



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

La lectura crítica de cuentos latinoamericanos como vía de construcción de conciencia histórica en jóvenes de noveno de la Institución Educativa San Cristóbal. (San Cristóbal, Antioquia)

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Luisa Fernanda Gómez Álvarez

Juan Fernando García Castro

Asesor

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín

2016

Agradecimientos

A mi familia que fue un apoyo incondicional en estos años.

A la Institución Educativa San Cristóbal por abrirme las puertas nuevamente, esta vez como maestra en formación y a las maestras cooperadoras que me orientaron y apoyaron siempre en los encuentros con los estudiantes.

A mi asesor Juan Fernando García que fue una orientación esencial en la realización de este trabajo.

A la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia por permitir este espacio de formación y construcción de aprendizajes.

Tabla de contenido

Resumen.....	5
Introducción.....	6
1. Contextualización.....	10
1.1 El barrio: Corregimiento de San Cristóbal.....	10
1.2 La institución Educativa.....	12
1.3 Los grupos.....	14
2. Planteamiento del problema.....	19
2.1. Elementos de la investigación.....	24
3. Antecedentes teóricos.....	27
3.1. Internacionales.....	27
3.2. Nacionales.....	30
2.3. Regionales.....	32
3. Marco teórico.....	36
3.1. Lectura crítica.....	36
3.2 La lectura como experiencia.....	43
3.3 Conciencia histórica.....	46
3.4 Didáctica de la literatura.....	52
4. Metodología.....	56
4.1 Enfoque de la investigación cualitativo.....	56
4.2 Método fenomenológico-hermenéutico.....	59

4.3 Estrategias de investigación: análisis de contenido.....	69
4.4 Técnicas de recolección de la información.....	71
5. Análisis de la información.....	89
6. Conclusiones.....	104
7. Lista de referencias.....	109
8. Anexos.....	112

Resumen

En el presente trabajo se indagó acerca de cómo la lectura crítica de cuentos latinoamericanos posibilitó la construcción de conciencia histórica en estudiantes de bachillerato de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín. Como apoyo teórico fueron primordiales autores como Daniel Cassany, Hans Georg Gadamer y Hugo Zemelman quienes, junto con los postulados de la didáctica de la literatura posibilitaron la elaboración de una propuesta didáctica que permitió la construcción de procesos de reflexión y toma de conciencia por parte de los estudiantes respecto a su contexto y sobre sí mismos. Además, una perspectiva investigativa fenomenológico-hermenéutica permitió un acercamiento y análisis comprensivo de las configuraciones que los estudiantes realizaron a lo largo de la práctica, configuraciones que posibilitan contemplar la literatura en el aula como un medio para construir procesos de conciencia histórica.

Palabras clave: lectura crítica, conciencia histórica, texto, contexto, comprensión.

“Somos la conciencia de un desplegarse sin retorno, de un ir indetenible, de una mutación de formas, como la forma básica desde la cual florecen las conciencias en todas las épocas. Somos el misterio que se mira a sí mismo para encontrar-se y des-encontrarse.

(Hugo Zemelman, 2002, p. 112)”

Introducción

A lo largo de las prácticas pedagógicas I y II de la Licenciatura en Lengua Castellana desarrolladas en la Institución Educativa San Cristóbal de la Ciudad de Medellín, se evidenció una problemática que se venía rastreando desde las prácticas iniciales. Dicha problemática se compuso por varias tensiones encontradas: falta de articulación y coherencia en el plan de área y el plan lector de la Institución Educativa, desconocimiento de la realidad social en la escuela, ausencia de competencia en lectura crítica y cierto desconocimiento de la literatura latinoamericana del siglo XX.

Dicha problemática se evidenció en una prueba diagnóstica donde se indagó acerca del gusto de los estudiantes por la literatura y sobre su contexto y en un ejercicio inicial sobre el cuento *Destinitos fatales* de Andrés Caicedo que se aplicó con los estudiantes y en las observaciones e intervenciones que se hicieron en 2015-2 y 2016-1. Con base en los resultados obtenidos, a lo largo de este ejercicio de investigación, se indagó en primer lugar, por el proceso de lectura crítica, para luego relacionarse dicho proceso con la lectura de cuentos latinoamericanos del siglo XX con la intención de identificar cómo la lectura de dicho tipo de literatura permite tomar conciencia de sí mismos y de la realidad social, es decir, se investigó acerca de cómo la lectura crítica de los cuentos latinoamericanos permite la construcción de conciencia histórica en los estudiantes.

Como referentes teóricos en cuanto al tema de lectura crítica, se retomaron principalmente los planteamientos de Daniel Cassany y de Girón, Jiménez y Lizcano; sobre la conciencia histórica

los postulados de Hans Georg Gadamer y Hugo Zemelman. Estos autores permitieron sustentar este ejercicio investigativo desde la teoría y posibilitaron la configuración de una propuesta didáctica que permitiera un acercamiento a las concepciones y lecturas que los estudiantes hacían del texto y el contexto.

La propuesta se realizó bajo el método fenomenológico con enfoque hermenéutico el cual se centra en las configuraciones y construcciones internas del sujeto que vive y experimenta algún fenómeno o vivencia, lo cual posibilitó la interpretación de las expresiones y construcciones que los estudiantes realizaron a lo largo de los encuentros y que se sustentaron en la interpretación y comprensión de los cuentos latinoamericanos, en su experiencia y en la lectura del contexto. Así, se elaboró una configuración didáctica orientada no solo a acercar a los estudiantes a la literatura, sino también a que lograran reconocer la importancia de una *conciencia de necesidad de conciencia*; los resultados obtenidos se analizaron bajo la estrategia de investigación cualitativa del análisis de contenido, la cual permitió un acercamiento más profundo a la subjetividad de los estudiantes y a hacer un rastreo de cómo se iban configurando esos procesos de conciencia histórica desde lo individual y lo colectivo.

Es así, como todo el trabajo a lo largo de esta práctica pedagógica, buscó incidir en la forma en que los estudiantes leyeran el texto y el contexto, y en explorar cómo la literatura permite la construcción de procesos tan profundos como el de conciencia histórica.

Dicho lo anterior, se hará una breve descripción de los apartados o capítulos que componen este trabajo.

En el primer capítulo se presenta luego de la observación y de la aplicación del diagnóstico una breve descripción del corregimiento de San Cristóbal, una contextualización de la Institución

Educativa y de los grupos en los cuales se realizó la intervención. Así mismo se nombran algunas tensiones o problemáticas que se encontraron inicialmente.

El segundo apartado centra la mirada en el planteamiento del problema, aquí se nombran y analizan las tensiones encontradas y se relacionan entre sí, también se presentan la pregunta problematizadora y los objetivos que sirvieron de guía a lo largo de este ejercicio investigativo.

El en tercer capítulo se presentan en primer lugar los antecedentes que posibilitaron identificar conexiones y distancias con el presente trabajo, y poder así trazar una ruta que permitiera transitar por un camino poco recorrido y que a su vez posibilitara el cumplimiento de los objetivos propuestos. Más adelante en el marco teórico se presentan los postulados en cuanto a conciencia histórica, lectura crítica y didáctica de la literatura lo que le permite al lector ampliar la mirada sobre el tema investigado.

Más adelante, en el cuarto apartado se presentan el diseño metodológico, el método investigativo, la estrategia sobre la cual se analizó la información obtenida y los instrumentos que se usaron para la recolección de dicha información. En este apartado fue el camino que se recorrió a lo largo de la construcción de esta propuesta y que permitió la recolección y análisis de la información recogida en las prácticas pedagógicas.

Posteriormente, en el quinto capítulo se presenta el análisis de la información obtenida, de donde surgen tres categorías y una subcategoría. En este apartado se encuentra la conceptualización que emergió luego de la aplicación de configuración didáctica y de la interpretación de las muestras analizadas de los estudiantes, las categorías se construyen con base en los temas de estudio: lectura crítica y conciencia histórica.

En el sexto apartado se presentan las reflexiones finales, a las que se llegó luego de haber caminado un año y medio en la construcción de este ejercicio investigativo, en donde se recoge de forma breve lo que significó este trabajo, y donde se propone pensar la escuela como un espacio de formación académica y política.

Para terminar se presentan la lista de referencias que posibilitaron la construcción y sustentación de esta propuesta desde la teoría y que dejan abierta la posibilidad de seguir investigando el tema de la conciencia histórica desde la educación, específicamente desde el área de lenguaje.

Como capítulo final, se presenta el apartado de anexos, donde se incluyen las muestras que fueron analizadas en el apartado de análisis de la información que evidencian lo logrado en esta propuesta.

1. Contextualización

Con el fin de identificar la situación problemática se realizó un ejercicio de contextualización y reconocimiento del espacio y de la población a investigar: el corregimiento de San Cristóbal, la Institución Educativa y los grados 9°1 y 9°3 esto, con el fin de reconocer las debilidades, las fortalezas y las problemáticas que guiaron la construcción de una configuración didáctica coherente tanto con el contexto de los estudiantes como con el propósito de este trabajo.

1.1 El barrio

La institución Educativa San Cristóbal se encuentra ubicada en el Corregimiento de San Cristóbal, el cual se fundó en 1752 por la señora Ana de Heredia; desde 1865 es reconocido como corregimiento perteneciente a la ciudad de Medellín.

Demográficamente San Cristóbal cuenta con aproximadamente 34.800 habitantes (censo 2005), en cuanto al estrato socioeconómico predomina el 2 con un 62.6%, estrato 3 con un 25.4% y estrato 1 con 12%. El corregimiento está conformado por la zona urbana y 17 veredas.

Al ser un corregimiento y componerse en su mayoría de veredas, la economía del corregimiento se centra principalmente en el cultivo de flores, tomate de árbol, hortalizas, etc. También es pionera en producción de materiales para la construcción.

El ambiente del corregimiento en general es calmado, los fines de semana el parque de San Cristóbal es un importante espacio de socialización, puesto que los habitantes de las veredas se desplazan al pueblo a hacer mercado, a vender sus productos, asistir a misa, a distraerse, etc. Pese a la tranquilidad que generalmente se respira, se han presentado algunos conflictos que responden

principalmente a fronteras invisibles y cobro de vacunas, problemáticas que se deben a la existencia de grupos ilegales que habitan la ciudad.

En cuanto a cultura, el corregimiento cuenta con escuela de música, varios grupos de teatro, baile y de artes escénicas que permiten integrar a los jóvenes a actividades artísticas y culturales y por ende, participar activa, y políticamente en el corregimiento y la ciudad; en ese sentido, resulta relevante el parque biblioteca Fernando Botero ya que representa no solo un espacio donde circula material bibliográfico, sino que propone un lugar de encuentro con todas las manifestaciones culturales.

Otra de las problemáticas identificadas en el corregimiento es la tensión que existe entre lo rural y lo urbano; como se mencionó anteriormente, si bien el lugar de socialización por excelencia es el parque principal y sus alrededores, gran parte de la población del corregimiento habita en la diferentes veredas que lo integran, sin embargo, cada vez más se evidencia la exclusión a los campesinos, y el poco apoyo y reconocimiento de su importante labor. A esto, se suma la creciente urbanización a la que se enfrenta la ciudad desde hace ya muchos años; este fenómeno, ha generado que la gente se desplace a vivir a las zonas urbanas, produciendo una sobrepoblación en el centro y una disminución de la población en el campo; debido a lo anterior, muchas de las veredas han sido utilizadas para construir ciudadelas y urbanizaciones, generando conflictos y desplazamiento a las personas que insisten en permanecer en sus veredas en sus lugares de origen.

En definitiva, el corregimiento de San Cristóbal es un espacio donde se relaciona el campo, la ciudad y el arte, que si bien permiten aún diferenciar este corregimiento de los barrios de Medellín, cada vez se está pareciendo más, y por lo tanto, los jóvenes de hoy, están experimentando un territorio en creciente desarrollo.

1.2 La Institución

La Institución Educativa San Cristóbal, se encuentra ubicada aproximadamente a 5 minutos del parque de San Cristóbal, en la cabecera urbana, en la dirección Cra 131 # 65-07 (Barrio Aguas Frías). Ofrece niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media técnica en: Programación de Software, Sistemas y Preservación de Recursos Naturales. También ofrece educación a adultos y funciona en las tres jornadas: mañana, tarde y noche.

En un primer momento, resultó un poco extraño habitar esos espacios de nuevo, hablar con los maestros y directivos pero ya desde otro lugar, desde un par, como una colega; representó una alegría, pero a la vez un gran reto. Esta institución educativa fue siempre un lugar cercano, el cual, se tuvo la oportunidad de habitar durante muchos años en calidad de estudiante, creo que por eso fue escogido para realizar la práctica, porque como estudiante fue posible identificar tensiones, falencias; para ello, se tomaron como referencia las antiguas clases de lenguaje, las experiencias que vividas con las profesoras de lengua castellana que para este trabajo se convirtieron en las maestras cooperadoras, con el fin de tomarlas como ejemplo para construir o de-construir imaginarios, estereotipos y prejuicios que habitan lo escolar.

En la revisión de los documentos oficiales de la Institución Educativa, se encontró con que el enfoque de la institución es Desarrollista- Social, y la institución manifiesta explícitamente en el PEI que su interés es formar personas para el trabajo, la producción, para el empleo, y precisamente a ello se debe su enfoque en las medias técnicas.

Así mismo, la institución promueve la concepción del conocimiento como una construcción social, y afirman que sus métodos "oscilan entre el constructivismo y el método científico que estimula la investigación, el deductivo, que desarrolla el pensamiento y la razón y el desarrollo de

competencias que responde al saber hacer y el saber ser en coherencia con el perfil de sus estudiantes: jóvenes competentes y emprendedores". (PEI, p.21).

La institución promueve este modelo pedagógico y defiende su pertinencia diciendo que es necesario "construir significados cognitivos y formativos e incorporarlos a las estructuras del conocimiento que posee el alumno-sujeto para facilitar nuevos aprendizajes, solucionar y producir cambios profundos en su ser, para ser competentes en el desarrollo del pensamiento con el saber y el saber hacer" (PEI, p.25).

A lo largo de la lectura del PEI se puede leer en repetidas ocasiones que el interés de las directivas es que se desarrolle un saber-hacer y saber-ser; no obstante, lo que se puede observar es que la apuesta por la formación integral del sujeto, por ese saber SER se queda en el camino, no se ejecuta, y se enfoca más en el hacer. Así, en muchos Proyectos Educativos Institucionales, se ve cómo poco a poco se van desdibujando esas frases hechas y esas palabras bellas que solo quedan plasmadas en un documento oficial y que se van volviendo utopía.

En cuanto a la infraestructura de la institución, se puede decir que es muy amplia, bien distribuida, tiene tres pisos, un patio central, una cancha, parque de juegos infantiles, zona verde, zona de comidas, biblioteca, cinco salas de informática y un auditorio.

Respecto a los espacios con que cuenta la Institución Educativa para promover la literatura, podemos hablar de la biblioteca Villa De Aná, que funciona desde el año 1964, y que desde entonces se ha ido enriqueciendo tanto bibliográficamente, como en los procesos que promueve con los estudiantes: concursos de ortografía, de cuento, actividades con el fin de promover el gusto por la literatura, etc. Cabe mencionar que es una biblioteca con una gran cantidad de material

bibliográfico, computadores, proyección audiovisual, y cuenta con espacios adecuados para realizar actividades de promoción lectora.

Además, cabe mencionar que la institución se ha interesado ampliamente por desarrollar proyectos que propendan por la promoción de los procesos de lectura y escritura como un concurso de ortografía que realizan cada año, el apoyo desde el área de lenguaje en la escritura de cuentos como es el concurso Pedrito Botero donde varios estudiantes del colegio han sido ganadores y hay una comisión de los profesores de lenguaje que se reúne cada cierto tiempo y con el fin de plantear y promover proyectos que incentiven la lectura y la escritura en la Institución Educativa.

1.3 Los grupos

Durante los dos seminarios de práctica profesional I y II, durante los semestres 2015-2 y 2016-1 se trabajó con dos grupos.

Para el semestre 2015-2 la interacción se dio con los grados 9°1 y 9°3, el primer grupo, constituido por 26 estudiantes, donde el 57 % son hombres y el 43 % mujeres. La mayoría de los estudiantes se encontraban en una edad entre 14 y 15 años, a excepción de unos pocos que estaban entre los 16 y 18 años. En cuanto a las características referentes a lo social y familiar de este grupo, encontramos: un chico que estuvo en la cárcel, un estudiante víctima de una bala perdida cerca de la institución, dos adolescentes embarazadas, y ausencia o abandono de uno de los padres: en el diagnóstico realizado se evidenció que el 35 % de los estudiantes vive solo con uno de sus padres.

Las anteriores problemáticas mencionadas son factores que desencadenan un bajo rendimiento académico y falta de interés y motivación por las actividades propuestas en el aula. En cuanto al desempeño general del grupo en el área de lenguaje que fue en la que se realizó la intervención, el grupo es muy tímido, no hay participación muy activa por parte de los estudiantes y hay

resentimientos entre ellos mismos; 9°1 se divide en dos grupos de amigos, y un grupo no se lleva bien con el otro, lo cual representa una barrera para que el trabajo en equipo sea efectivo, lo cual impedía que las clases transcurrieran en armonía porque habían choques, discusiones y situaciones tensas constantemente entre ellos.

El grado 9°3 contaba con 26 estudiantes, en edades entre 14 y 16 años, y donde el 46 % eran hombres y el 54% mujeres.

Este grupo en cuanto al contexto familiar de los chicos, presentó que el 38% de los chicos viven solo con uno de los padres, y las problemáticas como drogadicción y embarazo adolescente no son representativas. Sin embargo hay una situación relevante: la homofobia por parte de algunos estudiantes, el rechazo contra una compañera y un compañero que son homosexuales, esta discriminación es evidente en las actitudes, los comentarios y demás actos cotidianos que demuestran una problemática en cuanto a la aceptación del libre desarrollo de la personalidad incluso entre ellos mismos. Por lo demás es un grupo muy unido, hay mucha participación de todos, y a excepción de unos cuantos, muestran cierta sensibilidad al maltrato, y a la violencia por el otro.

Para conocer el contexto de los estudiantes y su relación con la lectura y el área de lenguaje, se realizó un ejercicio de diagnóstico, cabe aclarar que no se tomaron por grupo específico, sino que se interpretaron los resultados obtenidos de la totalidad de los estudiantes puesto que lo que se pretende es identificar el desempeño y la percepción en general de la clase de lengua castellana.

En el diagnóstico que se realizó con los estudiantes, se indagó por su núcleo familiar, por su nivel económico, por sus intereses personales y sus aspiraciones profesionales. En un primer momento se les preguntó acerca de la proyección a futuro, a lo que una gran cantidad de mujeres

respondieron que querían ser médicas, pediatras, enfermeras y /o pertenecer a diversas áreas de la salud, mientras los chicos, con excepción de algunos, querían ser futbolistas profesionales.

Tanto hombres como mujeres manifiestan abiertamente sus deseos de estudiar en la universidad, o bien, conseguir dinero para “sacar adelante a sus familias”, “para devolverle a la vieja todo lo que ella ha hecho por mí” y otras expresiones de este tipo.

Por otro lado, se plantearon preguntas acerca de su relación y gusto por la literatura en la cual el 52 % respondió que no le gustaba leer, y que si habían tenido que leer libros era por obligación "para no perder la materia". En el gráfico siguiente se observa, la cifra de estudiantes que expresan su gusto por la literatura contra los que no.

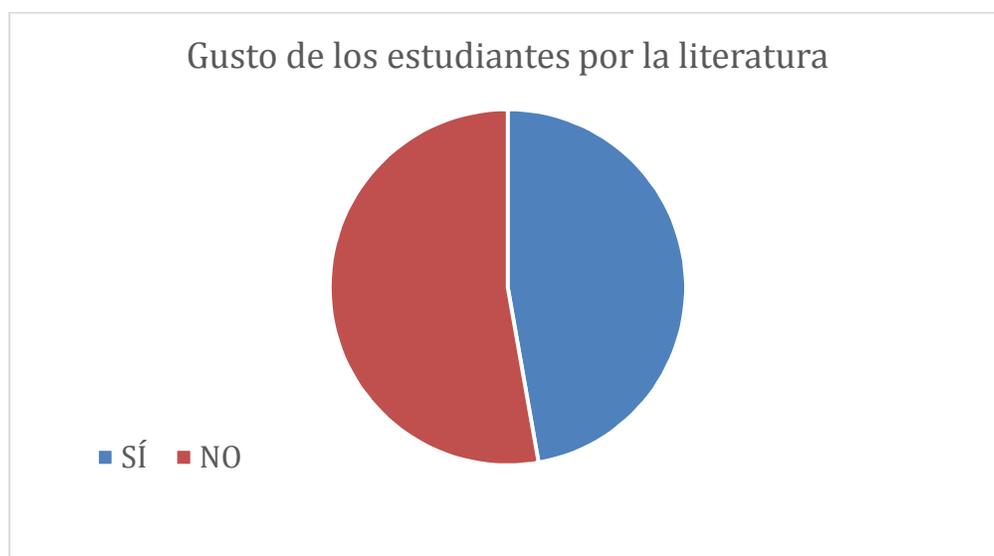


Gráfico 1. Resultado de la prueba diagnóstica

Otra de las preguntas que se les realizó fue ¿qué clase de libros habían leído? donde la mayoría de respuestas fue que solo habían leído lo que la profesora de lengua castellana les había puesto

en clase, y que se limitaban a novelas juveniles: *Siete habitaciones oscuras de Gabriela* (Aguileta, 2008), *La venganza de la vaca* (Aguirre, 1998), *Los ojos del perro siberiano* (Santa Ana, 1998), *Las chicas de alambre* (Sierra i Fabra, 1999) etc. Algunos manifestaron haber leído novelas como, *De amor y de sombra* (Allende, 1984), *Bajo la misma estrella* (Green, 2012), *Cincuenta sombras de Grey* (James, 2011), *Relatos escalofriantes* (Dahl, 2000), *El principito* (Saint-Exupéry, 1943) *El perfume* (Süskind, 1985), *Buscando a Alaska* (Green, 2005), *El túnel* (Sábato, 1948), *Juventud en éxtasis* (Cuauhtémoc, 1994), etc. De lo anterior se pueden plantear dos elementos: en primer lugar la formación literaria de los chicos es algo escasa, ya que en su mayoría solo leen novelas juveniles comerciales y de superación personal y prácticamente, y por otro lado no han tenido prácticamente ningún acercamiento a literatura latinoamericana.

En definitiva, luego de las observaciones realizadas, la interpretación de los resultados de la prueba diagnóstica y algunas conversaciones con maestros y directivos, se puede decir que la acogida de la clase de lenguaje es buena por parte de los estudiantes, sin embargo, en cuanto al componente literario, se limita a leer literatura juvenil, o se abordan obras literarias que no poseen un objetivo fijo dentro del plan lector, falta articulación entre los grados, falta una contextualización histórica antes de acercarse a una obra, y falta, sobre todo, de acercamiento a la literatura latinoamericana,

En el guion conjetural, y en la observación de clase, se evidencia que los estudiantes leían casi siempre las mismas obras, que estaban muy acostumbrados al cuento urbano. Así, se planteó la primera actividad con la que se pretendía identificar las capacidades de lectura crítica de los estudiantes; allí se les preguntó por la crítica social inmersa en el texto, las inferencias y las posibles interpretaciones que se podían realizar luego de la lectura. Si bien, la mayoría de definiciones de lectura crítica se refieren a textos de todo tipo, pensar en un lector crítico de

literatura implica que exista cierto “raciocinio y el juicio crítico del lector para fundamentar sus puntos de vista acerca de la información que extrae de un texto” (De Sánchez, 2005, p.21) para identificar dobles sentidos, la posible intención del autor, alusiones a otros textos, etc.

Con base en lo anterior y luego del ejercicio inicial de identificación de la capacidad de lectura crítica de literatura latinoamericana en los estudiantes resultó que:

En cuanto a la primera pregunta que era asignarle un título a cada microrelato que compone el cuento, se evidenció que la mayoría recurrió a lo literal, y escogió un título que no recogía la esencia de la historia, que sólo hablaba de una parte de la historia, o que no guardaba ninguna relación con ella. De once talleres, solo cuatro asignaron títulos que recogía el significado total de la historia o que metaforizaban la crítica social inmersa en los relatos

Respecto al segundo ejercicio que consistía en reinventar el final de alguno de los microrelatos, resultó que la mayoría de los grupos retomaron el mismo final del cuento original y solo le cambiaron algunas palabras, solo dos grupos inventaron un final creativo, que no solo tuviera relación con la temática de los relatos, sino que captara e general la esencia de los mismos, y que evidenciara la crítica social o las metáforas inmersas en el texto.

La primera impresión de los estudiantes luego de la lectura de los relatos fue de confusión, puesto que no estaban acostumbrados a lecturas que implicaran un mayor esfuerzo por parte del lector o que se permitieran múltiples interpretaciones, a medida que se iban analizando texto por texto, en la discusión se pudo evidenciar que comprendieron el sentido literal de los microrelatos y fueron capaces de identificar la crítica social o alusión a diversos ámbitos solo en uno de los tres microrelatos, en general no fueron capaz de ir más allá del sentido literal del texto, no detectaron

ironías, inferencias, y menos aún, pudieron emitir juicios de valor y argumentar sus opiniones respecto de lo leído.

Con la actividad basada en *Destinitos Fatales* se pudo hablar de lo urbano, pero no únicamente como lo violento, con Caicedo pudimos hablar de una ficcionalización de la realidad, de ir más allá de simplemente narrar un crimen. Esta actividad tuvo una muy buena acogida entre los chicos, hubo una buena participación de todos, con esta actividad, me di cuenta de que quizá no sería tan complicado acercar a los chicos a otro tipo de literatura, que fue lo que me interesó desde el inicio.

2. Planteamiento del problema

La reflexión sobre la relación entre lectura crítica de textos literarios latinoamericanos y la conciencia histórica surge en el contexto de las prácticas pedagógicas profesionales de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la cual se realizó entre los años 2015 y 2016 en la Institución Educativa San Cristóbal (San Cristóbal, Medellín, Antioquia). En dicha institución, se llevó a cabo un proceso de observación e intervención en la clase de lenguaje con el fin de identificar debilidades, fortalezas, vacíos o situaciones problemáticas que posibilitaran el planteamiento del presente proyecto. La idea de investigación surge luego de la revisión del plan lector del grado noveno y de la evaluación de la competencia lectora de los estudiantes.

Primera problemática: falta de articulación y coherencia en el plan de área y plan lector.

En cuanto a la revisión del plan de área de la institución, resultó evidente la falta de articulación entre grados y la carencia de una articulación tanto con el contexto como con los objetivos planteados en los estándares y en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

La falta de articulación se nota cuando las obras literarias propuestas no siguen un orden lógico –de época, movimiento, temática- ,cuando se evidencia que no hay un diálogo entre grados ya que entre los mismos maestros se contradecían, descalificando las obras que cada maestro elegía para su grupo, además, la carencia de planeación rigurosa es evidente en la falta de coherencia entre las actividades propuestas para cada obra literaria que se leía, puesto que llegaba a parecer que se abordaba una obra por deber, por obligación, y en la mayoría de los casos, la evaluación de la obra literaria se reducía a un examen, a un taller donde solo cabía responder una serie de preguntas con una respuesta predeterminada.

Finalmente, la falta de articulación con las políticas nacionales del Ministerio, son evidentes, ya que en la institución educativa, ya sea por dinámicas institucionales o por autonomía del profesor, al no haber una articulación coherente entre grados, no había un hilo conductor en el aprendizaje y abordaje de las obras literarias, dejándose de lado casi siempre la narrativa que le exigía al estudiante un ejercicio de pensamiento complejo y una respuesta crítica frente a su realidad social.

Para la identificación de la situación problemática se aplicó en primer lugar un diagnóstico basado en diversos instrumentos de recolección de información como entrevistas y observación participante y no participante. En la entrevista se indagó por la situación económica, cultural y social de los jóvenes; sobre su percepción y desempeño en el área de lengua castellana así como sobre el gusto de los estudiantes por la literatura. Este diagnóstico reveló que el 52 % de los estudiantes carecían no solo de una formación y un hábito lector sino que poseían un gran desconocimiento sobre la literatura propia, no únicamente medellinense, ni colombiana, sino la latinoamericana.

Por otro lado, se pudo observar que el material que los estudiantes leían en el área de lenguaje se limitaba a novelas juveniles la línea Zona Libre de la editorial Norma, y a cuentos urbanos de una complejidad que no corresponde a las características cognitivas de los estudiantes del grado noveno. Esta situación permitió identificar que el problema no era que leyeran literatura juvenil, sino que la comprensión de dichos textos restringía el panorama literario de los estudiantes, no permitía trascender en la reflexión, ni posibilitaba que los estudiantes actualizaran los contenidos de dichos textos en la realidad. En ese sentido no había extensión, ni reflexión, ni introspección.

Este tipo de lectura juvenil deja por fuera textos que realmente vinculan la experiencia inmediata de los estudiantes. La literatura latinoamericana, por ejemplo, le permitiría al estudiante reconocer en las historias leídas experiencias comunes, realidades cercanas, problematizar su realidad con base en la lectura de narraciones que le hablaran de las historias de su continente, de su país, de sí mismos.

Los resultados arrojados tanto por la entrevista como por la observación participante y no participante permitieron identificar diversas problemáticas que era necesario atender, pero que por razones de tiempo y de interés personal, no fue posible abordarlas todas.

Segunda problemática: desconocimiento de la realidad social en la escuela

Otro elemento que desde el inicio se evidenció como problemático fue la falta de articulación entre el contexto y la escuela, es decir, que la subjetividad de los jóvenes, las problemáticas actuales, los hechos históricos relevantes parecían desconocerse en el aula; todo aquello que pasaba en el país, en la ciudad, en el barrio, en las casas de los muchachos, era dejado por fuera luego de que la clase comenzaba. Elementos que si son ignorados en el aula, generan una invisibilización de la realidad y la cotidianidad de los estudiantes; el no nombrar y debatir las

realidades sociales y los hechos culturales en la escuela, era una negación a la posibilidad de participar de una sociedad en construcción por medio de un reconocimiento de la historia. En definitiva, no había un trabajo orientado a construir una conciencia de la historia propia y de la historia colectiva.

En este sentido, la literatura latinoamericana es un elemento muy potente para generar dicha conciencia histórica. Y de manera particular, la articulación entre la literatura y la experiencia de los estudiantes permite que además de un aprendizaje sobre los géneros literarios se conozca el mundo en el que habita cada uno.

Tercera problemática: ausencia de competencia de lectura crítica en los estudiantes

Con el fin de evaluar la competencia en lectura crítica, se planteó una actividad inicial con base en *Destinitos fatales* de Andrés Caicedo cuyo fin fue que los estudiantes construyeran sentidos diferentes a lo literal, que infirieran la crítica social implícita en el texto, que propusieran diversas formas de interpretación de cada microrelato. Luego de la evaluación de este ejercicio, se identificó que los estudiantes no estaban leyendo de forma crítica, es decir, siguiendo a Girón, Jiménez y Lizcano (2007), no discriminaban los géneros discursivos. Si bien sabían diferenciar un poema de un cuento, de una novela, no había suficiente bagaje para identificar las características de uno y otro género: las figuras literarias, la intención del tipo de lenguaje según cada obra, etc.

Asimismo, se identificaron prácticas de lectura descontextualizada, es decir, leían un poco de todo, de cada género, de cada época, de cada autor, pero no estaban leyendo teniendo en cuenta el contexto de la obra, lo que imposibilitaba relacionar lo leído con la realidad, pensar la historia y el contexto a partir del texto y asumir la realidad de forma crítica. También se evidenció que la mayoría de lecturas que los estudiantes habían realizado eran lecturas obligatorias, lecturas

estipuladas desde del plan de área y que generaban en ellos cierto repudio, cierta oposición. Respecto a este tema, en los resultados de los diagnósticos aplicados, más de la mitad de los estudiantes respondieron que únicamente habían leído lo que ponían en el colegio “porque tocaba”, “por obligación”, “para no perder la materia”.

En el texto *¿Cómo hacer lectura crítica?*, los autores Girón, Jiménez y Lizcano (2007) plantean que “una lectura crítica debe ir más allá del texto, porque al interpretarlo el lector se lo apropia, produce un texto nuevo. Por tal razón es que varios lectores producen interpretaciones diferentes de un mismo texto” (p.39). En ese sentido, se ha elegido la literatura como texto para construir sentido, y para pensar la palabra, pero la realidad y el sujeto.

Entre las problemáticas que se identificaron y que posteriormente impulsaron la investigación la lectura como experiencia no se evidenciaba en el aula, y es que pese a que estos chicos habían tenido acercamiento a cierto tipo de literatura, no había un vínculo entre la actividad de leer, y el ir siendo, el acontecer de cada uno, la subjetividad.

Lo planteado anteriormente presenta una breve descripción de una situación problemática que no se limita solo a esta institución sino que los bajos niveles de lectura crítica se evidencian en los resultados obtenidos en exámenes de Estado como los ICFES y las pruebas SABER; por ello, lo que se pretende en este trabajo es potenciar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, específicamente el proceso de lectura crítica por medio del cuento latinoamericano e intentar promover la construcción de una conciencia histórica que forme sujetos críticos y reflexivos sobre su realidad social.

2.1 Elementos de la investigación

Teniendo en cuenta que los Estándares de Lengua Castellana proponen que entre los grados octavo y noveno se debe lograr que el estudiante determine en obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que den cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente (MEN, p.38); este trabajo pretende que los estudiantes por medio de una lectura crítica de cuentos latinoamericanos, y el análisis de las características estéticas e históricas de dichas obras puedan examinar su propia realidad, su manera de ser y de estar en el mundo y que estén en la capacidad de reconocer la importancia de una conciencia de la historia.

La prueba diagnóstica permitió también identificar las potencialidades y las debilidades en cuanto a las dimensiones de la lectura que poseían los estudiantes de noveno de la Institución Educativa San Cristóbal. Había una lectura de tipo literal, donde simplemente se realizaba o se ejecutaba un proceso de decodificación de signos. En cuanto a la lectura de tipo inferencial, se evidenció que los estudiantes eran capaces, luego de decodificar los signos, de darle un sentido general al texto, hacer inferencias, suposiciones, identificar ironías, dobles sentidos, etc. Sin embargo, en la dimensión crítica de la lectura, fue donde más vacíos se encontraron, puesto que hasta el momento, los chicos únicamente identificaban el sentido global del texto, pero no había un ejercicio de ir más allá de lo literal, de identificar “la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (Girón *et al.*, 2007, p.41).

Una lectura crítica implica una comprensión del texto, pero también una comprensión de una realidad social, y por ende de sí mismo, en relación con el otro, con lo otro. Este tipo de lectura es el ausente de los procesos de aprendizaje en el grado noveno de la Institución Educativa San Cristóbal.

Si bien es posible interpretar diversos tipos de texto en diferentes sentidos, es posible plantear que leer literatura apela más a la subjetividad que textos de tipo expositivo, informativo, argumentativo. La literatura permite que sea el lector quien por medio de su experiencia estética haga una representación de la obra, y que teja relaciones con base en su experiencia.

Hemos elegido la literatura latinoamericana, especialmente el cuento, precisamente porque permite diversas posibilidades además del disfrute y de la experiencia estética, en palabras de Cortázar (1980) el cuento “puede ocuparse de temas absolutamente realistas, psicológicos, históricos costumbristas, sociales, incluso algunos cuentos tienen la intención de participación en los procesos históricos de nuestros pueblos” (p.28). Más adelante plantea que

Si algo puede hacer un escritor a través de su compromiso ideológico o político, es llevar a sus lectores una literatura que valga como literatura y que al mismo tiempo contenga, cuando es el momento o cuando el escritor así lo decide, un mensaje que no sea exclusivamente literario. (p.29).

Dicho lo anterior y respondiendo a las problemáticas identificadas: poca competencia de lectura crítica y escaso conocimiento de literatura latinoamericana, se presenta la posibilidad de construir conciencia histórica a partir de la lectura de cuentos latinoamericanos, ya que el cuento se convierte no solo en la posibilidad de potenciar procesos de lectura crítica, sino también de conocer la historia, de pensar la historia, de reflexionarnos como sujetos que construimos colectividad.

En definitiva, sería imposible, a pesar de tener definiciones teóricas de conciencia histórica, decir que hay una sola conciencia histórica. Si bien hay una sola historia, hay diversos testigos y, por ende, variedad de testimonios consignados en los cuentos, multitud de interpretaciones de las lecturas de los cuentos, diversas lecturas del mundo, diversos textos, diversos mundos.

Por lo tanto, la investigación se centrará en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, específicamente en el proceso de lectura crítica por medio del cuento latinoamericano y en cómo ésta posibilita la construcción de una conciencia histórica que forme sujetos críticos y reflexivos sobre su realidad social.

Con el objetivo de dar solución a las problemáticas encontradas en los grados novenos de la Institución Educativa San Cristóbal, surge como pregunta problematizadora la siguiente:

¿De qué manera la lectura crítica de cuentos latinoamericanos permite construir una conciencia histórica en jóvenes de noveno de la I. E. San Cristóbal (San Cristóbal, Antioquia)?

2.2 Objetivos

General

Describir la manera como la lectura crítica de cuentos latinoamericanos potencia la construcción de conciencia histórica en jóvenes de noveno de la Institución Educativa San Cristóbal, Medellín.

Objetivos específicos

- Caracterizar la relación existente entre lectura crítica y conciencia histórica.
- Identificar la relación de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Cristóbal con la lectura crítica y su capacidad de extrapolar la comprensión a la cotidianidad o eventos históricos.
- Diseñar una unidad didáctica con el fin de implementar estrategias de lectura de cuentos latinoamericanos que permitan la comprensión de la historia individual y colectiva.

- Analizar el desempeño de los estudiantes del grado noveno en relación con la lectura crítica y su capacidad para comprender fenómenos históricos y contextuales.

3. Antecedentes teóricos

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se rastrearon trabajos de grado y otras investigaciones que hubieran generado conocimiento o reflexionado acerca del tema que nos compete, o de algunos elementos que están presentes en él; de ahí que las palabras o ideas claves que se tuvieron en cuenta a la hora de emprender la búsqueda por los antecedentes fueron: lectura crítica, conciencia histórica y cuento latinoamericano; a continuación se presentan algunas tesis, artículos y un libro resultado de investigación que permitieron encaminar este trabajo por senderos que no hubieran sido demasiado recorridos y que posibilitaran la delimitación de categorías.

3.1. Internacionales

Uno de los referentes que se tomaron en el contexto latinoamericano fue el trabajo investigativo de la profesora Eugenia Meyer (2000), específicamente el texto *Memoria y conciencia histórica, la trasmisión de la conciencia histórica*. En este texto la profesora Meyer, aborda el tema de la historia y la formación en historia y examina cómo la historia cobra cada vez más importancia y se relaciona con todas las disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Frente a la importancia de la historia, la profesora Meyer año plantea que

Podemos concebir la tarea histórica como un proceso constantemente en marcha, de índole dinámica, como una búsqueda resultante de la insatisfacción ante los recursos con los que se cuenta; siempre, y con cierta codicia, al acecho de nuevas posibilidades, nuevos rumbos. En esa búsqueda inagotable se encuentran la esencia y las raíces de la aventura de la historia: ubicar, situar, hurgar,

escoger e incluso inventar las fuentes con las que puedan luego realizarse el análisis y la interpretación histórica. (p.78).

En ese sentido, lo que pretende Meyer es no solo reconocer la importancia de la historia, de la formación en historia y de la conciencia histórica en la vida de los seres humanos, sino también cómo la reflexión frente a la historia permite múltiples posibilidades, y permite el tránsito por nuevos caminos en las ciencias sociales. De este trabajo, interesa que en él, se asume que todo proceso histórico deja huellas y que muchas de las disciplinas se recogen testimonios que posteriormente pueden ser identificados y posibilitan la reconstrucción del pasado, la comprensión del presente y la edificación de un futuro.

Una de estas disciplinas es la literatura, White (como lo cita Meyer, 2000) asume la literatura como “una herramienta determinante del trabajo histórico” que “ofrece un importante espejo donde es posible observar, vislumbrar o contradecir espacios, tiempos, personajes o personas.” (p.16). Es esta visión de la literatura, como posibilidad de búsqueda y de encuentro, de comprensión de la realidad, de posibilidad de analizar y explorar el pasado y comprender el presente la que interesa de la investigación.

Con todo, la investigación se centra únicamente en el desarrollo de la conciencia histórica y la relación de la historia con diferentes áreas del conocimiento, no aborda la temática de lectura crítica ni de literatura latinoamericana.

Otro de los trabajos que se tomó como referencia en la investigación es *Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento* de Sergio Carnevale en el 2013, de la Universidad de Buenos Aires. Este trabajo se centra en tejer una relación entre la historia, la memoria y la conciencia histórica.

En primer lugar se realiza un rastreo teórico de las definiciones de los tres conceptos para posteriormente relacionar el concepto de historia y memoria con la conciencia histórica y reflexionar un poco acerca de cómo la enseñanza puede ser una posibilidad de transmitir conciencia histórica.

Para este propósito, Carnevale (2013) sustenta la categoría conciencia histórica desde Rüsen, quien plantea que la conciencia histórica consiste en “una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo” (Rüsen, 2001, p. 58).

Para Carnevale, la conciencia histórica está relacionada con la experiencia, es decir, en tanto la historia es individual, el pasado tiene la posibilidad de ser reinterpretado permanentemente, y a su vez, la re-interpretación del pasado es la que posibilita la escritura de una nueva historia. Por otro lado, expresa la relación existente entre conciencia histórica y memoria individual y colectiva, planteando que una no se puede dar sin la otra. Así, Ricoeur (citado por Carnevale, 2000) plantea que la memoria colectiva

Hace referencia a los recuerdos en común que dan identidad a un grupo. Pero este proceso no se desarrolla sino en paralelo al de la construcción de la memoria individual (...) y los recuerdos de memoria individual no se dan, ni se evocan sin la ayuda de los recuerdos de los demás, siempre están inscritos en relatos de memoria colectiva. (p. 35)

Para finalizar, el autor hace una reflexión acerca de si la enseñanza puede ser o no transmisora de conciencia histórica, frente a esto plantea que el compromiso de la escuela:

Puede estar relacionado con la defensa de la democracia y de los derechos humanos (...) por lo tanto la enseñanza puede contribuir a generar en los alumnos una conciencia histórica que los ayude a pensar y repensar ese pasado desde sus propias preguntas e inquietudes. (p.9).

En definitiva, aunque la investigación de Carnevale se centra solo en la relación entre memoria y conciencia histórica, se acerca al propósito de esta propuesta puesto que posee un interés por estudiar la relación existente entre memoria y conciencia histórica, entendiéndolas como procesos que no se dan de manera individual o colectiva de forma separada; y, a su vez, reflexiona, aunque no de manera demasiado profunda, sobre cómo la escuela en cuanto transmisora de valores y de historia está en el compromiso de formar conciencia histórica en los estudiantes, sobre todo, luego de los hechos devastadores de los que fue testigo Latinoamérica en el siglo XX.

3.2. Nacionales

Uno de los referentes que se retomaron a nivel nacional, fue el trabajo de Graciela Maturo, específicamente su investigación *Filosofía y literatura desde América Latina: Un enfoque fenomenológico hermenéutico de las letras* en el año 2007. Como introducción a dicha investigación, Betancur, dice que “La filosofía occidental propone conceptos y teorías importantes que nos ayudan a comprendernos a nosotros mismos y reconocer nuestra identidad cultural” y más adelante, se habla de que “dichas categorías deben ser aplicadas al estudio del hombre latinoamericano, situado en determinado entorno social y cultural y que parte de una comprensión previa de ese mundo.” (p.45).

En ese sentido, la investigación de Maturo rescata la importancia filosófica y metódica de la fenomenología y la hermenéutica como vías de renovación de la cultura. Este trabajo se centra en

los estudios literarios y recorre, desde esta perspectiva algunos escritores latinoamericanos como García Márquez, Miguel Ángel Asturias y Roberto Kush. A su vez, se defiende la idea de que es necesario desarrollar una conciencia cultural latinoamericana, de renovar la cultura y la educación, por la vía de una transformación profunda del intelectual, del creador, del educador.

Maturo, retoma los postulados de Paul Ricoeur, y me interesa particularmente porque trata a través de la complementación de una fenomenología de las ciencias sociales, lograr su propósito principal que es crear una conciencia cultural latinoamericana.

De esta investigación que se compone de varios capítulos, interesa para este trabajo principalmente el capítulo titulado: *El giro hermenéutico en las ciencias del hombre*, el cual, se centra no solo en una historia de la hermenéutica y sus principales teóricos, sino que profundiza en el pensamiento de Gadamer, concibiendo la literatura como “una función de la conservación y de la transmisión espiritual, que aporta a cada presente la historia que se oculta en ella” (p.37).

La investigación de Maturo fue importante en el recorrido inicial del presente trabajo ya que abrió las puertas de la discusión al tema de la hermenéutica y la literatura, la conciencia histórica y la literatura, ambas pensando en la configuración de un sujeto latinoamericano.

Otro de los trabajos en el contexto colombiano, es la tesis titulada *El devenir de la escritura, memoria y conciencia histórica en La ceiba de la memoria* de Yuly Paola Martínez en el año 2007, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Este trabajo tiene como objetivo realizar un estudio crítico de la novela *La ceiba de la memoria* del escritor cartagenero Roberto Burgos Cantor, a partir de tres asuntos recurrentes en la obra: memoria, conciencia histórica y escritura. Durante la tesis se sostiene que estos tres temas se consolidan como el fundamento que origina la construcción narrativa y estructural y el contenido o trasfondo de la novela.

Pese a que este trabajo de investigación se centra únicamente en una novela y no en el cuento latinoamericano como la presente investigación, se convierte en un antecedente puesto que es una propuesta que apunta a analizar la literatura como voz de la historia, como un reflejo de la conciencia histórica y de una identidad nacional individual y colectiva.

En relación con la conciencia histórica, Martínez plantea que en la literatura “sobreviene un interés en torno al sentido de la reconstrucción del pasado y la necesidad de recuperar la memoria y los recuerdos del ayer, para comprender el rumbo del presente” (p.37). Aquí la autora teje una relación entre la literatura colombiana y la conciencia histórica y se centra principalmente en dos aspectos: el Ser marcado por el pasado y el hecho de escribir sobre el pasado y hacer resistencia ante el olvido.

En este trabajo se evidencia un trabajo juicioso de rastreo de los conceptos de memoria y conciencia histórica en la novela *La Ceiba de la Memoria*, y a su vez el establecimiento de una relación que permite plantear que “la conciencia histórica y la escritura están determinadas por la preocupación que surge alrededor de la escritura del pasado, situación que aparece de manera simultánea al cuestionamiento por el tiempo ya vivido y la historia.” (p.66).

Si bien es un trabajo que no se desarrolla en el campo educativo, aborda de manera clara y coherente los conceptos de memoria y de conciencia histórica a lo largo de la novela y reflexiona sobre la necesidad tanto de la literatura como de los lectores de darle voz a la historia, de nombrarla, de ficcionalizarla, de eternizarla.

3.3. Regionales

En el contexto regional, se inició la búsqueda en los trabajos de grado de la Licenciatura en lengua castellana de la Universidad de Antioquia con el fin de rastrear en primer lugar qué tipo de

indagaciones se venían realizando, qué aportes se podrían retomar con el fin de enriquecer la presente investigación, y a su vez, analizar la pertinencia del tema aquí investigado.

Una de las tesis retomadas fue la de Andrés Felipe Álvarez y Maira Alejandra Valencia (2000), titulada *Entre la narración y la experiencia, trazando puentes para la formación de lectoras críticas y reflexivos*; este trabajo propone resignificar en las estudiantes los procesos de lectura literaria desde la identidad narrativa, con el fin de fomentar la capacidad crítica de las mismas. Los autores proponen este trabajo como vía para que las estudiantes puedan comprender el mundo y comprenderse a sí mismas en relación con su contexto, subjetividad y experiencia de vida.

En relación con la lectura crítica, esta tesis se ocupó de dos temas: en primer lugar, se refiere a la importancia de la experiencia en el proceso de lectura y luego trata de tejer una relación entre el cuento, la historia y el presente.

En este trabajo podemos observar que se hace un rastreo juicioso acerca de los conceptos de lectura y escritura y se profundiza en la lectura como experiencia y a su vez, como una posibilidad de generar pensamiento y lectura crítica del texto y el contexto, sin embargo, se centra únicamente en una lectura crítica que parte de la experiencia y la subjetividad, además, dicha propuesta se enfoca en los procesos y las dinámicas que implica ser mujer en la contemporaneidad, debido a que el trabajo se realizó en una institución educativa de carácter femenino.

También se retomó el trabajo de grado titulado *Sobre universos y anaqueles literarios: una propuesta de comprensión e interpretación (2012)* por Marcela Carmona y Leydi Usuga, perteneciente a la Licenciatura en lengua castellana. En este trabajo las autoras abordaron el tema de la interpretación y la comprensión de textos a través de la hermenéutica, donde construyeron algunas estrategias didácticas desde un referente hermenéutico con el fin de potencializar la

capacidad de comprensión e interpretación textual por parte de los estudiantes de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

En ese sentido, las autoras de esta tesis se apoyaron en la teoría de la espiral hermenéutica como una estrategia que facilitó el proceso de lectura e interpretación textual, que se centra en comprender, interpretar, analizar producir. A lo largo del trabajo se evidencia una apuesta por potenciar estas competencias, centrándose en el proceso de producción de discurso, luego de la interpretación crítica del texto literario, al respecto las autoras plantean que “los procesos de pensamiento mantienen una linealidad reflexiva que permite en los estudiantes, plasmar su ideas y convertirlas en discurso.” (P.50).

En síntesis, este trabajo promueve una lectura literaria consciente por parte de los estudiantes, una lectura que cuestiona, interpela y propone la producción de un discurso propio; esta tesis de grado evidencia la posibilidad de llevar la hermenéutica al aula, de aplicarla y de permitir que los estudiantes mejoren los niveles de lectura y de interpretación de textos, propongan sentido y construyan conocimiento a partir del conocimiento de sí mismos, de la teoría, pero también de su contexto.

De este trabajo interesa la forma en que las autoras elaboran una configuración didáctica que posibilita un diálogo muy interesante, entre teoría y práctica, y la forma en que trascienden el concepto de la hermenéutica literaria y lo llevan a otros ámbitos, a otras instancias a las que también nos lleva el texto.

Otro de los trabajos de grado que se retoman de la Universidad de Antioquia, esta vez de la licenciatura en ciencias sociales, es el trabajo titulado *Las relaciones pasado presente para la interpretación de contenidos históricos. Hacia una construcción del pensamiento histórico* escrita

por Catalina Álvarez y Milena Osorno del 2011. En esta investigación las estudiantes proponen la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente de la historia, como una posibilidad de generar aprendizajes significativos y transversales en los estudiantes con el fin de fortalecer el pensamiento crítico.

Para tal propósito, las autoras trabajan los conceptos de pensamiento histórico y los diferentes niveles del tiempo –histórico, subjetivo, cronológico, etc. con el fin que de los estudiantes interpretaran la relación entre el pasado y el presente construyeran una postura crítica frente a su realidad actual. Como principal autor respecto a este tema, se toman los postulados de Paul Ricoeur quien según las autoras “abarca el concepto de tiempo histórico a partir de la unión del pasado, presente y futuro y de la importancia de la narrativa dentro del campo científico de la Historia y los cuales son aplicados dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales cuando se enfatiza en la Historia.” (p.16).

Pese a que este trabajo de grado no pertenece a la licenciatura en lengua castellana, y no abarca los conceptos de conciencia histórica, ni de lectura crítica, se relaciona con la presente investigación puesto que es una invitación a “los maestros a implementar estrategias que lleven al estudiante a analizar los hechos y los procesos históricos para que así realicen un ejercicio explicativo y un análisis de estos” (p.19). y luego concluyen que “el conocimiento del pasado es el que estructura la sociedad y define las formas de actuar del individuo.” (p.31).

Dichas afirmaciones guardan cierta relación con el propósito principal de esta investigación: el de desarrollar conciencia histórica por medio de un análisis de la realidad que permita la lectura crítica de cuentos latinoamericanos. No obstante, esta tesis, únicamente se centra en el tratamiento del pensamiento histórico y el desarrollo de una postura crítica a través de él.

Hay que destacar que en la búsqueda de los antecedentes teóricos para la presente investigación no se encontraron trabajos donde se relacionaran los tres elementos clave: el cuento latinoamericano, la lectura crítica y la conciencia histórica, por eso se retomaron trabajos donde estuvieran presentes uno o dos de las categorías claves, siempre en relación con otras temáticas o disciplinas. De ahí que esta investigación tenga relevancia en el panorama regional.

4. Marco teórico

4.1. Lectura crítica

Para comenzar, se realizará un acercamiento desde la teoría a las concepciones de lectura crítica y de lectura como experiencia, ya que estos son dos de los ejes a trabajar en esta investigación y dichas concepciones de lecturas, son las que van a posibilitar el análisis de la creación de una conciencia histórica a partir del cuento latinoamericano.

Se comenzará por explorar diversas definiciones sobre lectura y lectura crítica que se retomaron principalmente de la teoría de Daniel Cassany y la lectura como experiencia desde Jorge Larrosa, quienes apuntan a concebir la lectura desde dos perspectivas: en primer lugar desde un punto de vista donde el lector solo identifica estructuras textuales -perspectiva estructuralista- y el otro, que apunta al acto de leer como una actividad cuyo fin principal es la comprensión del texto y el contexto, es decir, desde una perspectiva hermenéutica y sociocultural.

El tema se aborda inicialmente desde algunos documentos oficiales, con el fin de rastrear cuál es la concepción de lectura crítica que debería estar presente en los planes de área de Lenguaje y que habría de evidenciarse en las aulas. Por eso, en primer lugar se abordan las definiciones de lectura crítica de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y del Módulo de

Lectura Crítica de los Icfes (2013); definiciones que posibilitan la construcción de un camino, de una ruta a seguir en cuanto a la noción de lectura que interesa a este trabajo.

Dicho lo anterior, el acto de leer, según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se define como la:

Comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares. (p. 27).

Partiendo de esta conceptualización el proceso de lectura se define como una decodificación, que va más allá de descifrar una secuencia de signos lingüísticos y que propende por una comprensión del texto, la cual emerge luego de la relación de elementos que interactúan en el proceso de lectura: la subjetividad del lector y el texto como portador de significados. Por lo tanto, leer implica mucho más que decodificar signos y entender el sentido literal del texto, es una actividad que exige el uso de diversas competencias y que en definitiva es un proceso de construcción y búsqueda de significados.

En cuanto a la lectura crítica se retomó la definición encontrada en el Módulo de Lectura Crítica del ICFES (2003) (Citada por Kabalen y De Sánchez 2005) el cual la define como:

Un proceso que implica el raciocinio y el juicio crítico del lector para fundamentar sus puntos de vista acerca de la información que extrae de un texto; o para identificar falacias de razonamiento, inconsistencias estructurales en la organización de la información que se da, y falacias de validez

o de confiabilidad en la información. Cada nivel de lectura (literal, inferencial y analógico) proporciona un tipo de información diferente. (p.21).

Dicho esto, se puede conceptualizar la lectura crítica como una actividad de comprensión más profunda y compleja, que implica además de decodificar, identificar la intención de dicho texto y la construcción de una postura crítica sobre aquello que se lee apoyándose en los tres niveles de lectura que menciona el Icfes: literal, inferencial y analógico.

En concordancia con lo anterior, Daniel Cassany (2003) en el texto *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones* plantea diversos elementos que caracterizan a un sujeto crítico, a saber: comprende autónomamente el propósito lingüístico, toma conciencia del contexto, puede construir discursos alternativos y utiliza todos los recursos lingüísticos para expresar sus opiniones. Respecto a esto expresa que: “Una persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.” (p.114).

Llegados a este punto, podemos observar que una lectura crítica, requiere de un sujeto crítico que la decodifique, pues a éste le serán exigidos diversos elementos que una lectura superficial o literal no podría responder, esto quiere decir que hay cierta relación entre el sujeto que lee y el tipo de lectura que hace, puesto que para que la lectura sea crítica, se requiere de un lector participativo que sea capaz de tejer relaciones por medio de la interacción con el texto, generar un diálogo y construir sentido a partir de ello.

Para sustentar la categoría de lectura crítica, Cassany parte de la teoría propuesta por Gray (1960) donde se plantea que existen varios planos de lectura en un mismo texto. Frente a esta

teoría, Cassany (2003) distingue tres planos: el primero consiste en leer las líneas, es decir, en la comprensión literal o la decodificación del significado semántico del texto, se refiere a “elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes”, leer entre líneas “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” es decir, la capacidad del lector de darle sentido al texto y de hacer inferencias y comprensiones de sentido no literales, y finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad que el lector tiene de comprender qué pretende conseguir el autor en el texto “por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona y poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone con argumentos coincidentes o no (p.116).

Es así como el ejercicio de una lectura crítica implica en primera instancia leer el texto de manera literal, únicamente a partir de la información proporcionada por el mismo; luego requiere tener en cuenta el contexto de la escritura de ese texto, sus intenciones y los sentidos implícitos que hay inmersos en él, y posteriormente implica una lectura desde la experiencia individual que es la que le va a permitir emitir juicios de valor y argumentar sus opiniones. La relación de estos tres planos, la lectura de estos tres mundos, es lo que va a permitir que se dé un proceso de lectura crítico y eficaz.

A propósito de la exposición de los diversos planos que contiene la lectura crítica, Cassany (2003) caracteriza este tipo de lectura bajo otros tres elementos o condiciones, a saber:

Es un tipo complejo de lectura, que exige que el lector posea o aplique niveles más altos de comprensión, requiere además que el lector aplique los planos previos de comprensión, es decir – literal, inferencial, intencional- del texto y pide una respuesta personal por parte del lector frente al

texto, es decir, que el lector exprese sus puntos de vista y haga juicios de valor a partir del análisis crítico de lo leído. (p.117).

Así pues, Cassany asume la lectura crítica como “una de las formas de lectura más exigente que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla.” (2003, p.120).

Esta misma idea que plantea Cassany respecto a la lectura crítica se encuentra en Girón *et al.* (2007) en el texto *Cómo hacer lectura Crítica* quienes expresan que “leer de manera crítica, supone que el lector por medio de una comprensión rigurosa, aporte algo de sí mismo al interpretar, agregue significado y lo aplique al mundo de la vida.” (p. 40).

Para hablar de lectura crítica es necesario, pensar lo crítico como “un esfuerzo de conciencia y postura comprometida, lúcida y transformadora, respecto de la persona misma y del mundo” (Girón *et al.* p.10). Se trata entonces de una lectura que implica mucho más que decodificar grafemas, signos, y darles un orden, se trata de la capacidad que el estudiante tiene de construir sentido sobre una conciencia de lo propio y lo colectivo, a partir de la ficcionalización de la historia que se da en los cuentos latinoamericanos.

Así, se pretende potenciar un tipo de lectura que por medio de las reflexiones que posibilita, forme al sujeto; una lectura que vaya más allá de adquirir conocimientos, de divertirse, de comprender un escrito. Una lectura crítica implica una comprensión del texto, pero también una comprensión de una realidad social, y por ende, de sí mismos, en relación con el otro, con lo otro. Una comprensión como la que plantea Gadamer (1991) en *Verdad y método*, como “una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete (p. 379). Como una

aplicación del cuento latinoamericano a la actualidad, del pasado al presente, como una *fusión de horizontes*.

Como se mencionó anteriormente, leer críticamente, implica pensar críticamente, lo cual supone que el lector esté en la capacidad de asumir críticamente el contexto. Entonces para hacer lectura crítica es necesario no solo tener ciertas competencias cognitivas sino también experiencias y saberes previos, y a su vez, es la lectura del texto y posterior comprensión lo que le va a permitir al lector asumir una postura crítica frente a la realidad.

Con el fin de contrastar el concepto de lectura crítica desde diversos autores para Peralta y Espinosa (2005) leer críticamente es:

La capacidad que supone en el lector una predisposición para hacer consciente, ante una lectura, su propia postura sobre el tema, misma que será confrontada con lo expresado en el texto. El debate constante con el autor le hace posible al lector develar los supuestos implícitos, (la idea directriz) y analizar los puntos fuertes y los débiles de los principales argumentos del escrito. De esta manera puede proponer otros planteamientos que superen los del autor y reafirmar o modificar su postura previa. Puede resumirse como la habilidad para detectar y seguir lo implícito, a través de lo que se enuncia por escrito, llegando a ciertas inferencias. (p.777).

De dicha definición, es posible asumir la lectura crítica como una actividad que implica la capacidad con la que debe contar el lector para que luego de la decodificación de los signos, se centre en lo realmente importante para la lectura crítica: la posibilidad de hacerse consciente, de confrontar, de inferir sentidos más allá de lo literal.

Hasta aquí se han presentado las nociones de lectura crítica presente en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en el Módulo de Lectura crítica de los Icfes, de Girón *et al* y

en Daniel Cassany; si bien las tres definiciones difieren en algunos elementos, todos coinciden en la lectura crítica como un proceso complejo que implica decodificación, confrontación, construcción; la lectura crítica como el producto de una interacción entre el mundo del texto, el lector y el contexto.

Sin embargo, la lectura crítica no se presenta aislada como una competencia individual, sino que a veces aparece también ligada a otros tipos de lectura, a otros modos de acercarse al texto, los cuales permiten profundizar en la interpretación del texto y el contexto, en ese sentido, Por último, se presentarán dos ejemplos relevantes que vale la pena resaltar: en primer lugar Kabalen y De Sánchez (2005) cuando relacionan la lectura crítica, con una lectura analógico- crítica y plantean que:

La lectura analógico crítica consiste en relacionar lo que se decodifica directamente en el texto, o lo que se infiere, con otra información extraída de otro texto o tomada de la realidad o de algún otro contexto del pasado, presente o futuro. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto. (p.20).

En segundo lugar, encontramos a Jurado (1998) cuando resalta la importancia de la lectura crítico-intertextual y enuncia que:

En este tipo de lectura se pretende tejer una red de saberes de múltiples procedencias –esto sería lo intertextual-; la explicación interpretativa se realiza por dichos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica -coherencia global del texto-, pasa por la diferenciación genérico discursiva –identificación de la superestructura- y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual como del enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. (...) En dicho proceso, hay un momento donde todo lector se posiciona críticamente,

entendiendo por ello, la emisión de juicios respecto de lo leído; se trata de lo de Eco identifica como lo propio de la abducción creativa. (p.70).

En ambos ejemplos, se evidencia cómo la lectura crítica implica la existencia de relaciones con otros saberes y competencias. En el primer planteamiento (Kabalen y De Sánchez, 2005) se demuestra cómo la lectura crítica se nutre de otras dimensiones con el fin de configurarse como una actividad significativa siendo inherente a ella tejer intertextos, posibilitar que el lector cree lazos entre lo leído, lo vivido, lo imaginado y lo posible.

En el segundo planteamiento (Jurado,1998) es notable cómo la identificación de las estructuras textuales, permite una interpretación y le posibilita al lector reconocer y discriminar los sentidos que permite el texto para que luego pueda posicionarse críticamente y emitir juicios de valor, identificar ideologías, dobles sentidos, etc.

Hasta aquí se han abordado diversas nociones de lectura, lectura crítica y se ha observado las implicaciones y la relaciones con otros tipos de lectura. Dichos planteamientos apoyan y contribuyen teóricamente al propósito de esta propuesta investigativa.

4.2. La lectura como experiencia

En el apartado anterior se puede observar que en este trabajo se aborda la noción de la lectura, pero desde un punto de vista más amplio, donde es necesario un sujeto crítico que lea, que reflexione, que proponga, en definitiva, un sujeto que lea el mundo y la palabra ya que para Freire (1984):

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan

dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p. 94).

Por lo anterior, este trabajo no concebirá solo un tipo de lectura ni un solo tipo de lector; sino que comprenderá la lectura como una actividad compleja donde interactúan mundos, subjetividades, ficciones y realidades, pasados y presentes, experiencias y expectativas, en definitiva, leer se plantea aquí como una actividad donde se intenta decodificar texto y contexto y donde ambos se interpretan, se apropian, se interrogan.

Para profundizar en una lectura más desde el ser, se retoman los postulados de Jorge Larrosa en su libro *La experiencia de la lectura: estudio sobre literatura y formación* (1996), donde, como su título lo indica, se concibe el acto de leer como un proceso que tiene que ver más con lo subjetivo que con lo cognitivo y lo estructural. Larrosa parte de la definición del saber de la experiencia como aquel saber que

Se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Ex-per-iencia significa salir hacia afuera y pasar a través. (...) es un saber particular, subjetivo, relativo, personal” Más adelante, parafraseando a Gadamer plantea que “aunque dos personas se enfrenten al mismo acontecimiento no hacen la misma experiencia, que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida”. (p. 23-24).

Es posible plantear entonces que concebir la lectura como experiencia implica necesariamente pensar la lectura como formación, como una relación íntima entre el texto, el contexto y la subjetividad que tiene que ver

No solo con lo que el lector sabe, sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trasn-forma) como algo que nos constituye o nos pone en cuestión aquello que somos” (Larrosa, 1996, p.16).

Por lo tanto, si la lectura tiene que ver con la subjetividad del lector, con su experiencia, no puede hablarse de una sola lectura, puesto que cada quien lee el contexto y lo experimenta de forma diversa, dota el texto de sentido a partir de su cosmovisión, de la experiencia que le ha dejado la interacción con lo otro, con el otro, con los otros. Por eso para Larrosa la experiencia de lectura es “también el acontecimiento de la pluralidad, pero de una pluralidad que no puede reducirse a un concepto” (p. 29). Es una apropiación individual de una historia colectiva, de una memoria del pueblo.

De ahí que lectura crítica y la lectura como experiencia estén estrechamente relacionadas, se habla de una lectura que interprete pero que en vez de sentar bases, de dar definiciones, de proporcionar información deje preguntas, que permita que el lector al enfrentarse al texto construya herramientas que le posibiliten analizar la situación del contexto y reflexionar sobre él, una lectura crítica debe convertirse en experiencia al preguntarse por el ser y el estar en el mundo, debe ser una provocación a seguir buscando respuestas, a tratar de encontrarle sentido a la existencia y en ese camino, a irse construyendo y de-construyendo permanentemente. Se concluye este apartado de la lectura crítica y lectura como experiencia, apoyados en Larrosa, quien sintetiza la noción experiencia de la literatura y dice que

La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenazará con su fascinación irreverente de la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos. Esa <<Gran contienda>> de la que Platón hizo un primer mapa no ha finalizado aún y

en el azar de sus avatares lo que está en juego es nada más y nada menos de la (frágil) solidez de nuestra propia identidad.” (1996, p.89).

4.3 Conciencia histórica

Los autores sustentan teóricamente este trabajo en la categoría de conciencia histórica son Hugo Zemelman con la obra *Necesidad de Conciencia: Un modo de construir conocimiento* (2002) y Hans Georg Gadamer con el libro *El problema de la conciencia histórica* (1993). Teniendo en cuenta que en este trabajo, la conciencia histórica se asume como una construcción a la que se pretende llegar por medio de la lectura crítica de cuentos latinoamericanos por parte de los estudiantes.

En primer lugar, se rastreó en los postulados de estos dos autores las definiciones y nociones de conciencia histórica. Por un lado Gadamer define la conciencia histórica como “una posición reflexiva en la consideración de todo aquello que es entregado por la tradición” (p.43). Más adelante expresa que la conciencia histórica es la posibilidad que tiene el hombre de “tener plena conciencia de la historicidad del ahora y de la relatividad de todas las opiniones, de todas las formas de ser, de todas la realidades “ (p.49).

En el sentido de esta argumentación, hablar de conciencia histórica implica en primer lugar un reconocimiento del ser humano como sujeto histórico y en segunda instancia un posicionamiento frente al presente con base en el pasado; posicionamiento que está mediado por la experiencia y sobre todo, por la relatividad proveniente de la forma que tiene cada sujeto de experimentar el mundo y sus dinámicas.

Hablar de una conciencia de la historia remite en primer lugar a pensar en el concepto de historia y cuál es la perspectiva desde la cual se asume. Al respecto, en la introducción a *El problema de*

la conciencia histórica se plantea que “la historia no nos pertenece, somos nosotros los que pertenecemos a ella, esto es, la conciencia histórica no es una forma privilegiada de adueñarnos y apropiarnos de la historia, sino una forma de autoconocimiento argumentativamente compartido” (Moratalla, 1993, p.35).

Lo anterior marca la diferencia entre la concepción de la historia como una disciplina que estudia los acontecimientos y hechos que pertenecen al tiempo pasado y la historia como un proceso colectivo en el cual se piensa el sujeto con relación al pasado, siendo, la conciencia histórica una búsqueda por un reconocimiento y un conocimiento del sujeto en su devenir.

Para Gadamer, el fin último de la conciencia histórica es:

Sobre todo el de comprender un fenómeno histórico en su singularidad, en su unicidad. Lo que interesa al conocimiento histórico no es el saber cómo los hombres se desarrollan en general, sino, por el contrario, cómo este hombre, éste pueblo, este Estado ha llegado a ser lo que es; cómo esto ha podido pasar y llegar a suceder allí” (1993, p.50).

Según este planteamiento, el proceso de la conciencia histórica es un tránsito de lo individual a lo colectivo, se interesa por el ir siendo, por el por qué y el cómo del sujeto y de la comunidad, se interesa por la comprensión del contexto y de la realidad actual con base en la experiencia y en la rememoración de experiencias pasadas. Esto se relaciona con la elección del cuento latinoamericano para esta propuesta investigativa, puesto que éste permite una lectura de la historia latinoamericana, una mirada crítica de las dinámicas sociales de nuestro continente en el siglo XX, permite un diálogo con la historia, situarse en un contexto específico y aprender de forma histórica y subjetiva.

En *El problema de la conciencia histórica*, Gadamer no sólo trata de definir el concepto, sino que lo relaciona con los postulados y las teorías de diversos autores. Para el propósito de este trabajo, son los postulados de Dilthey los que nos permiten seguir transitando en la comprensión de la noción de la conciencia histórica. Así, según Dilthey, la única manera de conocer es desde un punto de vista histórico, puesto que los seres humanos somos siempre seres históricos, y por lo tanto “todo momento histórico debe ser comprendido a partir de él mismo y no puede estar sometido a las medidas de un presente que le sea exterior.” (Gadamer, 1993, p.78).

De manera que Gadamer pone en tensión los postulados de Dilthey cuando se habla de analizar el pasado desde el presente: no es posible, entonces, apropiarse de una realidad pasada porque nosotros, sujetos del presente, ya estamos permeados y condicionados por las circunstancias contemporáneas. Por más que quisiéramos analizar la historia de una manera imparcial, sin juicios de valor predeterminados, sería imposible “estar liberados del dominio que ejercen los prejuicios de la época en que se vive” (Dilthey, citado por Gadamer, 1993, p.58). Y esto incide en el modo de comprensión del pasado y en la construcción del futuro. Gadamer, sustentado en los postulados de Dilthey, concluye que la conciencia histórica es “un modo de conocimiento de sí” (1993, p.60).

Esta comprensión de Gadamer permite conectar con lo dicho líneas arriba sobre la lectura crítica, en el sentido en que la conciencia histórica es también una lectura del mundo y un intento de comprensión de sí mismo. Es el ser humano como texto, que se lee, teniendo en cuenta sus experiencias pasadas, sus recuerdos, sus cosmovisiones, que se intenta conocer y comprender de manera consciente.

Entonces me refiero a una conciencia que no tiene límites en cuanto a que la historia no los tiene, en cuanto a que la complejidad que implica el hombre es inabarcable, en cuanto a que la

historia se escribe todos los días y que su comprensión está mediada por la percepción del presente, por la subjetividad de las personas.

El otro autor, sobre cuya teoría se sustenta la conciencia histórica en el presente trabajo es Hugo Zemelman, específicamente con su texto *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento* (2002). Para Zemelman hablar de conciencia histórica es hablar en primer lugar del ser humano como un sujeto histórico, definiéndolo

Como aquel capaz de ubicar el conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles. (p.9).

Con base en esta definición se puede plantear que pensar al sujeto histórico implica asumirlo no solo como el testigo de un hecho, sino como un sujeto consciente de su tránsito por el mundo sujeto transgresor, constructor, curioso por comprender-se y comprender su habitar en el mundo.

Más adelante, Zemelman explica la conciencia histórica como:

Una colocación ante la realidad, el proceso por el cual los sujetos concretos se conocen a sí mismos y al mundo, instalados en él, instalación que se diferencia de la apropiación del mundo. Esta diferencia pone en tensión la acción del sujeto, lo transforma en actor de una realidad que le exige movimiento, pues no basta sólo con apropiarse de la memoria histórica, de los discursos que van determinando el deber ser, de la historia dada. El ser exige creatividad. Apertura en los modos de estar siendo y construyendo historia. (p.9).

Para Zemelman la conciencia histórica no es más que posibilidad de transformación, de construcción de saber en cuanto a que la vida es una sucesión de presentes potenciales, de oportunidades; incluso plantea que “el desafío del hombre es mantener, a lo largo de su vida, su capacidad de asombrarse para transformar al asombro en imperativo de conciencia, y a éste en necesidad de mundo” (Zemelman, 2002, p.10). Entonces, ser consciente históricamente es ser consciente del inmenso potencial de cambio que posee el ser humano en vista de que todo es movimiento, puesto que en el presente hay siempre múltiples posibilidades de transformación.

De acuerdo con los postulados de este autor, no debe pensarse la conciencia histórica como el aprendizaje de hechos históricos, de fechas, de batallas, sino como “la conciencia de la necesidad de conciencia” (2002, p.6). En otras palabras, no es tan relevante reconocer un hecho histórico y saberlo situar en el tiempo y el espacio, como reconocer la importancia de dicho acontecimiento en la construcción de una identidad individual y colectiva y cómo las reflexiones que suscita dicho reconocimiento posibilitan construcción.

Precisamente, el propósito con los estudiantes fue ese: no limitarse a conocer el pasado por la importancia que este tiene, sino construir una conciencia acerca de la importancia de reconocer el pasado en relación consigo mismo, de comprender cómo dicho pasado nos ha configurado como sujetos, como comunidad, como pueblo, y cómo la literatura posibilita ese encuentro entre la historia y la subjetividad.

Así, es que este trabajo considera necesario reconocer la importancia de la palabra *construcción*, como un tipo de desenlace ideal de la lectura crítica y de la conciencia histórica. Se construye sentido, se re-configura la historia, se construye el sujeto a partir de las reflexiones que el lector sea capaz de realizar, se construye futuro gracias a una relación entre éste y el pasado. Al

respecto, Hobsbawn citado por Zemelman afirma que el proceso de comprender el presente tiene mucho en común con el proceso de comprender el pasado, aparte de que comprender cómo el pasado se ha convertido en el presente nos ayuda a comprender este, y este supone algo del futuro” (2002, p.52).

De este modo, resulta interesante concebir junto con Zemelman la conciencia histórica como fuerza revolucionaria, emancipadora, que provoca movilización, que propende por la búsqueda de lo nuevo, una oposición contra lo establecido. Lo cual se evidencia cuando afirma que “la conciencia histórica como perspectiva epistémica, representa el esfuerzo por imponerse a la inercia, aliada permanente del poder, que atrapa al hombre en el mausoleo de lo dado” (2002, p.80).

Si ser consciente históricamente hablando supone leer críticamente el texto, el contexto, analizar el pasado y construir presente, la conciencia histórica es un proceso que apela a la inconformidad que posee el ser humano con muchos elementos de su presente, por eso, el pasado se convierte en un punto de reflexión posibilitadora de cambios, de construcción permanente, nos convierte a todos en presentes potenciales. Es comprendernos como producto de la historia y a la vez productores de presente y futuro.

Lo anteriormente expuesto permite tejer una relación entre la conciencia histórica y la hermenéutica, entendiendo esta como la interpretación de una historia contada por medio de la literatura, y de un contexto actual puesto en cuestión por lo planteado en la obra; la conciencia histórica no es posible entonces sin la hermenéutica, sin una interpretación del pasado, del contexto.

Si bien ambos autores se ocupan del tema de la conciencia histórica, es evidente que cada uno asume una postura distinta en cuanto al sujeto. Si para Gadamer la conciencia histórica remite a la comprensión y al reconocimiento de la historia, de lo histórico y de la aceptación de la relatividad de toda la historia en cuanto proceso experimentado de forma individual y colectiva, para Zemelman tiene que ver más con una comprensión del sujeto a partir de la reflexión de esa historia, con un posicionarse, situarse, reconocerse en esa línea histórica y tratar de encontrarse mientras se *es* todo el tiempo.

Es posible condensar lo expuesto hasta aquí planteando que si la interpretación de una narración requiere de una lectura crítica, la construcción de una conciencia histórica implica también pensar y leer críticamente bajo la luz del pasado, en relación con el presente y en el proceso de construcción de futuro. De aquí que la literatura, y para el contexto de esta investigación, el cuento latinoamericano permita la reflexión sobre la historia y la creación de una conciencia nueva con base en la conciencia de la historia ya vivida, es aquí donde el cuento latinoamericano permite que el lector relacione el pasado, construya e interprete por medio de la ficción una mentalidad latinoamericana contemporánea consciente, renovada, crítica, potencial.

4.4 Didáctica de la literatura: más allá de la instrucción

Interesa para este trabajo, abordar el tema de la didáctica de la literatura, puesto que la investigación se dio en el marco de una institución educativa, en un contexto donde no solo hubo interacción con las obras, sino con otros sujetos, con otros contextos, con otros mundos y horizontes literarios con un fin formativo.

Antes de abordar el tema de la educación literaria, me parece pertinente traer a colación una cita de Jorge Larrosa de su texto *La lectura como experiencia* donde habla de literatura, de lo que

ella significa, lo que implica, de lo cerca que se encuentra de lo metafísico, lo maravilloso, lo indómito, cuando expresa que:

La literatura es realmente peligrosa porque nos hace simpatizar con aquello que nos hemos prohibido, con lo que hemos abolido en nuestra alma, con lo que hemos expulsado de nosotros mismos al entrar en el orden diurno de la identidad, de la verdad y de la justicia. La literatura como Platón sospechaba es esencialmente a-moral. Y eso porque apela a una forma de experiencia de uno mismo y del mundo que no pertenece al orden diurno, maduro y sólido de la identidad, de la verdad y de la justicia. Es más, la experiencia de la literatura pone en cuestión ese orden, lo impugna. Pero no oponiendo una verdad a otra verdad, un orden a otro orden, una identidad a otra identidad, sino desorientando, contestando y seduciendo a la verdad, a la justicia, a la identidad. (Larrosa, 1996, p.87).

En ese sentido, pensar la literatura, más aún, llevar la literatura a aula implica no solo un intento por interpretar un texto, sino por emprender un diálogo con la historia, además de una búsqueda a la respuesta por el ser, por la razón de la existencia y un viaje por la más clara representación de la condición humana. Pensar la lectura de literatura como experiencia requiere además, pensarse primero como sujeto habitante de un universo complejo, infinito, maravilloso, misterioso pero también como miembro de una colectividad. En definitiva, la lectura de literatura confronta, desestabiliza, pone en cuestión, permite el pensamiento, la reflexión, la transformación. Frente a este tema, Colomer (1996) plantea que es necesario

Considerar la literatura como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas, y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje (p.7).

En lo que respecta a la educación literaria o didáctica de la literatura, se retomaron autores como Teresa Colomer, Alfonso Cárdenas y Fabio Jurado, quienes se han pensado la literatura en el aula, como un espacio que va más allá de enseñar teoría literaria y hacer la respectiva lectura de algunas obras. Frente al papel del maestro dentro del aula en relación con la enseñanza de la literatura Colomer (1996) plantea que

Si la literatura ofrece una manera articulada de construir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar (p.9).

El debate acerca de si es posible o no enseñar literatura es arduo, puesto que la literatura tiene que ver más con la lectura y la interpretación que con lo literalmente expresado en el texto. Sin embargo, luego de varias décadas, investigaciones y experiencias, muchos autores han concluido que es de suma importancia llevar la literatura al aula, propiciar espacios de formación literaria puesto que enseñar literatura no es únicamente proporcionar información al estudiante sobre teoría literaria, analizar obras narratológicamente, sino que según Cárdenas es un proceso diverso y múltiple en procedimientos, métodos, actividades, medios y posibilidades y entre esas posibilidades está la puesta en cuestión y transformación de sí mismos y del mundo. (2004, p.37).

Dicho lo anterior, el enfoque de educación literaria que interesa para este trabajo es uno basado en la estética de la recepción, donde no es la obra el centro del acto lector sino que leer se convierte en una relación, en un diálogo entre obra, lector, autor, contextos, donde está “cada uno lleno de sentido, significaciones, de información y experiencia, los cuales entran en un diálogo de sujeto a sujeto” (Robledo, 2011, p.72).

Así, el estudiante no es únicamente quién recibe las interpretaciones de la obra que ha elaborado el maestro, sino que al entrar directamente en contacto con la obra, al relacionarse con todos los elementos que de allí emergen, es productor de sentidos, de interpretaciones. Por otro lado, además de reconocer la importancia de la inclusión de la literatura en el curriculum, se ha pensado además, en la relevancia de la enseñanza de la literatura en el plano sociocultural e incluso del papel político de la misma. En ese sentido Teresa Colomer (1996) expresa que:

La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se refiere a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura, a través de la construcción del imaginario colectivo. (p.11).

Lo anterior quiere decir que la enseñanza de la literatura no es un tema simple ni desinteresado. Por un lado, los sucesos históricos influyen directamente en lo que se produce en esa época, y por otro lado, lo que se enseña, lo que se da a leer a los estudiantes en la escuela, lo que venden las editoriales, los planes lectores, responden no solo a formar una competencia lectora en los jóvenes de nuestras instituciones educativas, sino que también responde a unas intenciones e intereses particulares, en el sentido en que es configuradora de subjetividades y trasmisora de ideologías.

Aquí es posible resaltar la importancia y pertinencia de formar conciencia histórica por medio de la lectura crítica de cuentos latinoamericanos puesto que considero, siguiendo a Colomer que “la mutilación del contexto histórico lleva a convertir el texto en una rareza ahistórica, a juzgarlo desde los valores actuales, y a mantener a los estudiantes en una falta total de sentido del pasado” (1996, p. 17).

Para concluir sobre la enseñanza de la literatura, se retoma el planteamiento de Martínez y Murillo cuando expresan que

La literatura tiene un carácter estético, que no debe entenderse como activismo lúdico, placer por placer o práctica etérea, sino como una práctica donde la experiencia sensible, la creatividad, imaginación y el intelecto, se articulan para producir efectos que conduzcan a la formación y transformación del individuo (2013, p.191).

5. Metodología

En este apartado se presentará el diseño metodológico de esta investigación, es decir, los caminos elegidos con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados anteriormente.

5.1 Enfoque de la investigación cualitativo

Este ejercicio de investigación se inscribe en el enfoque de investigación cualitativa. Según Hernández Sampieri (2006) este tipo de enfoque está dirigido al estudio de realidades sociales con el propósito de describir y analizar sus relaciones intrínsecas y extrínsecas. Las realidades que estudia este enfoque son

Subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es "relativo" y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. Dicho de otra forma, el mundo es construido por el investigador (p.11).

Siguiendo a Sampieri, se escogió el enfoque de investigación cualitativa desde la dimensión objetiva, puesto que permite la descripción, comprensión e interpretación de los fenómenos a través de los significados producidos por las experiencias de los participantes, en este caso,

interesó analizar el fenómeno de la conciencia histórica a partir de la lectura crítica de cuentos latinoamericanos.

La investigación cualitativa permite un diseño de la investigación dinámico, flexible, donde no se pretende generalizar los resultados de la muestra, sino que permite ejemplarizar cómo se evidencia un fenómeno en una población determinada, a saber, la conciencia histórica en estudiantes de noveno grado de una institución educativa de carácter público de la ciudad de Medellín; investigar desde el enfoque cualitativo permite comprender a los sujetos participantes y sus contextos, y desde allí, desarrollar temáticas, encontrar constantes y tejer relaciones.

Teniendo en cuenta que el diseño de la investigación debe estar enfocado a responder a los objetivos planteados y debe ser coherente con el propósito que inicialmente se planteó, se eligió el enfoque cualitativo como ruta que guiara la investigación, un enfoque que permitiera elaborar procesos de interpretación, análisis y explicación de un fenómeno y que a su vez posibilitara un permanente diálogo con el objeto de estudio.

Para Krause (1995), la investigación cualitativa

Se refiere a cualidades de lo estudiado, es decir a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio. Por lo general prescinde del registro de cantidades, frecuencias de aparición o de cualquier otro dato reducible a números, realizándose la descripción de cualidades por medio de conceptos y de relaciones entre conceptos. (p.21).

Atendiendo a Krause, en la presente investigación se pretenden describir las características de la población objeto de estudio en relación con una temática que tiene una tradición epistemológica amplia, la conciencia histórica. Este enfoque permite que se investigue trascendiendo las fronteras

de lo numérico y lo cuantificable, no porque sean menos importantes, sino porque este tipo de investigación permite un acercamiento y análisis más profundo de la red de relaciones que se tejen entre los sujetos, permite abarcar y comprender la multiplicidad de resultados, de conclusiones, de subjetividades que escapan al encasillamiento, que no se pueden contar, sino que se enuncian, se describen y se intentan comprender.

Para llegar a la elección de este enfoque de investigación se tuvieron en cuenta las características enunciadas por Miles y Huberman (como se citó en Rodríguez, Gil y García 1996) quienes plantean que en la investigación cualitativa

El papel de investigador es alcanzar una visión holística del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas, asimismo, el investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión. Y donde la mayor parte de los análisis se realizan con las palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellos. (p.43).

Por lo anterior, el objeto de investigación del presente proyecto es la lectura crítica de cuentos latinoamericanos como vía de construcción de una conciencia histórica en jóvenes estudiantes de una Institución Educativa de Antioquia. El objeto de estudio, siguiendo a Sampieri (2006), implica analizar los diferentes aspectos y actores que intervienen en la indagación.

Teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló en el ámbito educativo, específicamente en la escuela, es pertinente un enfoque cualitativo puesto que éste posibilita un acercamiento a los estudiantes y un análisis más profundo, no solo de datos, sino de conductas, pensamientos, reacciones, percepciones, construcciones. Un enfoque cualitativo permite que la investigación se

convierta en un diálogo interdisciplinario, en este caso entre filosofía, historia, pedagogía y literatura; permite además tener en cuenta la subjetividad de los participantes o informantes de la investigación viéndolos como sujetos participativos, políticos y constructores de sentido y conocimiento y no solo como datos.

De manera semejante Cook y Reichardt (1986) en su libro *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, presentan un esquema con los atributos del enfoque cualitativo, donde se destacan los siguientes: “una investigación cualitativa se interesa por comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa, asume una realidad dinámica, se fundamenta en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo, subjetivo” (p.29).

En definitiva, uno de los atributos más importantes de la investigación cualitativa, radica en que su intención es sobre todo la de comprender y describir la realidad interpretada por cada uno de los sujetos, por lo tanto, permite el dinamismo, el movimiento, la diversidad de miradas, de cosmovisiones, y de comprensiones de todos los sujetos inmersos en ella.

5.2. Método fenomenológico-hermenéutico

Trabajar desde la perspectiva de un método fenomenológico, es decir, un método de investigación que se centre en el sujeto y en su forma de percibir y experimentar un fenómeno permite un acercamiento comprensivo a la subjetividad, a la forma de ver el mundo, una aproximación a la experiencia subjetiva de cada uno de los participantes de la investigación.

Por lo tanto, el método de investigación que sirvió al propósito de este trabajo es principalmente el fenomenológico, puesto que es un método que según Martínez (1994) investiga “las realidades

cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta” (p.167)

Investigar bajo el método fenomenológico implica tratar de comprender al sujeto, por medio de la expresión de su realidad con base en su experiencia. Requiere que el investigador se pregunte por el cómo este sujeto, este estudiante, asimila e interpreta el fenómeno de su realidad social, en este caso en relación con la lectura de cuentos latinoamericanos y cómo estos posibilitan o no la creación de una conciencia histórica. Así, siguiendo a Shutz (2003) se retoma el planteamiento de que:

La fenomenología como tipo de investigación se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son la base de la comprensión de la vida psíquica de cada persona, es decir, la fenomenología es el estudio de todas esas situaciones, atenta de muchos casos similares o análogos y, a la descripción minuciosa de cada uno de ellos para elaborar una estructura común representativa de esas experiencias vivenciales. (p.67).

Lo anterior plantea que el enfoque de una investigación fenomenológica puede ser de carácter descriptivo, donde se evidencie la subjetividad del participante, donde se pueda apreciar su respuesta al fenómeno estudiado, su percepción de la realidad, de mundo, sus ideologías y a su vez, se pueda transitar de lo particular a lo general, de una comprensión y construcción individual a una colectiva, comprendiendo ésta como la suma de todas las subjetividades.

A continuación se presenta una tabla elaborada con base en los planteamientos o características del método fenomenológico planteadas por Van Manen (citado por Mélich, 1994, p.50).en ella se relaciona cada uno de los aspectos que le atribuye el autor al método fenomenológico con el presente trabajo, con el fin de mostrar la pertinencia del método.

Fenomenología	Presente trabajo
1. Es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada	En esta investigación se pretendió estudiar en primer lugar la experiencia de los estudiantes, la percepción del mundo y de su cotidianidad, sin recurrir en un primer momento a la teoría. Por ello, se trabajó inicialmente acerca de la experiencia individual para luego movilizarse hacia la colectiva.
2. La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.	Aquí se retoma el concepto de conciencia histórica como eje central de la presente investigación, conciencia de la necesidad de conciencia, ser consciente de sí mismos en relación con el otro, con lo otro; de adquirir una conciencia de la importancia de la historia en la configuración de sujetos latinoamericanos, de ciudadanos colombianos, de habitantes de la ciudad de Medellín.
3. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es un universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida	Frente a este aspecto, la presente investigación optó siempre por ser una búsqueda, una retrospectiva, una reflexión en busca de la esencia, de lo significativo de la historia y del mundo de la vida representado en los cuentos latinoamericanos y puesto en escena por medio de la lectura crítica.
4. la descripción de los significados vividos existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.	Esta característica de la investigación fenomenológica, permitió elaborar una configuración didáctica que posibilitara una reflexión acerca del contexto, del texto (cuento latinoamericano) y por medio de la interpretación de los estudiantes, tratar de comprender y explicar la comprensión y asimilación de los jóvenes a dicho fenómeno.
6. El estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico e ínter subjetivo.	De esta característica se retoman los aspectos de autocrítica e intersubjetividad; pese a que en esta investigación no se realizaron análisis cuantitativos ni científicos, se optó por un estudio de lo humano como conocimiento válido, la información y los datos de los participantes permitieron realizar reflexiones sobre diversos

	aspectos del ser humano: específicamente sobre la conciencia histórica y el pensamiento crítico.
7. la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno socio- cultural.	Se investigó con base en el planteamiento de preguntas ¿cómo los estudiantes percibían el mundo? ¿Qué reflexiones en torno a la conciencia histórica fue posible elaborar? ¿Qué papel tiene en el recuerdo, la evocación, la memoria en la construcción de procesos de conciencia histórica? en los instrumentos aplicados se trató de explorar la construcción subjetiva y colectiva que hace un grupo de estudiantes de una institución pública de la ciudad de Medellín.
8. es el pensar sobre la experiencia originaria. En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.	Es comprender un fenómeno a partir de la comprensión que otros hacen de él. Para esto, se pretende interpretar todas las construcciones y concepciones acerca del cuento latinoamericano y la historia que los estudiantes elaboraron a lo largo de los encuentros en el proceso de lectura crítica del texto y el contexto.

Cuadro 1. Relación del método fenomenológico con el presente trabajo. Fuente propia

Dicho esto, la relación que permite este enfoque en la presente investigación se teje desde las relaciones entre el cuento latinoamericano y conciencia histórica, entre la historia y la literatura, entre la lectura y la reflexión, entre la formación de lectores críticos y reflexivos y la literatura como reflejo de la historia y posibilitadora de conciencia histórica.

Fue pertinente entonces trabajar el tema de la conciencia histórica por medio de una lectura crítica de literatura latinoamericana, bajo la mirada de este método, puesto que siguiendo a Ángel (2010)

La fenomenología comprende que la conciencia siempre tiene una intencionalidad. Es decir, la conciencia siempre es conciencia de algo, y por tanto siempre está ligada a un objeto, de manera

que el objeto es objeto en tanto es un objeto para la conciencia. En este sentido, la fenomenología intenta superar el dualismo cartesiano que separa sujeto y objeto. (p.18)

Vista así, la fenomenología permite retomar el concepto de Zemelman de conciencia de necesidad de conciencia mencionado anteriormente, y que fue precisamente en lo que se centró este trabajo: en desarrollar un sentido de necesidad de conciencia de la historia y no únicamente de conocimiento de la historia. Por otro lado, implementar este método investigativo permitió trabajar el tema de los objetos y los sujetos como elementos relacionados con la creación de historia por medio de los recuerdos, de la evocación; se trata de una abolición de la frontera entre sujeto y objeto y el intento por la comprensión de ambos como elementos importantes en la creación de mundo, en la construcción de sociedad, en la comprensión de lo humano.

En la medida en que este trabajo de investigación apunta a potenciar la conciencia histórica de un grupo de estudiantes a partir del trabajo didáctico con la literatura latinoamericana, se eligen elementos del método no sólo fenomenológico sino también del hermenéutico. Del primero podemos concluir con Marton (1981) que

Permite realizar un análisis de lo diverso, de la multiplicidad. Pues si bien se trata de analizar las diferentes maneras en que un fenómeno puede ser explicado, se intenta también, describir cómo las personas experimentan, conceptualizan, perciben y entienden los fenómenos producidos a su alrededor. (p.4).

El método hermenéutico, pese a haber criticado al fenomenológico en su intento de buscar la esencia universal de las cosas, lo complementa en cierta medida, particulariza el intento de comprensión de la esencia universal a la comprensión de la esencia del sujeto, habitante de mundo, histórico. Se han retomado ambos métodos, no con la intención de oponerlos y enfrentarlos, sino más bien para tomar de cada uno los aportes teóricos y metodológicos que hacen a este trabajo.

Respecto a la relación entre el método hermenéutico y el fenomenológico Ángel (2010) plantea que

La hermenéutica resuelve el problema que deja abierto la fenomenología mediante la concepción del círculo hermenéutico, es decir, mediante la confrontación constante, en un proceso de diálogo, en el cual los dialogantes están abiertos siempre al ser del otro, y que tiene como resultado un saber que es punto de vista en el cual ya nadie puede reclamar su cuota, su porción, porque el resultado es nuevo y es histórico. (p.20).

Lo anterior, permite relacionar ambos métodos, en el sentido en que es la hermenéutica la que permite un diálogo a partir de la experiencia; lo que interpreta del sujeto la fenomenología permite a la hermenéutica acercarse, comprender, e intentar construir un significado nuevo, situado en el tiempo y en el espacio.

Siguiendo a Echeverría (1997) definimos la hermenéutica como un método que se pregunta por

¿Cómo una expresión, sea ésta escrita o hablada, es entendida? La situación propia del entendimiento es la de una relación dialogal, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha. Este último recibe un conjunto de palabras para, súbitamente, a través de un misterioso proceso, adivinar su sentido (p. 107).

Al preguntarse la hermenéutica por el cómo, alude específicamente al diálogo, al intento por adivinar, descifrar, comprender o construirle sentido a algo, en el caso específico de esta investigación, se realizó un intento por que los jóvenes comprendieran el texto y el contexto, y que a su vez, realizaran una reflexión sobre su mundo, sobre su ser y estar en el mundo.

En cuanto al análisis hermenéutico, destacamos los planteamientos de Cárcamo (2005) cuando dice que la hermenéutica

Toma como fuentes de datos los datos textuales, lo que no implica sólo quedarse con el texto y en él; sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las "fronteras" del texto a interpretar. En este sentido, se debe entender el proceso de análisis hermenéutico en permanente apertura, producto de la actividad re-interpretativa de la que es fruto. Así, dicha re-interpretación no es pura referencia al texto, sino que a la interpretación de la interpretación que hace el autor respecto a un fenómeno determinado (p. 211).

En este sentido, es al investigador, maestro en formación, a quien le compete trascender esas fronteras de los textos a interpretar, quien debe estar en permanente apertura, dispuesto a realizar una re-interpretación: tanto de la que hicieron los jóvenes en las lecturas de los cuentos latinoamericanos, como de la que realizaron de su contexto, de su experiencia de vida, y que pretendió desarrollar o potenciar la conciencia histórica.

De manera particular, se retoma el marco metodológico propuesto por John Thompson en su libro *Ideología y cultura moderna* (2002) descrito como Hermenéutica profunda e inspirado en la teoría de Paul Ricoeur (1981), donde todo proceso de interpretación científica de los fenómenos sociales y culturales tiene que estar mediado por métodos explicativos y objetivantes (Giménez, 2005, p.15). Thompson expresa que “estas técnicas no sustituyen al proceso de interpretación sino que más bien lo enriquecen, no agotan el análisis que sino que lo profundizan y lo desarrollan.” (1991, p.8).

Con dicha propuesta metodológica Thompson pone de relieve “el hecho de que el objeto de análisis es una construcción simbólica significativa que requiere de una interpretación” (p.396). En la propuesta de este marco metodológico Thompson plantea tres fases que se consideran como dimensiones del proceso interpretativo: análisis sociohistórico, análisis formal o discursivo e

interpretación y re-interpretación y cada uno tiene a su vez distintos niveles de análisis. Para los intereses de la presente investigación se retoman algunos métodos de cada una de las fases.

Del *análisis sociohistórico* cuyo objetivo es “reconstruir las condiciones sociales e históricas de la producción, la circulación y la recepción de las formas simbólicas.” (p.408 se retoma el hecho de que una investigación que se aplica con sujetos, como el presente trabajo, implica una lectura de la realidad, requiere de un análisis que tenga en cuenta toda la situación en la cual se da la interpretación. De esta fase, se retoman dos de los métodos de análisis propuestos por Thompson.

El primero de los métodos es el espacio-temporal, que es el que se refiere “al contexto específico en que se producen y reciben las formas simbólicas, apunta a un análisis que permite una reconstrucción de los lugares donde emergen y se interpretan esas formas o manifestaciones simbólicas” (p.409). Este método permitió en este trabajo, por medio del ejercicio de contextualización, una reconstrucción del espacio que permitiera identificar las problemáticas y las situaciones problema susceptibles de investigar, más adelante, permitió el diseño de algunos instrumentos que posibilitaran, a partir de ejercicios que tuvieran que ver con la experiencia y el recuerdo, la reconstrucción de ciertos apartados de la vida de los estudiantes, con la intención de reconocer cómo el tiempo y el espacio configuran y median en la formación de las identidades, y por lo tanto, en la comprensión del pasado y del presente de cada uno.

El segundo método de análisis retomado de la primera fase, es el ámbito de los espacios de interacción, concebidos por Thompson como “un espacio de posiciones y un conjunto de trayectorias que unidos determinan algunas de las relaciones que se dan entre los individuos” (libro Thompson, 2002, p.415). Así, este método de análisis, permite tener claridad a la hora de analizar la información recogida con los instrumentos y partir de la idea de que cada conceptualización,

opinión, discurso o narrativa del estudiante, estuvo mediada por el espacio de interacción que fue el aula, donde durante un año la clase de lenguaje se convirtió en un espacio de construcción de conciencia histórica con base en el trabajo y la reflexión de la conciencia individual y de la experiencia.

En cuanto a la segunda fase, que corresponde al *análisis formal* o discursivo cuyo objetivo es “explicar los rasgos estructurales y las relaciones de los objetos y los enunciados significativos, en tanto construcciones simbólicas complejas” (Thompson, 2002, p.414) fue posible un análisis de todas las manifestaciones o discursos emitidos por los estudiantes como susceptibles de ser analizados y como válidos, puesto que dichas evidencias permiten entrever la concepción de mundo, la capacidad de lectura del texto y del contexto, todo mediado por la experiencia y situado en un espacio-tiempo determinado.

En ese sentido, el método que se retoma de la fase *Análisis formal* de Thompson es el Narrativo en donde se asume se la narración como

Un discurso que relata una variedad de acontecimientos o cuenta una historia. De tal manera que su estudio será con base en su estructura o composición en la cual intervienen sujetos que son actores de la historia o de la obra que se presenta, tomando en cuenta los hechos, los cuales entrelazados le darán sentido (Giménez, 2005, p.143).

Este método narrativo, se corresponde con esta investigación en el sentido en que a la hora de realizar en análisis es posible tomar o analizar todas las manifestaciones o actividades realizadas por los estudiantes ya que estas fueron en gran medida producto de la lectura del texto, pero también de su relación con el mundo, de la comprensión del pasado por medio de la literatura, en definitiva, de la construcción de la conciencia histórica.

Respecto a la tercera fase, *interpretación y re-interpretación*, dicho proceso “se construye sobre la base del análisis histórico y discursivo; retoma los hallazgos aportados por estos análisis y los emplea como elementos de una interpretación creativa y constructiva” (Thompson, 2002, 420).

Lo anterior se relaciona con los planteamientos presentes en el marco teórico: mientras que la lectura de cuentos latinoamericanos fue una interpretación de la interpretación que hizo el autor sobre la historia y el contexto, el análisis que se pretende realizar en esta investigación es sobre la interpretación de los cuentos latinoamericanos que realizaron los chicos, es decir, un intento por llegar a la comprensión por medio de una meta- interpretación.

En síntesis, con Thompson (1991) es posible para asumir que

La tradición hermenéutica también nos señala que las construcciones simbólicas son construcciones de un sujeto. Al analizar estas construcciones se investiga un objeto que es producido por un sujeto y recibido -leído, visto, escuchado, entendido- por otros sujetos. La comprensión de las construcciones simbólicas por los sujetos que los producen y los reciben es un aspecto vital del análisis. Pero la "comprensión de los sujetos" es un fenómeno complejo que debe ser analizado de manera contextual e interpretativa (p.10).

Por lo anterior, es posible concluir que analizar desde una perspectiva hermenéutica implica sobre todo al sujeto, tener en cuenta que toda la información y los datos que se recogen a lo largo del proceso, emergen de un sujeto inmerso en un contexto determinado, que los datos, son construcciones simbólicas influenciados por toda la experiencia a la que han sido sometidos los estudiantes, es como se dijo más arriba, tratar de comprender las interpretaciones que los estudiantes hacen de los textos, del contexto y de sí mismos.

5.3 Estrategias de investigación

Para el presente trabajo se optó por usar la estrategia de análisis de contenido puesto que ésta se centra principalmente en el análisis de las expresiones (Navarro y Díaz, 1994) ya sean orales o escritas, lo que permite un análisis de los textos elaborados o recogidos en el transcurso de la investigación, no solo con una perspectiva cualitativa sino también con fines interpretativos, en este caso, con el fin de comprender cómo los estudiantes de noveno de la Institución Educativa San Cristóbal comprenden un fenómeno.

Del análisis de contenido se han planteado muchas definiciones desde la teoría, sin embargo, las que más se ajustan a los intereses del presente trabajo son en primer lugar la de Patton (1990) la cual apunta que el análisis de contenido es "el proceso de identificar, codificar y categorizar los patrones primarios en los datos" (p.381) y en segundo lugar la de Marshall y Rossman (1989) quienes plantean que el análisis de contenido "es una técnica que permite examinar datos para determinar si o no los datos apoyan una hipótesis" (p.98)

Esta estrategia de investigación permitió un análisis de la información ordenado y coherente con los propósitos planteados inicialmente, en primer lugar fue posible identificar frecuencias y constantes, posteriormente plantear categorías, para más adelante analizar si dichos resultados apoyan o no el supuesto planteado al inicio del proceso de investigación: que la lectura crítica de cuentos latinoamericanos permite la construcción de conciencia histórica.

En la configuración del análisis de contenido como estrategia de investigación se propone el análisis de documentos, para Woods (1989) investigar bajo la estrategia análisis de contenido implica analizar documentos tanto oficiales como personales. Al respecto plantea que

En el análisis de contenido, los documentos oficiales incluyen registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes y notas de lecciones, documentos confidenciales sobre alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra, fotografías; mientras los documentos personales incluyen los diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno -borrador- de los alumnos, graffiti, cartas y notas personales (p.105).

En el presente trabajo se emplearon ambos tipos de documentos, en cuanto a los documentos oficiales, el PEI, el plan de área de lengua castellana y los talleres propuestos en clase fueron un insumo que permitieron en primer lugar un análisis del contexto con el fin de elaborar una configuración didáctica acorde tanto a los propósitos investigativos como a la población con la cual se iba a interactuar, en este caso, con un grupo de estudiantes de bachillerato, de una institución pública del corregimiento de San Cristóbal de la ciudad de Medellín.

Referente a los documentos personales, se encuentran algunas narrativas que elaboraron los estudiantes: un cuento acerca de su experiencia en la ciudad, y una carta. El diario de campo o autoregistro de la maestra en formación también fue un documento que posibilitó el análisis de las reflexiones realizadas a lo largo de la práctica pedagógica en la institución, reflexiones acerca tanto de la realidad escolar, como del ser-maestra en formación de lenguaje.

Con respecto al objetivo principal de esta estrategia de investigación Pino (s.f) considera que es

Estudiar, conocer y comprender qué tipos de contenidos manifiestos existen en una comunicación escrita clasificando sus diferentes partes de acuerdo con unas categorías previamente establecidas

por lo que existe la posibilidad de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro de un mensaje. (p.42).

La anterior cita de la profesora Pino, permite concebir el análisis de contenido como una estrategia que busca comprensión por medio de la interpretación de textos, por medio del establecimiento de categorías, es una estrategia de investigación que permite lo sistemático, pero también lo interpretativo, lo comprensivo, permite llegar a conclusiones subjetivas, no generalizables, pero sí ejemplarizantes.

En concordancia con lo anterior, la profesora Pino (s.f) en el texto *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos* plantea con base en las definiciones de los autores aquí mencionados que “el análisis de contenido es visto más como una estrategia de análisis que como una estrategia de recogida de datos”. (p.42)

Dicho lo anterior, a continuación se presentan los instrumentos que posibilitaron la recogida de los datos que serán analizados.

5.4 Técnicas de recolección de información

- **Observación participante**

Para Patton (como se citó en Pino, p.25) el objetivo principal de la observación como técnica de investigación busca una “comprensión del contexto en el que se desarrolla la acción ya que aporta una visión holística de la situación. La observación también ofrece la posibilidad de acceder a fenómenos rutinarios que pasan desapercibidos para la conciencia de los protagonistas”

De acuerdo a lo anterior es posible plantear que la observación es uno de los instrumentos más útiles en la investigación cualitativa, ya que busca la comprensión de la población desde el inicio hasta el final de la investigación y permite un acercamiento al contexto, sin embargo, se queda en

una etapa algo superficial porque no permite un acercamiento a las formas de expresión de los sujetos de la población y eso es precisamente lo que interesa a esta investigación, por lo tanto, la observación participante, fue el instrumento que permitió no solo un acercamiento, sino también una interacción con la población con fines interpretativos, educativos, comprensivos.

Respecto a la observación participante Campoy y Gomes (s.f, p.277) expresan que implica algo más que una mera observación, es decir, implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo. Eso fue precisamente lo que se realizó a lo largo de los dos semestres que duró la intervención en la institución educativa, donde la clase de lenguaje se convirtió en un espacio donde se procuró hacer de los encuentros una experiencia estética a partir de la lectura de literatura, pero además una experiencia subjetiva que permitiera una reflexión sobre el contexto, sobre la dinámica de la ciudad, sobre la percepción de las experiencias individuales.

En definitiva, pese a que el ejercicio de contextualización con los estudiantes se realizó únicamente en el primer momento de la práctica pedagógica, la observación participante se extendió a lo largo de todo el proceso de práctica, se trató de una interacción que necesariamente implicaba un propósito, una planeación previa, una escritura de las vivencias y a su vez estuvo enfocada en la producción de otra información que posibilitará un análisis que trascendiera lo superficial, que permitiera explorar, describir, pero también comprender cómo es posible configurar la conciencia histórica por medio de la lectura crítica de cuentos latinoamericanos.

- **Diario de campo o autorregistro**

Es posible hablar de autorregistros siguiendo a Bombini (2013) quien lo define como “las narraciones que incluyen explicaciones y el desarrollo de argumentos en los que el practicante

cuenta e interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase.” (p.24). En ese sentido, la elaboración de los autorregistros a lo largo de la práctica pedagógica permitió una constante reflexión sobre las dinámicas que se dieron en los encuentros, permitió consignar percepciones, conceptualizaciones y reflexionar acerca del ser maestra de lenguaje en formación.

Así, el análisis de los autorregistros como instrumentos de recolección de información, permitió, en palabras de Colussi (2009) convertirse en un “espejo deformado” de la práctica en donde “la memoria dialoga con la imaginación para elaborar una versión posible de los hechos y avanzar hacia la construcción de un conocimiento respecto de la práctica de enseñanza.” (p.8)

Para Bombini, “el autorregistro reflexiona sobre qué caminos marcados en el mapa se siguieron y dónde llevaron y de los golpes de timón que se fueron dando para acomodar ese texto mutante a los sucesos del aula.” (p.25) y es que a pesar de que durante los dos semestres de la práctica pedagógica se pensó en una planeación o configuración didáctica con base en el propósito de la presente investigación, no siempre fue posible desarrollar a cabalidad las sesiones, tanto las dinámicas institucionales como situaciones imprevistas en la escuela hacen que se cambie de planes, que se mire a otros lugares, que se debatan otros temas, que no son menos válidos o importantes; y es que mientras el guion conjetural es una planeación, un borrador del camino a seguir durante el proceso de práctica, el autorregistro es una posibilidad de reflexión acerca de lo acontecido en la institución, lo observado en los estudiantes, en los maestros, en la institución educativa y una reflexión sobre el ser y el quehacer del maestro en la escuela.

En definitiva, podemos concluir con Bombini que el autorregistro es un instrumento o una técnica que permite “imaginar y pensar, para reflexionar y volver sobre lo conjeturado, para revisarlo y elaborar nuevas posibilidades, lo que lo convierte no en el cierre de un aprendizaje,

sino en un insumo para aprender acerca de la práctica de enseñanza.” (p.26) volver a este documento permite realizar un análisis, rastrear algunos elementos que pueden escaparse de instrumentos de recolección de la información más formales.

- **Guion conjetural**

El instrumento macro que se usó a lo largo de los dos semestres que duró la intervención en la institución educativa fue el guion conjetural, el cual permite trazar, siguiendo a Bombini (2013) “un mapa posible de acción durante la práctica docente, el guion es una especie de diario de viajero, el espacio textual que permite —mientras se está escribiendo— reflexionar sobre la práctica, pensar acerca de ella y pensarse en ella. (p.24).

El guion conjetural como macro instrumento de recolección de datos y de la información, pese a ser una planeación previa a la interacción, es susceptible de ser modificado, en cuanto posee

Un matiz de provisorio, de mutante, de indefinido, lleno de oraciones y frases como "resolveremos en el aula", "iremos viendo mientras ocurra" puesto que se enmarca en lo imprevisible de esa práctica social que es la enseñanza que no termina dejándose atrapar por la escritura. (p.25).

En el guion conjetural elaborado para esta propuesta investigativa, se incluyen otras formas, elementos o técnicas de investigación resultado de talleres grupales e individuales, es que todos los ejercicios realizados a lo largo de los encuentros emergieron luego de la lectura y discusión de un cuento latinoamericano, se intentaba realizar una breve contextualización de cada país, de cada autor, y posteriormente se proponía un ejercicio, ya fuera de análisis e interpretación del cuento, de la ciudad, de sí mismos, o de escritura creativa.

A continuación se presenta el guion conjetural propuesto para los encuentros con los estudiantes, donde se muestra el camino que se transitó durante este año y medio en la clase de

lenguaje, y que estuvieron enfocados a desarrollar una conciencia histórica por medio de la lectura crítica de cuentos latinoamericanos.

Guion conjetural – Práctica II

Luego del ejercicio de contextualización y de acuerdo a los propósitos de este trabajo, se elaboró una configuración didáctica con base en el modelo del guion conjetural propuesto principalmente por Gustavo Bombini (2013), el cual se define como un texto o narración que se escribe en primera persona y en la que el maestro en formación imagina cómo van a ser sus clases, qué se va a decir, qué se va a proponer, y sobre todo, qué espera de los estudiantes, sus posibles reacciones. En ese sentido, para Bombini (2013) el guion conjetural es “al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto” (p.22).

Así, el guion conjetural permitió ir más allá de la secuencia didáctica y de otro tipo de planeaciones puesto que posibilita además de una planificación de las actividades coherente con el contexto y con el marco teórico, una reflexión sobre la práctica docente y sobre su devenir: el constante estar-siendo maestro. Es un espacio donde el maestro en formación a la vez que piensa en un contenido coherente con los propósitos de su investigación, se narra. En palabras de Bombini (2013) “se trata entonces de construir un texto posible que hable de las prácticas escolares, que ponga en escena los aspectos contradictorios, dispares, habitualmente no explicitados, negados, al momento de referirse a una práctica institucional concreta” (p.6).

Dicho lo anterior, desde el inicio se pensó dividir el trabajo en dos bloques, cada uno correspondiente a un curso de la práctica pedagógica, cada bloque enfocado a trabajar la conciencia

histórica desde diferente mirada: desde la subjetividad y la historia propia y desde la colectividad, desde una identidad o conciencia histórica latinoamericana.

En el semestre 2016-1, se trató de dar continuidad al proceso iniciado el año anterior, sin embargo la dinámica cambió, al transitar de lo individual a lo colectivo, los encuentros esta vez se centraron en trabajar por país, por temática. La dinámica era la siguiente: se hablaba de un autor, de su país, de las problemáticas o tensiones políticas principales del siglo xx y se leía el cuento con el fin de identificar allí la denuncia a dicha problemática; lo curioso fue que se siempre se volvió a lo individual, y es que si bien la literatura nos permite pensarnos como sociedad, como comunidad, siempre apela a aspectos de lo subjetivo, a emociones internas; y es que además en fin último de este trabajo es evidenciar cómo los estudiantes relacionan la literatura, primero con una realidad social, y luego cómo ésta, se encuentra inmersa, latente en la subjetividad, en lo que somos.

En los dos semestres se trabajaron cuentos con tópicos similares, pues si bien todos fueron cuentos latinoamericanos, la línea de sentido era buscar el rastro de la violencia, de la dictadura, de la opresión por parte del gobierno y de todas las consecuencias de dichas problemáticas: la pobreza, el abandono, la muerte, en conclusión la denuncia social.

En ambas prácticas se realizaron en su mayoría talleres, compuestos por las siguientes partes - lectura, análisis, debate, ejercicio- se procuró porque en cada clase surgiera algo, un comentario, un escrito, un dibujo, que hubiera una participación que permitiera hacer un seguimiento a cómo los chicos estaban tejiendo dicha relación.

Sin embargo, las sesiones no se limitaron únicamente a eso, a veces se trabajó con material audiovisual, o de otro formato, que si bien no estaba pensado en un inicio, respondía a los propósitos y además aportaba al debate, en la reflexión que se pretendía provocar.

Más que una evaluación de los ejercicios en materia cuantitativa, se hizo un seguimiento a la construcción que cada uno iba realizando a medida que fueron avanzando los encuentros, se trató de que cada actividad los incluyera a todos, que los muchachos se motivaran con los cuentos, y sobre todo que se escuchará esa voz interior, esa reflexiones acerca de la historia que cuenta la literatura, acerca de la historia que nos precede, comprender la relación y la incidencia de la historia política del siglo xx en la configuración del sujeto latinoamericano contemporáneo.

A continuación se presentará el guion conjetural elaborado a modo de configuración didáctica que se realizó en el semestre 2016-1 en la práctica pedagógica y que estuvo enfocado a llevar a cabo, el propósito de crear conciencia histórica a partir de la lectura crítica de cuentos latinoamericanos. Cabe mencionar que pese a que a lo largo de este trabajo se ha escrito de forma impersonal, este apartado será presentado en primera persona, y en él se hace referencia a diversos tiempos verbales ya que fue escrito en la práctica pedagógica, es decir, antes de la escritura del presente trabajo. Se ha decidido transcribirlo tal cual como se elaboró al inicio con el fin de que se evidencie lo reflexivo del texto, y la esencia de lo que significa un guion conjetural: que éste sea la voz del maestro en formación más que la presentación de una planeación esquemática, un texto que permita la proyección pero también la reflexión de la práctica pedagógica del maestro en formación.

Primer encuentro

Este será nuestro primer encuentro, me presentaré, les contaré quién soy y de qué institución vengo y les presentaré brevemente lo que quiero trabajar con ellos “el cuento latinoamericano y la conciencia histórica ” , específicamente, ¿cómo la literatura nos ayuda a conformar nuestra identidad en la medida en que nos permite entendernos y entender la historia, el entorno? Propondré una dinámica de presentación donde cada uno diga su nombre, su edad, y cuál ha sido su relación con la literatura. Qué libro le ha gustado mucho, o qué autor, lo que quiera compartir sobre su experiencia con la lectura.

Esta sesión se aprovechará para dar la bienvenida a los estudiantes, conversar un poco, y como en el grupo habrá estudiantes nuevos, se les aplicará el diagnóstico necesario para la contextualización. A continuación, les explicaré la dinámica de las sesiones, las intenciones, las expectativas: les voy a contar acerca de los conceptos clave que vamos a trabajar: la lectura crítica, la identidad, la conciencia histórica; todo visto bajo el cuento latinoamericano, es decir, de cómo el cuento latinoamericano, nos permite pensarnos como sujetos habitantes de un lugar determinado tanto geográfica como culturalmente, cómo nos define, nos perfila, nos informa, nos entretiene, nos forma.

Segundo encuentro

Comenzaremos con la lectura en voz alta de los microrrelatos *Destinitos fatales* de Andrés Caicedo, esto, ya que por lo que he podido observar de la clase, han tenido un poco más de acercamiento a la literatura urbana, la literatura de ciudad. La lectura la comenzaré yo y la seguirán los estudiantes de manera voluntaria, cada uno tendrá su copia del cuento. Posterior a la lectura, les presentaré al autor, su recorrido, su historia, sus temas más recurrentes, su temprana muerte.

Les preguntaré acerca de lo que piensan del suicidio de Caicedo. Después pasaremos a hablar del cuento ¿cómo les pareció? ¿Qué les suscitó? ¿Qué dudas tienen? ¿Qué temas pudieron observar en la obra? ; luego les pediré que se hagan en grupos de 3 o 4 estudiantes, que conversen sobre si en este cuento hay algún tipo de crítica social ¿en qué aspectos o apartados del cuento se evidencia? y ¿qué piensa el grupo de estas críticas? Se espera que los chicos hablen del cine, de la violencia, del maltrato, de las clases sociales, etc. Se espera identificar la capacidad de lectura crítica de los estudiantes, es decir, que a parte de la lectura literal, hagan inferencias, busquen diferentes sentidos al texto, y sobre todo, que emitan una valoración, juicio de valor o una opinión argumentada. A continuación, en los mismos grupos deberán discutir y responder el siguiente ejercicio para entregar: Escribir una narración (2 párrafos) donde expresen ¿cómo es la ciudad, qué pasa en la ciudad, cuáles son las dinámicas, las coyunturas, las problemáticas cotidianas y cuál es la diferencia que pueden notar entre el campo y la ciudad?, luego van a asignarle un título a cada destinito ya que dichos microrrelatos carecen de títulos, y por último, van a imaginar y escribir un final diferente, solo para uno de los destinitos.

En el segundo encuentro se comenzará con el cuento latinoamericano, he querido empezar con *Preludio* de Hernando Téllez, para hablar un poco de Colombia, de nuestra historia. La lectura del cuento la realizaré en voz alta, deteniéndome donde haya palabras desconocidas, para que no haya vacíos en la comprensión del texto.

Luego de la lectura, indagaré sobre reacciones, pensamientos, sensaciones, porque me interesa saber lo que los cuentos les hacen reflexionar a los chicos; les preguntaré si tienen dudas, y les haré comentarios y preguntas que los animen a participar.

Más adelante, les pondré un fragmento del documental que realizó History Channel sobre el bogotazo, y luego de éste miraremos y conversaremos sobre el cuento ya con nuevas comprensiones puesto que el cuento de Téllez está inspirado en este suceso.

Posteriormente les propondré un primer taller porque me interesa saber si los chicos logran captar la intención del cuento, la crítica social que hay allí presente, asimismo les propondré identificar la superestructura y la macroestructura textual, ya que en la identificación de dichas estructuras textuales se encuentra en gran medida la clave de la comprensión, este ejercicio me permite identificar ciertas competencias de lectura crítica.

Tercer encuentro

Este día, coincidía con el día de la mujer, así que a propósito vamos a trabajar un poco el tema, principalmente bajo el cuento *Mejor que arder* de Clarice Lispector. Quizá no sea el mejor cuento para trabajar la conciencia histórica, pero la historia de la mujer, de los derechos de la mujer, y de las luchas que las mujeres han dado con el paso del tiempo para ser reconocidas como sujetos de derechos no escapa a las tensiones pertenecientes a la historia latinoamericana.

Mi propósito es que luego de la lectura y del posterior análisis colectivo del cuento, realicemos un debate, esto con el fin de conocer la capacidad argumentativa de los chicos, sus percepciones y conocimientos acerca de los temas que tienen que ver con la mujer en Latinoamérica.

Para el debate el grupo se dividirá en dos, uno de los grupos defenderá la idea de que en Colombia se ha superado totalmente el machismo y en la actualidad nos encontramos en igualdad de condiciones tanto hombres como mujeres; el segundo grupo defenderá la idea de que en Colombia aún somos machistas, que pese a que las mujeres han ganado un poco en tema de reconocimiento, se sigue viendo la violencia de género y está lejos de acabarse.

Cada equipo contará con 15 minutos para que construyan los argumentos con los cuales van a sustentar su tesis.

Luego del debate, retomaré un poco de lo más importante que dijo cada grupo, y llegaremos a una conclusión a partir de lo discutido. Esta actividad permite una reflexión y un debate acerca de una problemática que no escapa a las dinámicas de Colombia y de Latinoamérica, además de que permite una lectura y una toma de conciencia por parte de los chicos acerca de la equidad de género, y de otros temas que son muy actuales.

Cuarto encuentro

En esta sesión, trabajaremos algunos de los hechos históricos más importantes en el siglo XX en Argentina, y leeremos el texto *Casa tomada* de Julio Cortázar. En primer lugar se hablará un poco de los principales hechos que han marcado la historia de Argentina, como la década infame, el peronismo, la dictadura de Uriburu, etc.

Luego, ya en el análisis del cuento creo que se necesita un poco más de acompañamiento, ya que el cuento es muy subjetivo, y que hay tantas interpretaciones como lectores. La palabra clave bajo la cual podemos analizar el cuento es la palabra **desplazamiento**. Un desplazamiento físico, simbólico, desplazamiento de bienes, pero también de ideas, de historias.

Se podrá hablar de las múltiples interpretaciones que se han realizado del cuento, donde se hablará de que una de las más fuertes es que *Casa Tomada* es una denuncia de Cortázar contra el Peronismo, pero se hablará también de que la literatura es tan diversa y tan fascinante que no se limita a un país y a una sola lectura sino que trasciende límites geográficos, históricos y también subjetivos.

El trabajo que propondré para este cuento es realizar un collage en grupos y el tema central será el desplazamiento, qué tipo de desplazamiento, de desterritorialización estamos viviendo hoy. Las preguntas que guiarán el trabajo son: ¿quién nos desplaza? ¿Qué es lo desplazado? ¿Existirá la posibilidad de un auto-desplazamiento?

Quinto encuentro

En esta sesión continuaremos con Perú y el cuento *La violencia de las horas* de César Vallejo. Este es un cuento muy corto pero que nos posibilita múltiples reflexiones y ejercicios. Primero les empezaré contando un poco de la historia política de Perú, a grandes rasgos, los hechos más importantes, a mí no me interesa que ellos aprendan historia. Me interesa que tengan un panorama general que les permita comprender el cuento, me interesa que reconozcan la importancia de la literatura latinoamericana, y de cómo la literatura es una posibilidad de comprender esa historia. En segundo lugar leeremos el cuento, todos, en voz alta con la intención de que genere impacto, de que nos escuchemos, de que se levanten nuestras voces.

Luego de la lectura, de preguntarles acerca de las impresiones, comentarios, etc.; les plantearé cuatro conceptos, cuatro temas que para mí son centrales en el cuento: la muerte, la memoria, el tiempo, la violencia. Trataremos de definirlos, de hacer una lluvia de ideas sobre lo que se les viene a la mente cuando pensamos en cada uno de ellos. Les haré preguntas como ¿qué tipo de violencia conocemos? ¿Por qué se llamará el cuento la violencia de las horas? ¿Es posible evidenciar en el cuento alguna crítica social? ¿Se puede atribuir diferentes sentidos a este cuento? ¿Cuáles?

Les pediré que se organicen en ocho equipos, y les repartiré los temas, la idea es que discutan acerca del concepto, cómo lo podemos definir, qué categorías, subtemas, reflexiones o posturas podemos tomar. Cada uno tiene 5 minutos para escribir en un papel, si quiere de forma anónima o

contarle a los compañeros a qué tipo de violencia ha sido sometido, o si ha ejercido violencia sobre el otro, contar la historia desde la víctima o el victimario. Luego, entre todos los grupos construyen un relato corto en el que se relacione el tema con una experiencia que hayan tenido.

Sexto encuentro

En esta sesión tocaremos el tema de la independencia de América, cuáles son los dos lados de la historia, las dos caras de la moneda, los pros y los contras, realizaremos otro pequeño debate, unos defenderán la conquista como algo positivo y otros como algo negativo a partir de sus saberes previos.

Luego les contaré un poco de Juan Rulfo, de su narrativa y su carrera como fotógrafo, del contexto mexicano del siglo XX, y del porqué de la línea de sentido de su obra.

Posteriormente leeremos el cuento *Acuérdate* de Juan Rulfo, luego del cuento, como siempre, indagaré sobre las reacciones y opiniones; plantearé algunas preguntas de interpretación y comprensión. Luego, les propondré que escriban una carta, tienen dos posibilidades: escribir una carta al autor del cuento, contándole qué les ha hecho sentir el cuento, y por qué ustedes creen que es importante o esencial recordar; o escribirle la carta a una persona que haya hecho parte de la vida de cada uno, invitándolo a que evoque los momentos que compartieron, y explicándole porqué es importante que tenga presente lo pasado, que no olvide. En ambas opciones debe estar la respuesta a la pregunta ¿Cómo recordar el pasado les ha permitido ser conscientes de lo que ahora son, y de lo que pueden ser mañana?

Luego realizaremos un ejercicio que he nombrado la rueda de los recuerdos, consiste en hacer dos círculos, donde cada uno debe tener a otra persona al frente, cada vez que se dé la orden, uno de los círculos dará varios pasos a la derecha y el otro grupo también caminará a algunos pasos

con la intención de que en cada parada queden frente a alguien distinto. Se propondrán algunas preguntas sobre el pasado, sobre la vida, la infancia, la percepción que tienen de la ciudad, etc., y sólo podrán hablar un par de minutos con cada persona.

Al final, luego de preguntarles cómo les pareció el ejercicio, les hablaré un poco de la diferencia entre memoria individual y memoria colectiva, sobre la importancia del recuerdo, para qué sirve recordar, sobre la conciencia histórica como posibilidad de comprendernos, construirnos.

Séptimo encuentro

Otra vez volveremos a Colombia. Esta vez, iniciaremos leyendo *Un día de estos*, de García Márquez. Les preguntaré sobre los temas que trata el cuento, sobre las percepciones que tienen, sobre quiénes podrían ser esos personajes en un contexto de guerra de la segunda mitad del siglo xx. Les propondré unas preguntas para realizar un taller, y deberán por grupos elaborar la macroestructura y la superestructura textual.

Luego de realizar este ejercicio que les permitirá comprender a fondo el cuento, les mostraré una sencilla línea del tiempo de la historia colombiana, y los principales hechos que ocurrieron en el siglo XX, y cómo esos sucesos han influido en la sociedad actual, en el sujeto colombiano del siglo XXI.

Les preguntaré ¿cuál es la función de la literatura en este cuento? ¿Para qué hablar de una guerra? ¿Para qué sirve el testimonio de una sola persona frente a un contexto entero? ¿Para qué escribir lo que ya pasó?

Con base en esas preguntas realizaremos un pequeño debate que finalizará con el ejercicio de escribir un ensayo. La tesis debe contener la frase: “La literatura sirve para...”

Octavo encuentro

Esta sesión será un poco diferente, no trabajaremos con un solo cuento, sino con diversos fragmentos de Eduardo Galeano, la mayoría extraídos de *El libro de los abrazos*.

Los fragmentos se repartirán por equipos. Cada equipo lo leerá, y deberá responder a las preguntas ¿qué crítica social se evidencia en el texto? ¿Qué piensan de la problemática allí anunciada? y ¿cómo ustedes solucionarían o resistirían a dicho problema?

Luego de que se lean en voz alta, y se socialicen todos los fragmentos, se proyectará un microprograma de televisión del proyecto Medellín se toma la palabra titulado *Doña Rosalba*, el microprograma trata del testimonio de una señora habitante del barrio Pablo Escobar desde hace cincuenta años, nos cuenta de la época de la violencia, de la fundación del barrio, y de las luchas y movilizaciones que se realizaron para reclamar servicios públicos, condiciones de vida digna, etc. Con este microprograma los chicos identificarán allí, qué prácticas de resistencia hay por parte de Doña Rosalba y de los habitantes del barrio. Hablaremos sobre la palabra resistencia ¿qué es resistir? ¿A qué nos resistimos? ¿Qué es resistencia social?

El ejercicio final de la clase es que cada uno, en un par de minutos, nos cuente de qué forma resiste socialmente al sistema, si es que lo hace, o si está totalmente conforme con la realidad en la que vive.

Noveno encuentro

En esta sesión, habrá algunas fotografías de Medellín, pegadas en el tablero, fotografías de barrios, de naturaleza, de lugares famosos, del centro de la ciudad, de la venta informal, de la prostitución, etc.; también en el tablero estarán pegadas unas hojas pequeñas. La dinámica será

que todos observarán las imágenes, intercambiarán opiniones con los compañeros, contarán experiencias que les hayan sucedido en la ciudad, etc. Luego les pediré que cada uno complete en una de las hojas que hay pegadas en el tablero la oración: **Medellín es...**

La idea es identificar cómo los chicos conceptualizan la ciudad, cómo la perciben, cómo la definen.

Posterior a este ejercicio, se leerá es *Los vecinos nunca sospechan la verdad* de Oscar Collazos. Si bien este cuento no se desarrolla en un lugar específico, puede ser cualquier barrio, cualquier vecindario. Con la lectura del cuento podremos realizar un pequeño debate acerca de Medellín, me interesa escuchar cómo los muchachos habitan la ciudad, cómo la sienten, qué siente por ella, qué creen que la ciudad les aporta y ellos qué hacen por Medellín ¿será que construyen ciudad?

El ejercicio central es que en parejas o de manera individual, van a escoger máximo cinco de las imágenes que hay dispuestas en el tablero y estas serán el insumo para escribir un cuento, la idea es reconstruir la historia de la ciudad por medio de relatos, pueden usar la ciudad como escenario, pero también nombrar las dinámicas, las prácticas de ciudad.

Con las imágenes Medellín, y las palabras que los muchachos escribieron, entre todos realizaremos un collage.

Décimo encuentro

Esta sesión comenzará como una actividad donde se logre conceptualizar y retomar los cuentos, las temáticas y lo histórico visto hasta el momento.

Mi intención con esto es que a los muchachos les quede claro por qué para ese país elegí ese autor, qué papel jugó el autor en su época y cómo puede este cuento generar conciencia histórica

en nosotros. Sin embargo, hablo de una conciencia histórica general, de un ser consciente de que la literatura es una historia ficcionalizada pero al fin y al cabo es historia, es una forma de preservar una memoria del pueblo, unas historias que son necesarias tenerlas siempre ahí recordándonos el pasado, dándonos motivos para construir un futuro mejor, hablo de una conciencia más general, puesto que resulta imposible en una práctica pedagógica abordar los principales hechos históricos de cada país latinoamericano, y cómo han sido llevados estos a la literatura, he tomado una muestra, que muchas veces ni siquiera habla de un hecho específico, porque me interesa más el reconocimiento de que el cuento puede generar una necesidad de conciencia y que la formación de ella, es un proceso permanente, que sólo es posible en una lectura crítica del contexto, en el conocimiento, en la constante formación del ser humano.

Onceavo encuentro

Antes de la finalización de la práctica me interesa la realización de una visita al museo casa de la memoria, pues si bien el cuento latinoamericano puede generar conciencia, el arte en general también lo puede hacer.

Así mismo, en el museo casa de la memoria hay demasiado material sobre la historia de la violencia política de Colombia, que nos servirá para reforzar los temas y los conceptos que hayamos abordado a lo largo de la práctica. Por lo tanto, me interesa que los muchachos realicen el recorrido, que disfruten, sientan y reflexionen sobre todo lo que permite la visita a un lugar como este.

El trabajo que propondré para esta visita es la elaboración de un texto: puede ser tipo crónica, noticia, ensayo, narrativo que surja a partir de una de las historias que rastreen allí o de la experiencia de visitar el museo. Algunas de las preguntas que guiarán la visita son: ¿qué

sentimientos o sensaciones te despertaron las obras? ¿Cuál fue la obra que más te gustó y por qué? ¿Por qué es importante un museo que se dedica a lo recordarnos la historia? ¿Qué lecturas se pueden hacer de las historias allí contadas? ¿Cuál será la finalidad de un lugar como este en Medellín?

Doceavo encuentro

Para finalizar los encuentros, el trabajo que se propondrá consiste en realizar una puesta en escena, a partir del tema que se trabajó desde el inicio: la historia política de diferentes países de Latinoamérica a través de su literatura. Cada equipo deberá que presentar su trabajo en un formato diferente: exposición, dramatización, fotográfico, debate...etc. y al final deberá responder a la pregunta, de ¿cómo el cuento latinoamericano nos permite ser conscientes de nuestra historia? y ¿por qué es necesario generar dicha conciencia?

Hasta aquí, se presentó la configuración didáctica que, en coherencia con el propósito de este trabajo se planteó al inicio de cada práctica pedagógica, sin embargo no todas las sesiones se realizaron a cabalidad, a veces surgieron otras actividades, otras propuestas, y a veces tuvieron que dejarse de lado algunos aspectos de la planeación e incluir otros. Las dinámicas de la escuela, los tiempos, son siempre imprevistos que obligan a modificar algunas actividades, sin embargo, se procuró porque cada actividad que se realizará tuviera un propósito claro: el de permitir que el estudiante se comprendiera por medio de una lectura crítica del contexto y del texto, que creara conciencia histórica.

Así mismo, en todos los encuentros y los momentos de interacción, se trató de fomentar tanto el trabajo en grupo, como individual, un trabajo que permitiera la interacción, la emergencia de

relaciones entre ellos mismos y a su vez, se apostó por escuchar la voz de los estudiantes, y sobre todo, por no dejar esas voces en el aire, por reflexionar y construir conciencia a partir de ella.

6. Análisis de la información

En este último apartado, se presentarán las categorías resultantes luego del análisis de la información. A partir de una selección de ejercicios realizados a lo largo de la práctica pedagógica, se analizó el desempeño de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa San Cristóbal en relación con la lectura crítica y la posibilidad de crear conciencia histórica, de comprender fenómenos sociales históricos y presentes de manera consciente a través de la lectura de cuentos latinoamericanos.

Si bien en el capítulo anterior se presentó una configuración didáctica con varios ejercicios propuestos, con miras a leer y comprender el contexto a partir del texto y de desarrollar conciencia histórica, en la realidad del aula no fue posible desarrollar algunas actividades, y de los ejercicios que se aplicaron no todos fueron exitosos, no todos tuvieron buena respuesta o acogida por parte de los estudiantes.

En total se obtuvieron doce ejercicios entre talleres, exposiciones, actividades de clase, etc., de los cuales, tres de ellos pese a haberse enfocado en una lectura crítica con miras a desarrollar la conciencia histórica, no cumplieron el objetivo. Se analizaron ocho ejercicios que resultan relevantes porque permiten la identificación de categorías de análisis como recuerdo, memoria, crítica, lectura, conciencia, historia, realidad, violencia; categorías que permiten tejer una relación con el marco teórico y posibilitan el análisis de la información desde la teoría.

Hay que mencionar que a cada ejercicio que se analizó se le asignó un código con el fin proteger la identidad de los participantes, dicho código se compuso por las iniciales de cada estudiante y en

caso de llevar un número se refiere al orden que ocupó en la tabla o cuadro en el cual se sistematizó la información, el cual se puede observar en los anexos.

A continuación la presentación de las categorías que fue posible establecer y que permiten la configuración o construcción de sentido con base en el análisis de la percepción de los estudiantes, de sus valores, actitudes, expresiones, palabras, de su visión de mundo y de su interpretación de los cuentos latinoamericanos en relación con el mundo.

Categoría 1: El recuerdo como eternización de lo pasado

En el tránsito por esta práctica pedagógica, el acercamiento al aula permitió no solo la interacción, el enriquecimiento de saberes, la comunicación y la investigación acerca de un tema en específico; sino que respondiendo a los objetivos iniciales de la propuesta, se intentó trabajar el concepto de conciencia histórica por medio de una lectura crítica de cuentos latinoamericanos, no obstante, al llegar al aula, resultó un reto que los estudiantes leyeran los cuentos latinoamericanos propuestos y más aún, que se dieran la oportunidad de ir más allá, de emprender rutas que nos llevaran a la comprensión, a la interiorización, a una lectura crítica del contexto, a una conciencia de sí y del mundo.

Para el establecimiento o la delimitación de esta categoría se tuvo en cuenta el ejercicio realizado bajo el cuento *Acuérdate* de Juan Rulfo, en este ejercicio se interesó por identificar de qué manera los estudiantes concebían el recuerdo, la importancia de éste por medio de la narración de una parte de la historia individual. Por lo tanto, luego de la lectura y discusión acerca del texto, se propuso, como ejercicio de escritura creativa, la redacción de una carta a alguien o algo que ya no hiciera parte de la vida de los jóvenes. Este ejercicio permitió que los estudiantes expresaran por medio de una experiencia subjetiva, sus concepciones acerca de la importancia del recuerdo,

acerca de la necesidad que tenemos las personas de evocar vivencias pasadas y reconocernos en ellas.

Los resultados de este ejercicio se pueden dividir inicialmente en dos grupos, en el primer grupo hay un interés, o una marcada concepción del recuerdo como algo triste, como la evocación de momentos que en algún momento pudieron haber sido gratos pero que no lo fueron. Por ejemplo CR1A (ver anexo 1) cuando expresa que “Pero sé que ya nada puedo hacer por tenerte a mi lado” enuncia cierta impotencia ante el pasado, pero a su vez, hay implícito un reconocimiento o una conciencia de ese pasado, de eso que alguna vez fue y que nos configura. Esto se relaciona con lo planteado por CR16M cuando dice que “Después de varios años todos los del barrio te seguimos recordando y yo sólo te digo, gracias por ser mi amigo”, más adelante CR14A mientras le escribe a alguien que ya no hace parte de su vida le dice “Recuerda cómo nublaste mis días, cómo hiciste rebosar esa capa de dolor, adioses y olvidos.”

En este primer grupo el recuerdo se presenta como algo doloroso, algo que no quisiéramos repetir, el reconocimiento de que un pasado doloroso nos marca para siempre. Unos hechos pasados que configuran nuestra identidad y que pese a haber sido un hecho histórico, dejan una profunda huella y tienen todo que ver con lo que somos. Acá, se puede evidenciar el planteamiento de Gadamer de que el recuerdo como condición de ser consiente históricamente se convierte en “un modo de conocimiento de sí” (1993, p.60).

El segundo grupo identificado reconoce que evocar el pasado es revivirlo, aquí, podemos traer a colación a CR5M cuando dice que “ahora sólo te veo en mis recuerdos (...) es importante recordar el pasado para no olvidar quiénes somos y tener una idea de quiénes fuimos.” Y a CRA7A cuando dice que “Si no recordáramos las cosas, es como si nunca las hubiéramos vivido”.

Este segundo grupo concibe el recuerdo en palabras de Martínez (2007) como un interés en torno al sentido de la reconstrucción del pasado y la necesidad de recuperar la memoria y los recuerdos del ayer, para comprender el rumbo del presente.

Así, se observan los primeros trazos de una conciencia acerca de la importancia de reconocer el pasado en relación consigo mismo, de comprender cómo dicho pasado nos ha configurado como sujetos, cómo la literatura posibilita ese encuentro entre la historia y la subjetividad y cómo aún en medio de situaciones dolorosas y tristes, los jóvenes reconocían una construcción de su identidad, el nombrar un pasado doloroso permitió no solo recordar lo malo, sino reconocer cómo eso, es también lo que somos, y que sobre todo, cada historia individual es solo una parte del rompecabezas de la historia de Medellín, de Colombia y de muchos países latinoamericanos.

En síntesis, las citas de los cuentos presentadas en el segundo grupo se relacionan con lo retomado en el marco teórico y propuesto por Gadamer cuando plantea que “siempre será posible comprender el pasado a través de las vivencias propias” (p.36.).

Sin embargo estas, no fueron las únicas concepciones de recuerdo y pasado que se rastrearon, por ejemplo CR10A antes de terminar el cuento concluye diciendo “De esto crearemos una historia, del pasado tendremos que hacer nuevos trazos.” y CR11V reflexiona también a lo largo de su narración sobre el pasado y expresa “nuestra vida se va llenando más de recuerdos que de personas que en algún momento estuvieron contigo y aunque pasen los años siempre siguen haciendo historia en tu vida.”

Así, el recuerdo se convierte también en un motor que impulsa al cambio, el reconocimiento del pasado como evocación de lo vivido, como interpretación del presente y precedente del futuro; así, con Zemelman podemos mencionar nuevamente que el “pasado se convierte en un punto de

reflexión posibilitadora de cambios, de construcción permanente, nos convierte a todos en presentes potenciales.” (2002, p.10) y la literatura latinoamericana fue en este trabajo un medio de potenciar dichas capacidades en los jóvenes.

En definitiva, este ejercicio permitió una conceptualización acerca del recuerdo como re-constructor del pasado, como reconocimiento de las transformaciones a través del tiempo y de la permanente construcción de identidad, de subjetividad, de futuro.

La lectura y posterior análisis y discusión del cuento *Acuérdate* de Juan Rulfo, posibilitó no solo la comprensión de un texto y de una realidad social pasada, sino también una actualización de la temática, y por lo tanto, un ejercicio subjetivo y crítico.

En síntesis, el recuerdo fue un concepto importante a la hora de los encuentros, puesto que una conciencia de la historia individual permitió una posterior toma de conciencia acerca de lo colectivo.

Categoría 2: La lectura en la escuela. Un intento por comprender el texto y el contexto

Para el establecimiento de esta categoría se analizaron los resultados obtenidos en los talleres propuestos a partir de los cuentos *Preludio* de Hernando Téllez, *Casa Tomada* de Julio Cortázar y *Un día de estos* de García Márquez.

A lo largo de los encuentros, las dinámicas consistían casi siempre en presentar primero al autor, contarles brevemente los hechos más importantes de su contexto, leer el cuento, discutirlo, analizarlo y luego proponer un taller con varios puntos que evaluaran la capacidad de lectura crítica de los estudiantes; para construir esta categoría se tuvieron en cuenta los siguientes ejercicios:

Del cuento *Casa Tomada* de Cortázar, se obtuvieron definiciones por parte de los estudiantes sobre los conceptos de memoria, conciencia e historia, concepto que los estudiantes construyeron con base en las lecturas realizadas a lo largo de los encuentros.

El primer ejercicio fue el de definir los conceptos; sobre el concepto de *memoria* los estudiantes la definieron como “las circunstancias importantes que uno recuerda a lo largo de la vida” (MEM), “ser capaz de recordar cosas pasadas” (SMI) y como “las cosas antiguas que representan el pasado de un lugar, una familia o una cosa” (NEP) (Ver anexo 2)

Pese a que se evidencia una definición algo simple, es posible percibir la capacidad de sintetizar, conceptualizar, y enunciar un significado inicial de la memoria con base en los ejercicios propuestos en el guion conjetural, ejercicios que siempre apuntaron a la memoria como una herramienta posibilitadora de creación de conciencia, tanto individual y subjetiva, como colectiva.

Acerca del concepto de conciencia los estudiantes expresaron que la conciencia consiste en “pensar bien las cosas y tener en cuenta todo lo bueno y lo malo”. (NEP), “saber lo que uno hace, ser consciente de si lo que hago es bueno o malo, ayuda o no” (MEN) e identificar si “alguien capaz de reconocerse a sí mismo y a su entorno.” (SMI)

En las definiciones que los estudiantes le dan a la palabra conciencia, pese a que ellos no han leído a Gadamer, ni a Zemelman, ni a otros teóricos, se percibe la conciencia como un posicionamiento que se evidencia en los verbos con los que definen la palabra: pensar, saber, identificar. Es interesante analizar las definiciones y concepciones que tienen los estudiantes puesto que se indaga por sus saberes previos, y por la interiorización e interpretación que están haciendo con la lectura, es una síntesis de la lectura del texto y del contexto, en este sentido, una lectura crítica.

En cuanto a historia la definieron como: “es el pasado de un espacio, de una familia, es contar o relatar cualquier cosa” (NEP), “son los antecedentes, los hechos que marcaron para siempre la vida de alguien o de un país y que siempre se recordará.” (MEN), “Y es todo lo que tiene que ver con el pasado de los seres humanos” (SMI).

En la anterior definición de historia, se evidencia en expresiones como “pasado, antecedentes, como algo que marca la vida para siempre, que será recordado siempre” que los estudiantes conciben la historia como algo que permanece, que trasciende las fronteras espacio-temporales y que definitivamente influye en la vida de los seres humanos.

En definitiva, este ejercicio de definición o conceptualización por parte de los estudiantes que se realizó también en otras oportunidades, permitió que los chicos pusieran de manifiesto la lectura crítica del texto y el contexto y que fueran capaz sintetizarlo en una o varias expresiones.

Esto se relaciona con lo planteado por (Girón *et al.*p.10) Cuando expresa que al leer de manera crítica se realiza “un esfuerzo de conciencia y postura comprometida, lúcida y transformadora, respecto de la persona misma y del mundo”

Es evidente que los saberes previos de los estudiantes y sus experiencias aportaron en la construcción de estas y otras definiciones, pero, es indudable también que tanto la lectura de los cuentos latinoamericanos como su discusión y análisis aportó en los jóvenes herramientas que les permitieron leer el contexto, interpretarlo a través del texto y atreverse a definir un concepto.

Lo anterior, se sintetiza en palabras de Peralta y Espinosa (2005) como “la capacidad que supone en el lector una predisposición para hacer consciente, ante una lectura, su propia postura sobre el tema” es decir, la capacidad de expresar la postura por medio de la síntesis de un concepto, de su definición. (p. 777).

Otro de los ejercicios que aportó en la configuración de esta categoría fue el de la identificación de la superestructura y macroestructura textuales. Dicho ejercicio no se había planteado inicialmente en el guion conjetural, sin embargo por petición de la maestra cooperadora debió incluirse este tema en el trabajo con los estudiantes; dicha solicitud, aunque no estuvo contemplada desde el inicio, permitió explorar y trabajar el tema de lectura crítica, aplicándose en cada cuento antes de pasar a una discusión, socialización y análisis más contextual y de contenido. Este tema se trabajó con casi todos los textos, sin embargo me voy a referir principalmente desde los cuentos *Preludio* de Hernando Téllez y *Un día de textos* de García Márquez.

En cuanto a la superestructura textual, la cual consiste en identificar ciertas partes del texto, a saber: situación inicial, conflicto, reacción y resolución. Inicialmente se percibía cierta dificultad por parte de los estudiantes en el intento por identificar las partes principales, en los primeros ejercicios se nota que no se centraban en las partes claves, sino en las que más le llamaban la atención, a medida que se repetía el ejercicio se fue evidenciando cómo cada vez más se acercaban a la parte clave del texto, hasta que al final la mayoría llegó a identificar claramente las partes de la superestructura, incluso cada vez presentaban menos dificultad.

Por otro lado, en los ejercicios donde se proponía identificar la macroestructura textual - organización del texto de forma lógica- se encontró en un inicio con que los estudiantes

transcribían casi que la totalidad del cuento en su intento por enumerar la acciones de los personajes, nombrando acciones que carecían de significación dentro del texto; sin embargo, también se notó cierta evolución luego de varios ejercicios donde cada vez se evidenciaba una jerarquización coherente de la acciones principales de los personajes. (Ver anexo 3)

Cabe anotar que los ejercicios que se realizaron sobre la macroestructura y superestructura textuales, apuntaban a una comprensión literal, pero entendiéndola como un requisito para transitar a comprensiones más profundas del texto (inferencial y analógica), en cada encuentro se apuntó al pensamiento crítico, a trascender las fronteras de lo literal, a leer, en palabras de (Cassany, 2003) las líneas, entre líneas y detrás de la líneas, a ir siempre más allá.

Categoría 3: Conciencia histórica, el llamado de la juventud a un cambio social

Como maestra en formación del área de lenguaje me interesé inicialmente por el tema de la conciencia histórica y fue este interés el que guió el planteamiento y desarrollo del presente trabajo. La conciencia histórica concebida como un tópico que debe estar presente en el aula, como condición para formarse y formar estudiantes en pensamiento crítico, en lectura crítica, como creadora de sujetos críticos, de miembros de una sociedad que requiere transformaciones, cambio de mentalidades.

En ese sentido, la mayoría de los ejercicios propuestos en el aula, se enfocaron en develar cómo los cuentos latinoamericanos están cargados de contenido histórico y de crítica social, pero también cómo la lectura y discusión de estos, permite un análisis del contexto, un análisis de nosotros mismos. Conciencia histórica como la búsqueda constante por develarse, por descubrirse, por interpretar y comprender y comprenderse.

El primer ejercicio que se retoma para la configuración de esta categoría es la escritura de un cuento por parte de los estudiantes, dicho cuento debía estar basado en la experiencia de vida de cada uno o en la lectura que ellos hacían del contexto. Este fue uno de los ejercicios más interesantes y que más elementos reveló a lo largo de los encuentros con los estudiantes, el cual permitió conocer las concepciones que tenían acerca de la ciudad y de la literatura, las lecturas que habían realizado del contexto en el que viven.

De este ejercicio se pueden destacar varios aspectos, en primer lugar, resultó significativo la elección de las temáticas que se abordaron en dichos cuentos, puesto que la mayoría trató temas relacionados con la prostitución, la drogadicción, el robo, asesinatos, bandas criminales, violencia intrafamiliar y guerra, dichas temáticas fueron narradas por los estudiantes con un lenguaje duro y realista que muestra la lectura que los jóvenes hacen de su contexto.

Una primera relación entre los cuentos es el tema de Medellín como escenario, aquí encontramos narraciones como “Jhonny pasa la mayor parte del día en la calle, en la que conoció un mundo del cual no muchos han logrado salir (...), un mundo intolerante, violento, drogadicto. Esta es la verdad sobre la tan conocida ciudad de la eterna primavera, la verdad de tantas infancias destruidas, de tantas fantasías, de tantas realidades, una ciudad más llena de hipocresía que de libros y más llena de ignorantes que de lectores.” (AYK) Y más adelante, en otro cuento una estudiante escribe “Andando en las calles de Medellín de noche, cuando los niños, almas inocentes y sin mucha experiencia ya no jugaban, a aquella hora solo se veían aberraciones, abuso y melancolía. (CCR)

En estas narraciones sobre Medellín, se evidencia la lectura de la ciudad desde un lado muy realista y hasta cruel, donde se nombran las problemáticas sociales a manera de denuncia, se

explicita una inconformidad con la sociedad en la que están viviendo, un desacuerdo con las dinámicas de la ciudad que habitan.

Asimismo, los temas de guerra, muerte, desplazamiento y violencia, fueron tópicos que todos los cuentos abordaron, se evidencia en apartados como “ellos estaban tratando de obligar a Rubén para que se uniera, Rubén al ver todos los problemas que tenía con su familia y en su barrio decidió irse a la calle con el poco dinero que tenía.” (TYM) y “Cuando tenía trece años conocí algunos amigos, solo con ellos me sentía bien, protegida y aceptada, me enseñaron las drogas, me las mostraron y desde ese momento las empecé a consumir, no me importa nada ni nadie pues crecí sola, así moriré, sola... (MEM) más adelante un estudiante expresa en su narración “A su hijo Joaquín lo sacaron y lo mataron frente a sus ojos, eso le dolió mucho a él. A su esposa también la mataron de un tiro por la espalda, le tocó venirse para la ciudad de Medellín a rebuscarse la vida.” (SMI) (Ver anexo 4)

Los dos primeros ejemplos (TYM y MEM) coinciden en nombrar las bandas criminales pertenecientes a los barrios como una problemática social que implica que jóvenes que tienen problemas en sus hogares, que se sienten solos y abandonados caigan en ellas y se refugien allí como una salida, como una salvación, donde son acogidos pero no encuentran respuestas y menos el afecto que llegaron buscando.

Como caso aislado, hay una narración que se centra en el tiempo, en el pasado, es una reflexión acerca del paso del tiempo, del amor, es como un monólogo que se pregunta por el ser en el mundo, que se refiere a una conciencia individual: “El tiempo, el peor amigo del hombre; hay ancianos que pasaron toda su vida esperando a que las cosas sucedieran a que las oportunidades tocaran las puertas de su vida. Personas que se mueren sin haber conocido el mar, sin poder sentir la arena en

sus pies, sin mirar el infinito mar, el cual da un miedo escalofriante pero a la vez unas ganas de conquistarlo.” (APZ)

Narraciones crueles y desgarradoras que muestran la imagen de una ciudad decadente, que revelan cierta insatisfacción. Esa es la representación de la conciencia histórica, lo que nos toca, lo que pone de manifiesto la realidad. La mayoría de los cuentos habló de la ciudad, a manera de denuncia, de inconformidad social, y es que ser consiente históricamente implica nombrar aquello con lo que nos encontramos en desacuerdo, aquello que sabemos que debe ser cambiado, modificado o mejorado.

Resulta inquietante que para la realización del cuento se les solicitó a los estudiantes que escribieran principalmente acerca de una experiencia propia, de su familia o de algún allegado, la idea era que no solo se diera una lectura y escritura sobre el contexto latinoamericano en general, sino también una toma de conciencia sobre sí mismos en relación con los otros, con el barrio, con el contexto. Hay que tener en cuenta que son ficciones y que en ese sentido no debe asumirse que todos los estudiantes pasaron por las experiencias que narraron, sin embargo, el hecho de narrarlo quiere decir que los ha tocado de algún modo, que sienten la necesidad de nombrar una realidad sobre la que no siempre se tiene la oportunidad de hablar.

Este ejercicio de narración, de escritura creativa, coincide con lo que plantea Zemelman en su texto *Necesidad de conciencia* cuando plantea que “la conciencia histórica como perspectiva epistémica, representa el esfuerzo por imponerse a la inercia, aliada permanente del poder, que atrapa al hombre en el mausoleo de lo dado” (2002, p.80).

De manera similar, se realizó un ejercicio con base en lectura de imágenes, el ejercicio consistía en que los estudiantes observarían todas imágenes dispuestas en el salón sobre la ciudad de

Medellín, entre las imágenes había paisajes, calles, edificios, situaciones, etc., luego tendríamos un conversatorio acerca de Medellín, sobre cómo los estudiantes viven y se toman la ciudad, al final, en una hojita cada uno iba a definir en tres palabras la ciudad.

En este ejercicio las palabras que más se repitieron (más de cinco repeticiones) fueron: violencia, innovación, creatividad y la expresión echada pa' delante. Entre las que se repitieron al menos tres veces se encuentran: diversidad, alegría e hipocresía, y entre las que se nombraron dos veces están: historia, cultura, conciencia, arte, guerra, trabajo, fuerza, humildad e injusticia. Esta posición acerca de la ciudad implica un reconocimiento de realidades, una identificación de necesidades, una toma de conciencia del ahora. Con este ejercicio se evidenció que contrario a lo que se narró en los cuentos, los estudiantes también conciben a Medellín como una ciudad capaz, luchadora, diversa, que vive una situación difícil pero que no se rinde, que trabaja y que se construye todo el tiempo; en este ejercicio no primó una concepción negativa de Medellín sobre una buena, sino que se equipararon, se dividieron entre aspectos positivos o negativos, se evidenció que pese a que hay un reconocimiento de las problemáticas sociales, hay una posibilidad de cambio, de construcción de futuro.

Este ejercicio de narrar y construir un concepto de ciudad se relaciona con lo planteado por Gadamer cuando dice que el ejercicio de toma de conciencia sobre el contexto consiste “(...) no en saber cómo los hombres se desarrollan en general, sino, por el contrario, cómo este hombre, éste pueblo, este Estado ha llegado a ser lo que es; cómo esto ha podido pasar y llegar a suceder allí” (1993, p.50).

En definitiva, la conciencia histórica narrada a partir de las historias de estos estudiantes es un grito, un llamado al cambio, a que las otras personas tomen también conciencia de la realidad

social en la que estos jóvenes están creciendo, y a que si bien Medellín es innovación, es progreso, también es caos y es todo lo que ellos nombran.

Categoría 3.1 La literatura como conciencia de necesidad de conciencia

Pensar en conciencia histórica desde la escuela, específicamente desde el área de lenguaje implica retomar no solo cuestiones como la lengua y la literatura, sino tenerlas en cuenta en su historicidad. En la literatura por ejemplo, se pretendió por un lado promover el amor de los jóvenes por la literatura, pero además se trabajó en pro de que los estudiantes reconocieran en la literatura una posibilidad de conocer, de viajar, de pensar y poner en cuestión el mundo por medio de historias.

Por lo tanto, el principal interés a la hora de trabajar el tema de la conciencia histórica por medio de la literatura más que la adquisición de un conocimiento histórico, fue la intención de generar en los estudiantes esa “conciencia de necesidad de conciencia” de la que habla Zemelman. (2002, p.6)

Con el propósito que identificar cuáles eran las configuraciones que los estudiantes se iban formando acerca de la literatura, se plantearon dos ejercicios, el primero consistió en la escritura de un ensayo donde a parte de su postura frente a la literatura latinoamericana, respondieran a la pregunta de para qué sirve la literatura como reflejo de la historia. Este ejercicio tuvo dos propósitos, en primer lugar evaluar de cierto modo las conceptualizaciones que ellos habían hecho a lo largo de los encuentros, y el segundo fue identificar las posturas o los argumentos que habían estado construyendo luego de la lectura y la discusión de los cuentos latinoamericanos.

De este ejercicio, se retomaron cuatro ensayos donde se refleja el reconocimiento de la importancia de la historia y de la literatura como una vía no solo de conocimiento histórico sino también con una función emancipadora (Ver anexo 6). En dos (SCG y LMC) de los cuatro ensayos

elegidos se plantea la historia como esencial para la construcción de sociedad y se percibe la importancia que tiene la literatura como transmisora de historia, como vía para el recuerdo y el reconocimiento, por ejemplo LMC concluye diciendo que “la literatura nos ayuda a conocer nuestras raíces” .

El otro ejercicio que se retoma, se realizó en un encuentro que se dedicó a discutir si la literatura tiene o no una función, una labor o una responsabilidad, se le pidió a los estudiantes que escribieran o definieran la importancia de la literatura en general, de este ejercicio se retomaron dieciséis definiciones o respuestas donde se encontró que la mitad plantearon que la literatura es el reflejo de la historia y que es importante en la medida en que habla y trata de realidades sociales, de lo que pasa en un contexto determinado y que leer literatura sirve para comprender el contexto. (Ver anexo 7: R).

Cinco de las respuestas están más relacionadas con los conceptos de conciencia e identidad. En estas se evidencia una concepción de la literatura como la posibilidad de toma de conciencia, de construcción de identidad y de comprensión de una realidad que puede que nos afecte o no, pero que aun así debe ser reconocida. (Ver anexo 7: C) Lo anterior, guarda relación con lo planteado por Zemelman cuando habla de la conciencia como

Una colocación ante la realidad, el proceso por el cual los sujetos concretos se conocen a sí mismos y al mundo (...) pone en tensión la acción del sujeto, lo transforma en actor de una realidad que le exige movimiento, pues no basta sólo con apropiarse de la memoria histórica, de los discursos que van determinando el deber ser, de la historia dada. (2002, p.9).

Solo tres de las definiciones (anexo 7: O) hablaron de temas no menos importantes pero que no guardan estrecha relación con la conciencia histórica y el pasado, hablaron de que la literatura sirve para fortalecer procesos de comunicación, viajar por nuevos mundos y mejorar la ortografía.

En definitiva, los diversos ejercicios sobre la conciencia histórica, apuntaron a concebir la literatura como experiencia como la plantea Larrosa (1996) cuando expresa que “La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenazará con su fascinación irreverente de la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos. (p.89).

Sintetizando, se puede decir que se trató de potenciar una conciencia de la necesidad de conciencia de los estudiantes, por medio de un desarrollo del pensamiento crítico, de un contacto directo con una literatura que hablara de su contexto, con ejercicios que permitieran que el estudiante tomara la voz y expresara sin miedo lo que ha vivido, que lo nombrara. Los encuentros con los estudiantes fueron un intento permanente por comprender el contexto y por comprenderse a sí mismos en cuanto seres históricos, y comprender cómo la literatura permite dicho encuentro, una fusión de pasados, de presentes y abre la posibilidad a construcciones consientes de futuro.

7. Conclusiones

A lo largo de este recorrido por las prácticas pedagógicas, hubo un acercamiento y reflexión acerca del concepto de formación y enseñanza de la lengua y la literatura desde diferentes autores y perspectivas, sin embargo, fue en el tránsito por esta última etapa que fue posible construir y conceptualizar una forma de SER maestra de lenguaje, de un ser que se construye permanentemente.

En el último año y medio, fueron muchos los encuentros, las reflexiones, las situaciones, y las vivencias. Fue posible materializar el deseo de trabajar con los estudiantes un tema que fuera no solo de mi interés sino también que posibilitara en ellos una toma de conciencia frente a la realidad, y que fortaleciera los lazos con la literatura, específicamente con la narrativa latinoamericana del siglo XX.

Al inicio de la práctica pedagógica se aplicaron diversos ejercicios que permitieron la identificación de situaciones problemáticas en relación con la literatura y la lectura crítica, dichos ejercicios permitieron identificar no solo unos bajos niveles de lectura crítica por parte de los estudiantes, sino también un desconocimiento casi total de la literatura latinoamericana en el aula. Para suplir dicha necesidad se propuso una configuración didáctica o guion conjetural que permitió la lectura, el análisis, la discusión y la construcción de diversos ejercicios que pretendieron llevar al estudiante siempre más allá de la lectura literal que es la que casi siempre promueve la escuela, la configuración didáctica se construyó bajo diversos objetivos que fueron los que guiaron el presente trabajo. A continuación se presentarán las conclusiones a las que fue posible llegar al final de esta propuesta, pero que es un camino sin llegada, porque nunca se deja de pensar en lo literario como una posibilidad de comprenderse y comprender el mundo, nunca se termina de ser maestra, nunca se deja de aprender.

En cuanto al objetivo de caracterizar la relación existente entre lectura crítica y conciencia histórica, fue posible tejer rutas y encontrar caminos que llevaran a relacionarlas en la práctica, así como se relacionaron en la teoría, pudiendo comprender la lectura crítica como un requisito de la conciencia histórica, concluyendo que no hay construcción de conciencia histórica si no hay una lectura crítica y permanente de sí mismos y del contexto, teniendo en cuenta la historicidad de

cada uno y concibiendo el cuento latinoamericano como un elemento relacional entre la historia, el presente, la memoria, y el contexto.

En cuanto al diseño de la unidad didáctica o guion conjetural, este permitió implementar estrategias en la lectura y análisis de los cuentos latinoamericanos que permitieron nombrar, expresar, interpretar y comprender un poco la historia individual y colectiva. Dichas estrategias apelaron en gran medida a una evocación de la experiencia individual y contextual, y los cuentos fueron un elemento significativo que dieron pie no solo a discutir y comprender contextos históricos pasados, sino a actualizar la narración y usarla como medio de comprensión de la realidad actual.

Con respecto al desempeño de los estudiantes en relación con la lectura crítica, las estrategias implementadas a lo largo de los encuentros influyeron positivamente en la mejora de los niveles de lectura crítica, donde poco a poco se evidenciaba cada vez más la capacidad de los estudiantes de realizar lecturas no solo literales sino inferenciales y analógicas y su capacidad para comprender fenómenos históricos de manera consciente a través de la literatura latinoamericana y de la socialización de la experiencia.

También en relación con la lectura crítica, se evidenció el desarrollo de capacidades y aptitudes propias de los lectores críticos. Los estudiantes cada vez eran más capaces no solo de comprender un texto, sino de aventurarse a interpretar nuevos sentidos y sobre todo a emitir juicios de valor argumentados; esto se dio no solamente con los cuentos latinoamericanos sino con el contexto en general, de estudiantes que al inicio no se atrevían ni siquiera a dar su opinión sobre una lectura, a estudiantes propositivos, que a medida que se avanzaba en la propuesta, se iba notando que cada vez más identificaban y proponían cosas nuevas.

Esta fue una propuesta que posibilitó a los estudiantes ir más allá del texto, apropiarse de su contenido, de la crítica social inmersa a veces en ellos, actualizarlos y sobre todo crear textos nuevos, textos que se evidenciaron en sus narraciones, en sus conceptualizaciones y comprensiones de sí mismos y de su contexto.

Sin embargo, no fue posible que todos los estudiantes lograran realizar los tres tipos de lectura (literal, inferencial y analógica) (leer las líneas, entre líneas, y detrás de las líneas), si bien se logró que todos identificaran las estructuras textuales, leer críticamente es algo que nunca se termina de aprender, de construir y lamentablemente un año en una institución educativa no basta para trabajar el tema como se quisiera, ya que leer críticamente implica la suma de muchas capacidades y el desarrollo de muchos procesos que desafortunadamente no siempre hacen parte del currículo, es tarea entonces de los nuevos maestros, formar para la construcción de una ciudadanía crítica, de un contexto renovado, de sujetos inquietos y propositivos y cambiar la mirada en pro de una que construya una sociedad equitativa y no una que siga repitiendo los mismos patrones contra los que se rebelan estos jóvenes.

En cuanto al objetivo principal que consistió en la construcción de conciencia histórica por medio de la narrativa latinoamericana, la literatura fue ese móvil que permitió transitar los caminos de una historia colectiva que se narra en los cuentos de García Márquez, Téllez, Cortázar, Rubem Fonseca y otros, y que fue la que finalmente permitió esa asunción de postura reflexiva ante la realidad, esa apropiación del contexto por medio de la comprensión del texto y de las múltiples configuraciones y sentidos que de allí se desprendían. Como se mencionó anteriormente, este trabajo no logró que los estudiantes adquirieran concomimientos históricos porque no era su objetivo, sino que permitió una confrontación del texto con la experiencia individual y colectiva, permitió la emergencia de la conciencia de una necesidad de conciencia.

Es indudable que los resultados de la presente propuesta investigativa no son generalizables, puesto que se realizaron en una población muy específica como los grados novenos de una Institución Educativa de carácter público de la ciudad de Medellín, sin embargo, resultan ejemplarizantes en el sentido en que muestran cómo la aplicación de diversas estrategias didácticas enfocadas en la lectura crítica, permiten un cambio de mirada respecto a la literatura latinoamericana como una posibilidad que va más allá de comprender los textos, de aprenderse la biografía de un autor, de situar en el tiempo una dictadura o una guerra y de analizarse desde la forma.

Se pretendió entonces, abordar la literatura como un tópico que debe transversalizar áreas disciplinares y objetivos, que más que ser instrumentalizada, puede ser trabajada con fines estéticos, históricos, teóricos, filosóficos, subjetivos y por qué no formativos. Pero no hablo de una formación impuesta y arbitraria, sino de una formación de subjetividades y colectividades conscientes de su historia y del poder de transformar realidades. Creo que la escuela puede ser ese escenario, que permita la construcción de la conciencia histórica que tanta falta le hace a la sociedad en la que vivimos.

Se espera entonces que esta propuesta investigativa contribuya a asumir la literatura latinoamericana como un referente importante en el área de lenguaje y en los procesos de construcción de conciencia histórica en el aula.

8. Lista de referencias

- Ángel, Darío. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filosóficos*, 44, 9-37.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18 (1), 19-29.
- Balseiro, C. (2011). Jörn Rusen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21, 221- 243
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas. C.,(Coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza de la secundaria*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Colussi, R. (2009). Narrativa y formación docente: desafíos para el “saber” UBA. *Actas V jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. Mar del Plata: Universidad Nacional Mar del Plata.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio*, 23, 204-216.
- Cárdenas Páez, Alfonso. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, Daniel (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), pp. 113-132.
- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva*. Santiago, Chile: Ed. Dolmen.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.

- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, España: Tecnos.
- Gadamer, H. G. *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gilberto, G (2008). *Teoría y análisis de la cultura*. México: Instituto Coahuilense de cultura
- Girón, S., Jiménez, C., y Lizcano, C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Jurado, Fabio et al. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá, Plaza & Janés.
- Kabalen, D., y De Sánchez, M. (2005). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Trillas.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, (7), 19-39.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*. Barcelona. España: Laertes S.A.
- Martínez, M. (1994). Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad. En *Revista Anthopos Venezuela*. Librería Editorial Salesiana. Caracas. Venezuela.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F.J. (2013). El uso de los Modelos Multinivel en la Investigación Educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En A. Salcedo (ed.), *Estadística en la Investigación: competencia transversal en la formación universitaria* (pp. 47-70). Caracas: UCV.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, pp. 177-200

- Meyer, E. (2000). Transmisión de la conciencia histórica. Memoria y conciencia histórica. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 2 (24), 77-94.
- Peralta, I. y Espinosa, P. (2005). ¿El dominio de la lectura crítica va de la mano con la proximidad de la investigación científica? *Revista de Investigación Clínica*, 57 (6), 775-783.
- Preciado, Z., y Murillo, A. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Gráfica*, 10(1).
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Sampieri, R. (1991). Metodología de la Investigación. México: McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO, S.A.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Thompson, J. (1991) La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología. *Revista Versión. Estudios de comunicación y política* (1).
- Van Manen M. (1990) *Researching Lived Experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: Althouse
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia: un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.

9. Anexos

Anexo 1

Estudiante	Extracto carta
CR1A	Desde niña te recuerdo mucho, tengo tu imagen siempre. Pero sé que ya nada puedo hacer por tenerte a mi lado.
CR2	Aunque nunca te he visto, aunque nunca te he escuchado, siento tu amor con solo oír tu nombre. Aunque la muerte decidió llevarte, aún te siento aquí.
CR3M	Es más, nunca te olvidaré, aunque pasen millones de cosas, nunca lo haré, fuiste demasiado importante como para que algún día mi memoria no te recuerde.
CR4C	Hoy me acordé de ti, y tu ausencia cada día me lastima más, pero al recordar las cosas que hiciste por mí, y que hicimos juntos me llena de alguna manera el corazón, te recuerdo como si estuvieras a mi lado, no físico, pero tu alma y ser me acompaña siempre
CR5M	Pero, acuérdate cuando dijiste adiós y te fuiste y ahora sólo te veo en mis recuerdos (...) es importante recordar el pasado para no olvidar quiénes somos y tener una idea de quiénes fuimos.
CR6S	Es importante recordar, rememorar los momentos tan especiales que hemos pasado, recordar lo malo nos ayuda a centrarnos en los errores que hemos cometido.
CRA7A	Si no recordáramos las cosas, es como si nunca las hubiéramos vivido
CR8N	Es importante recordarlos para ver el motivo por el cual todo se fue acabando, sin embargo, aún te recuerdo y sé que tú a mí también.
CR9L	Acuérdate cuando éramos mejores amigas, acuérdate de cuando éramos inseparables. Quisiera que esos momentos volvieran, pero ahora ya no es lo mismo ¿sabes? Ojalá que esos momentos vuelvan alguna vez y te acuerdes de cómo era todo antes.
CR10A	Recuerda siempre los buenos y los malos momentos. De esto crearemos una historia, de él pasado tendemos que hacer nuevos trazos. Ahí estaré.
CR11V	Es bueno recordar aquellos momentos donde éramos felices, en nuestra infancia y poco a poco que vamos creciendo nuestra vida se va llenando más de recuerdos que de personas que el algún momento estuvieron contigo y aunque pasen los años siempre siguen haciendo historia en tu vida.

CR12C	Quiero que recuerdes cómo fue creciendo nuestro aprecio mutuo a medida que pasaba el tiempo, por cuántas cosas buenas y malas pasamos juntos, las cosas que nos decíamos para animarnos cuando uno de los dos estaba mal. (...) es muy importantes que recuerdes todas estas cosas, pues así podemos darnos cuenta de cuáles son las personas que realmente nos valoran y quieren.
CR13A	Es importante recordar todo lo que hacíamos porque pienso que no te has ido, que estás conmigo. Te extraño demasiado, tengo mucho que agradecerte porque parte de lo que soy te lo debo a ti.
CR14A	Recuerda cómo nublaste mis días, cómo hiciste rebosar esa capa de dolor, adioses y olvidos.
CR15T	Recordamos muchas cosas ese día y espero volverte a ver porque sos un recuerdo importante en mi vida. Que me gustaría recordar muchas veces.
CR16M	Te fuiste a montar bicicleta con todos, pero yo no pude ir ese día. Ese mismo día te atropelló un camión y moriste. Después de varios años todos los del barrio te seguimos recordando y yo sólo te digo, gracias por ser mi amigo.
CR17D	Los recuerdos son experiencias que quedaron guardadas en la mente y en el corazón, que sabemos que no volverán.

Anexo 2

estudiantes	Memoria	Conciencia	Historia
NEP	Puede ser una persona con una buena retención o también cosas antiguas que representen el pasado de un lugar, una familia o una cosa.	Pensar bien las cosas y tener en cuenta todo lo bueno y lo malo.	Es el pasado de un espacio, de una familia. Es contar o relatar cualquier cosa
MEM	Son los hechos o las circunstancias importantes que uno recuerda a lo largo de la vida.	saber lo que uno hace, ser consciente de si lo que hago es bueno o malo, ayuda o no	Son los antecedentes, los hechos que marcaron para siempre la vida de alguien o de un país y que siempre se recordará.
SMI	Para mí, memoria significa ser capaz de recordar cosas pasadas.	Es alguien capaz de reconocerse a sí mismo y a su entorno.	Es todo lo que tiene que ver con el pasado de los seres humanos.

--	--	--	--

Anexo 3

Grupo	Cuento	Superestructura
AYF	Preludio	<p>Situación inicial: El hombre se encuentra frente a la bizcochería y se imagina comiéndoselas todas a su alrededor. Todo parecía normal.</p> <p>Conflicto: suena un estruendo y empiezan todos a correr, al hombre le entregan un machete, salen personas con todo tipo de armas para enfrentarse a los gobernantes</p> <p>Reacción: El hombre se queda pasmado y solo corre a socorrerse del agua en la puesta de la bizcochería.</p> <p>Resolución: llega otro hombre con ganas de quebrar el vidrio de la bizcochería, los hombre discuten hasta que llegó el segundo hombre y rompió el vidrio con la mano, quien después queda ensangrentado, cuando el segundo hombre se apodera de ellos le cortó el cuello.</p>
SNN	Preludio	<p>Situación inicial: cuando le dieron el machete al señor y él pensó que si se lo dieron era porque algo había que detener.</p> <p>Conflicto: Cuando un camión lleno de hombres pasó y le cayó lodo en la cara y soltó el machete. Un tipo le dijo –recoja el machete miserable-</p> <p>Reacción: el hombre recogió el machete del suelo.</p> <p>Resolución: un tipo se acercó a la bizcochería y le dijo que rompieran el vidrio pero él sentía que lo que había allí le pertenecía, si trataba de romper el vidrio lo mataría.</p> <p>Situación final: El hombre cayó al piso, le enterró el machete en el cuello al otro.</p>
VASS	Un día de estos	<p>Situación inicial: El dentista estaba organizando un diente de oro cuando su hijo llegó a avisarle que el alcalde necesitaba que le sacaran una muela.</p> <p>Conflicto: Cuando el hijo viene de nuevo donde el padre y le dice que si no lo atiende le pega un tiro.</p> <p>Reacción: El dentista le responde que vaya y se lo pegue.</p> <p>Resolución: El alcalde entra, se sienta en la silla de madera y pone su cráneo adolorido, el dentista no usa anestesia.</p> <p>Situación final: el dentista procedió a sacar la muela, el alcalde le preguntó que cuánto le había costado y le respondió ¿se lo cobro a usted o al municipio? Es alcalde le respondió ¡es la misma vaina!</p>

MMC	Un día de estos	<p>Situación inicial: El hijo del dentista le dijo a su padre que el alcalde necesita sus servicios para sacarle una muela.</p> <p>Conflicto: El dentista no quería atender al alcalde y él le dice que si no lo atiende le mete un tiro.</p> <p>Reacción: El dentista se levanta de su silla y abre un cajón donde tiene guardado un revólver y le dice que entre para que le meta un tiro.</p> <p>Resolución: El alcalde entra y el dentista le dice que sí lo va a atender pero sin anestesia y que por el dolor que va a sentir le va a pagar veinte muertes.</p> <p>Situación final: El alcalde le dice que le pase la cuenta y el dentista le pregunta que si a él o al pueblo, y el alcalde responde que es la misma vaina.</p>
SJJ	Un día de estos	<p>Situación inicial: odontólogo que estaba limpiando una caja de dientes</p> <p>Conflicto: el hijo lo interrumpió dándole un mensaje a su padre del alcalde dejándole dicho que si no lo atendía le iba a pegar un tiro.</p> <p>Reacción: El odontólogo cogió el revólver de la mesa y le dijo a su hijo que le diera la razón al alcalde dejándole dicho que le fuera a pegar el tiro.</p> <p>Resolución: Que el odontólogo atendió al alcalde al verle la muela hinchada, pero lo atendió de tal manera que sintiera mucho dolor</p> <p>Situación final: el alcalde al pedirle la cuenta al dentista le dijo que si le cobraba la consulta a él o al municipio y es alcalde respondió que era la misma vaina.</p>
TMCJ	Un día de estos	<p>situación inicial: el dentista está trabajando en su casa</p> <p>Conflicto: cuando el alcalde le manda a decir que si no le saca la muela le pega un tiro.</p> <p>Reacción: el dentista accede a sacarle la muela al alcalde.</p> <p>Resolución: cuando el dentista le saca la muela con mucho dolor como cobrando venganza.</p> <p>Situación final: sale el alcalde diciéndole al dentista que le diera la cuenta a él o al municipio era la misma vaina.</p>

Anexo 4

Grupo	Macroestructura
KAFA	<ul style="list-style-type: none"> -El hombre mira los bizcochos -Sale una multitud armada -Le entregan un machete al hombre -Se queda perplejo -Observa cómo pasan los camiones de militares para enfrentarse con los manifestantes -Se socorre del agua -llega el otro hombre que rompe el vidrio. -Él lo degolla.
TMCJ	<ul style="list-style-type: none"> -El dentista se levanta -Toma la fresa y empieza a pulirla -Luego pule el diente de oro -Lega el hijo y le dice que el alcalde necesita que le saque una muela. -el dentista le dice al hijo que diga que no está.
	<ul style="list-style-type: none"> -El niño vuelve y le dice que el señor dijo que si está porque el alcalde lo escuchó y que si no le saca la muela le pega un tiro. -El dentista estira la mano y observa el diente de oro. -Le dice al hijo que le diga al señor que si quiere que le pegue un tiro y saca el arma del cajón. -el señor entra, el dentista le hace el procedimiento. -El alcalde le dijo que le pasara la cuenta. -El dentista le preguntó ¿a usted o al municipio? -El alcalde responde ¡es la misma vaina!
MAJL	<ul style="list-style-type: none"> -El alcalde fue al consultorio -El dentista pulía el diente de oro -El alcalde amenaza al dentista con darle un tiro -El dentista saca el arma del cajón -Le saca la cordal inferior al alcalde -El dentista antes de sacarle la muela le dice -aquí nos paga veinte muertos- -Cuando el alcalde va a salir del consultorio le dice, me anota cuenta y el odontólogo le pregunta ¿a usted o al municipio? y el alcalde le responde -es la misma vaina-

Anexo 5

Estudiantes	Extracto o apartado del cuento
AYK	(...) Jhonny pasa la mayor parte del día en la calle, en la que conoció un mundo del cual no muchos han logrado salir (...), un mundo intolerante, violento, drogadicto, un mundo al cual conoció gracias a sus padres y del cual solo saldrá de dos formas; muerto, o directo a una cárcel. Esta es la verdad sobre la tan conocida ciudad de la eterna primavera, la verdad de tantas infancias destruidas, de tantas fantasías, de tantas realidades, una ciudad más llena de hipocresía que de libros y más llena de ignorantes que de lectores.
MEB	(...)Ella estaba llorando porque le tocaba trabajar en la calle como prostituta, por la problemática que hay en el país, que si necesitas trabajo y eres joven no te aceptan por falta de experiencia, y si tienes una edad mayor, tampoco te aceptan. Ella estudió diseño gráfico, con mucho esfuerzo logró graduarse, luego mandó hojas de vida a muchas empresas pero no la aceptaban por falta de experiencia, ella también buscó trabajo en otros puestos pero no lo pudo encontrar. Entonces Sandra al verse tan desesperada, sin dinero, aguantando hambre...decidió irse a las calles, cuando sus amigos se daban cuenta del trabajo de ella le dejaban de hablar, la rechazaban, pero no solamente sus amigos, sino gran parte de la sociedad.
TYM	(...)En el barrio había un grupo de jóvenes que producían la violencia en ese lugar, ellos estaban tratando de obligar a rubén para que se uniera, Rubén al ver todos los problemas que tenía con su familia y en su barrio decidió irse a la calle con el poco dinero que tenía.
MEM	(...) He tenido la peor suerte, la peor vida, no sé por qué mis padres me tuvieron, por qué no me abortaron Si tan solo fui un error de ellos, como dicen popularmente un “desliz”, todavía recuerdo esos momentos tristes de mi infancia (...) mi padre nunca quiso responder, en los momentos en que los necesitaba nunca estuvieron conmigo , crecí sola, crecí sin saber lo que significa la palabra familia. (...) Así crecí sola, sin ayuda, sin nadie que me comprendiera, quién sufriera conmigo, quién fuera mi confidente. Cuando tenía trece años conocí algunos amigos, solo con ellos me sentía bien, protegida y aceptada, me enseñaron las drogas, me las mostraron y desde ese momento las empecé a consumir, no me importa nada ni nadie pues crecí sola, así moriré, sola... (...) siento que estoy perdiendo el sentido por todo de la importancia de todo el mundo.
FYA	No me declaro culpable pero menos inocente, solo quiero salir y comenzar mi vida por el camino que es, el correcto conmigo mismo y con la comunidad.

SMI	<p>(...) A su hijo Joaquín lo sacaron y lo mataron frente a sus ojos, eso le dolió mucho a él. A su esposa también la mataron de un tiro por la espalda, le tocó venirse para la ciudad de Medellín donde recién llegado apenas tenía 50 pesos en el bolsillo.</p>
MCR	<p>Eran las 3:15 de la mañana, me despertó un ruido en la cocina , al principio pensé que era el viento pero el ruido continuaba...me levante de la cama y tomé un bate de béisbol que tenía en el closet, empecé a descender, cada vez tenía más miedo, en ese momento pensé que hubiera sido mejor quedarme viviendo con mi mamá, pero ese momento no duró mucho, me aproximé cada vez más a la cocina, cuando observé qué era, era un hombre vestido totalmente de negro, había robado todo lo que tenía en la cocina, me aproximé por su espalda y golpeé con el bate lo más fuerte que pude, después de un rato el hombre no despertaba, le tomé el pulso y me di cuenta que el hombre estaba muerto, la desesperación de apoderó de mí, subí al cuarto por una pistola, bajé de nuevo a la cocina y me disparé.</p> <p>Noticia de última hora: “hombre de 25 años fue asesinado en el barrio San Antonio B por un ladrón”.</p>
APZ	<p>El tiempo el peor amigo del hombre; hay ancianos que pasan toda su vida esperando a que las cosas sucedieran a que las oportunidades tocarán las puertas de su vida. Personas que se mueren in haber conocido el mar, sin poder sentir la arena en sus pies, sin mirar el infinito mar, el cual da un miedo escalofriante pero a la vez unas ganas de conquistarlo.</p> <p>El tiempo, el distanciamiento, el peor enemigo de dos personas.</p> <p>Si a esto se le suma que están lejos...en fin. Esto no puede tener un bonito final, como en los estúpidos cuentos de hadas que te llenan la cabeza de mil fantasías que nunca serán realidad...supuestamente sabemos cuando encontramos en verdadero amor y ¿qué pasa si lo encontramos y esa persona no cree lo mismo? Corta vida, largos problemas... ¿por qué nos pasamos gran parte de la vida buscando el amor? Si nos podemos amar a nosotros mismos ¿cómo podemos aceptar, querer y comprender a alguien más si ni siquiera lo hacemos con nosotros mismos?</p>
CCR	<p>Andando en las calles de Medellín de noche, cuando los niños, almas inocentes y sin mucha experiencia ya no jugaban, a aquella hora solo se veían aberraciones, abuso y melancolía. Al mirar las calles sus alrededores mostraban lo que atrás había sido la guerra, lucha, violencia y llanto...una que otra persona rondaba por allí, y las que lo hacían mostraban en sus rostros cansancio, obligación y sufrimiento, veías las mujeres como esclavas pasando como patéticas modelos en una esquina, esperando que alguien decidiera pagar por pocas horas de placer, ese dinero sería utilizado en el pago de la “vacuna” para que su hogar y familia la siguieran acompañando, tal vez en la alimentación de</p>

	<p>su hijo, un hijo abandonado, a la deriva, alguien que no es valorado en la manera en que se debe hacer...mirabas y te cuestionabas, qué esperaban ellos de la vida...quizás solo crecer acompañados de una familia que les brindara amor y apoyo, cumplir sus metas y llenar todos sus vacíos...pero al contrario, crecían en una sociedad discriminadora que carece que valores, llena de dificultades que muchos no pudieron superar, su sangre fue la única que se puso esparcir...cada una de esas personas luchaban por al menos tener otro día de vida y un pan que les llenara, pero trabajaban fuertemente, mientras que todo a su alrededor se seguía consumiendo en la miseria, la decadencia, la esclavitud.</p>
--	--

Anexo 6

Violencia (10)	Vida (2)	Fuerza (2)	exasperante	Optimismo	Fresca
Innovación (5)	Historia (2)	Humilde (2)	Pintoresca	Supervivencia	rebuscadora
Creativa (5)	Cultura (2)	Injusta (2)	corrupta	Destrucción	colores
Echada pa' adelante(4)	Conciencia (2)	Comerciante	Inteligencia	Delincuencia	Luchadora
Diversidad (3)	Arte (2)	Conspire	Paraíso	Gentil	Cambio
Alegría (3)	Guerra (2)	progreso	sana	Partidaria	Recursiva
Hipócrita (3)	Trabajadora (2)	Unión	diversión	Tristeza	Problemática

Anexo 7

Estudiante	Extracto
SCG	La historia es lo más importante porque nos da el conocimiento de lo que pasó años pasados o siglos, para que nosotros sepamos lo que hicieron o lo que pasó en nuestro país.
APZ	En la literatura de hoy en día podemos conocer las injusticias por las que ha pasado el pueblo ignorante y cómo él mismo gracias al conocimiento ha desatado las riendas de la ignorancia, aunque en ocasiones demasiado tarde, cuando ya han sido cobradas muchas idas por culpa de guerras entre países, creencias, culturas, etc. (...) La literatura nos ayuda a conocer el pasado, saber más acerca del presente que nos rodea y también pensar acerca de cómo podemos crear un futuro mejor.

MEM	La literatura como reflejo de la historia nos sirve para tener conocimiento de nuestros antepasados, saber qué pasó antes de nuestra vida, tener sabiduría y cultura general porque aprendemos cosas que todos deberíamos saber acerca de nuestra historia.
LMC	Para la sociedad es muy importante la literatura ya que nos refleja partes de la historia que no conocíamos, partes del pasado, nos ayuda a recordar sucesos importantes. La literatura nos permite conocer nuestras raíces.

Anexo 8

	La literatura (latinoamericana) es importante porque...
C	Para que la sociedad tome conciencia de lo que pasa a nuestro alrededor.
R	Porque detrás de cada historia cuenta la realidad de lo que está pasando en nuestra sociedad
O	Porque nos ayuda demasiado en nuestra educación, autoestima, comunicación, etc.
O	Porque nos ayuda a ser cada día mejores personas.
C	Porque nos ayuda a entender y a aprender.
O	Porque abrimos nuestra mente a nuevos mundos y nos ayuda a tener mejor ortografía.
C	Para que las personas internas y externas a estas situaciones se enteren y se sientan identificados con un tipo de literatura
C	Porque no podemos ocultar la verdad ante la sociedad
C	Porque es importante saberlo así no nos haya afectado
R	Porque es necesario saber la verdad de lo que vivimos (la realidad)
R	Porque es lo que vivimos cotidianamente en nuestra sociedad
R	Porque así entendemos la verdad de nuestro país
R	Porque refleja la realidad “es el pan de cada día”
R	Creo que muestran las realidades que tiene la vida cotidiana
R	Es la realidad de nuestra sociedad
R	Porque trata sobre las situaciones que la sociedad que hoy es día estamos viviendo.

