigación biográfico narrativa que posibilite el reconocimiento de sus apuestas éticas, estéticas y políticas en contextos educativos contemporáneos.

Nuestra ruta metodológica, como lo mencionamos anteriormente, estuvo sustentada a partir de la investigación biográfico narrativa, asunto que otorgó la posibilidad de conversar con expertos en el campo de la literatura, las artes y, en general, en el campo de las humanidades. Este tipo de investigación también nos convocó a volcar la mirada sobre maestros y maestras de literatura que habitan nuestra ciudad, para reconstruir sus historias a propósito de su propia formación literaria y pedagógica y para reconocer su práctica educativa como una labor dotada de sentidos y apuestas éticas, estéticas y políticas.

En este sentido, conocedoras de su formación y su trayectoria en estos campos, quisimos invitarla a participar de nuestro proyecto para generar conversaciones en torno a lo que ha sido su devenir como maestra y la manera como ha venido caracterizando de improntas propias su práctica educativa, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella. También nos interesó entonces escuchar y plasmar aquellas narrativas que usted nos brindó en relación con su formación como maestra de literatura. Es por lo anterior que hoy nos mostramos sumamente agradecidas por su gran compromiso e interés al acompañarnos en este proyecto que estamos culminando.

Nuestro trabajo derivó importantes productos surgidos de diferentes momentos en los que usted participó, tales como entrevistas biográficas, observaciones participantes, encuentros de formación entre los docentes, talleres literarios realizados por nosotras en sus contextos de actuación, reconstrucción de unas narrativas a propósito de la formación que caracteriza a cada uno de ustedes y la descripción de una experiencia significativa que usted socializó y escribió a propósito de la formación literaria en distintos espacios. Es así como estos productos han sido incluidos en el trabajo y solicitamos respetuosamente su autorización para



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

que, tanto las narrativas como las experiencias significativas y la información brindada en las entrevistas, puedan ser publicadas para fines exclusivamente académicos. Agradecemos entonces su consentimiento.

Muchísimas gracias por haber aceptado caminar junto a nosotras estos trayectos que nos han llevado a importantes reflexiones a propósito de nuestro quehacer docente.

Cordialmente, Érica Areiza (maestra asesora del proyecto), Ana María Saldarriaga y Laura Zuluaga (maestras en formación y titulares del proyecto).

### Maestra en formación

Ana María Saldarriaga

### Maestra en formación

Laura Zuluaga Berrío

### Maestra asesora

Erica Areiza Pérez

### Maestra participante

Carolina Montoya

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



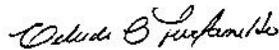
**CERTIFICADOS DE PARTICIPACIÓN COMO PONENTES EN EVENTOS  
ACADÉMICOS**



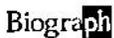
**CERTIFICADO**

Certificamos que ANA MARÍA SALDARRIAGA ZEA participou do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e Universidade Cidade de São Paulo, realizado no período de 17 a 20 de setembro de 2018, na Universidade Cidade de São Paulo, apresentando a comunicação **LOS ROSTOS DEL MAESTROS DE LITERATURA EN LA CONTEMPORANEIDAD: UN ACERCAMIENTO DESDE PROCESOS DE FORMACIÓN LITERARIA EN CONTEXTOS ESCOLARES Y NO ESCOLARES DE CIUDAD.**

São Paulo, 20 de setembro de 2018.

  
Ecleide Cunico Furlanetto  
Presidente do VIII CIPA

  
Jorge Luiz da Cunha  
Presidente da BIOgraph

Promoção  

Financiamento





**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



**Tecnológico**  
**de Antioquia**  
**Institución Universitaria**

## *Reconocimiento a:*

ANA MARÍA SALDARRIAGA ZEA  
C.C. 1.193.398.016

Las instituciones organizadoras exaltan su valioso acompañamiento, otorgándole un reconocimiento especial por su participación como ponente en el marco del *I Encuentro de Prácticas Pedagógicas en Torno al Lenguaje: Narrativas, experiencias y creación artística*, realizado en el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, entre el 4 y 5 octubre de 2018.

Su aporte académico con la ponencia: *"El maestro de literatura en la ciudad: Múltiples rostros y matices a propósito de la formación literaria dentro y fuera de la escuela"*, contribuye al mejoramiento de los programas participantes y a la cualificación de la educación superior de nuestro país.



Medellín, octubre de 2018





**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



**Tecnológico**  
**de Antioquia**  
**Institución Universitaria**

## *Reconocimiento a:*

**LAURA ZULUAGA BERRIO**

C.C. 1.152.205.087

Las instituciones organizadoras exaltan su valioso acompañamiento, otorgándole un reconocimiento especial por su participación como ponente en el marco del *I Encuentro de Prácticas Pedagógicas en Torno al Lenguaje: Narrativas, experiencias y creación artística*, realizado en el Tecnológico de Antioquia –Institución Universitaria, entre el 4 y 5 octubre de 2018.

Su aporte académico con la ponencia: *"El maestro de literatura en la ciudad: Múltiples rostros y matices a propósito de la formación literaria dentro y fuera de la escuela"*, contribuye al mejoramiento de los programas participantes y a la cualificación de la educación superior de nuestro país.



Medellín, octubre de 2018