



**EL LIBRO ÁLBUM Y EL CINE EN LA ESCUELA. UN DIÁLOGO DE IMÁGENES
PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO**

MARÍA JOHANA CUARTAS MOLINA

MARÍA ELIZABETH FERNÁNDEZ MONSALVE

ALEJANDRA MARÍA LOZANO JIMÉNEZ

Asesora
ÉRICA AREIZA

Trabajo de grado para optar al título de
LICENCIADO (A) EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2011

AGRADECIMIENTOS

A Dios por regalarnos la vida y la paciencia para alcanzar esta meta.

Agradecemos a los estudiantes de la Institución Educativa Media luna, quienes fueron nuestros estudiantes en el año 2010, por permitirnos ser partícipes de sus historias de vida.

A la maestra Elsy por su disposición para el diálogo y la reflexión.

A los compañeros del grupo Seminario Trabajo de grado - 01 / 2011- de la Licenciatura en Educación Básica, énfasis Humanidades, Lengua Castellana, por las observaciones y los consejos.

A Érica Areiza por su paciencia, perseverancia y escucha siempre activa con la que nos guió en este transitar.

A nuestras familias por las palabras precisas en aquellos momentos que sentimos desfallecer.



TABLA DE CONTENIDO

| | Página |
|---|--------|
| INTRODUCCIÓN. SE HA ABIERTO LA VENTANA | 4 |
| 1. TRASEGARES TRAS EL PUPITRE: MEMORIAS ESCOLARES | 7 |
| 1.1. La memoria de las letras: escribir para recordar..... | 7 |
| 1.2. La presencia del pasado: la imagen de un tiempo que, entre letras, transcurre en mi memoria | 16 |
| 1.3. Experiencias pasadas entre voces opresoras y libertarias | 25 |
| 1.4. Metáfora del tiempo, un encuentro de tres vuelos | 38 |
| 2. LA VIDA COMO RELATO DESDE LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICO NARRATIVA | 41 |
| 2.1. Una ruta posible: Metodología y experiencia en el relato... .. | 41 |
| 2.2. Voces al compás de las historias..... | 47 |
| 2.3. Incógnitas: experiencias asombrosas que transportan a mundos mágicos..... | 53 |
| 3. LAS POSIBILIDADES FORMATIVAS DEL LIBRO ÁLBUM Y EL CINE: LA URDIMBRE DE LOS SIGNIFICADOS | 61 |
| 3.1. El libro álbum: luces primigenias, características y aportes..... | 64 |
| 3.2. La amplitud de otras miradas..... | 74 |
| 3.3. Hacia el transitar de otros horizontes de posibilidad..... | 77 |
| 3.4 Niña bonita, un diálogo con la diversidad..... | 79 |
| 3.5 Cineteca: ¿Y tú de dónde eres? | 80 |
| 4. EPÍLOGO. A VECES EL DÍA EMPIEZA VACÍO DE ESPERANZAS | 83 |
| 5. BIBLIOGRAFÍA | 86 |
| 6. ANEXOS (VIDEOS) | |

A blue-toned illustration of a young girl with long hair, wearing a long-sleeved shirt and pants, sitting on a small stool. She is holding a large megaphone to her mouth, as if shouting or speaking loudly. The background is a textured, light blue wash.

SE HA ABIERTO LA VENTANA

Es imposible no hacer un alto en el camino para pensar en aquellas voces que, cargadas de emociones y deseos, salieron al encuentro durante nuestro recorrido pedagógico. Por eso, esta propuesta investigativa quiere abrir los pliegues de las experiencias que vivimos durante nuestra práctica pedagógica en la Institución educativa Media Luna, además de todas aquellas voces que hemos descubierto a lo largo de nuestra formación académica, en escenarios como la escuela, la universidad y la sociedad en general.

El enfoque investigativo en el que se inscribe nuestra propuesta es el *Biográfico narrativo*. En este encuentra elementos para su fundamentación la línea de investigación que orientó y le dio horizontes de sentido a nuestra propuesta, a saber, *Narrativas, subjetividades y contextos*. Así, Autores como Antonio Bolívar, Paul Ricour, Jerome Bruner, Hunter McCwan entre otros, nos acercaron a otras formas de construir saber mediante la narración de las propias vivencias mediante la escritura, que en nuestro tema de investigación, se convierten en sinónimo de una comprensión hermenéutica, que le da paso a la reflexión, aprendizaje y resignificación de las subjetividades y del saber pedagógico que habita en las voces de los maestros.

Este trabajo le apuesta también, a un proceso de análisis y de comprensión de nuestra práctica pedagógica que nos permitirá, entre otras cosas, entender “el aula como un espacio multidimensional que presenta continuamente un sinfín de situaciones y de posibilidades que constantemente cuestionan el posicionamiento de los sujetos implicados” (Ferrer, 1995,

p. 173) Todo esto para enfocarnos en una propuesta investigativa que tendrá como referente central el abordaje de los procesos de apropiación de los sistemas de significación, desde los libros álbum y algunas de sus versiones cinematográficas.

Para esto, nos detendremos en tres momentos que le darán sustento a nuestro tema de investigación. El primero de ellos, serán nuestras contextualizaciones personales en relación con las experiencias escolares, como estudiantes y docentes en formación, además del aporte de estas narrativas para la construcción de la historia de nuestra pregunta, en la que, nuestras voces se han encontrado para dar lugar a un texto desde experiencias comunes, y desde aquellas que nos matizan como seres divergentes. En el segundo apartado, nos detendremos en los aportes del enfoque biográfico-narrativo y en nuestras experiencias y miradas al llegar a la Institución Educativa Media Luna. Y en el tercer momento, presentaremos una propuesta didáctica que dará lugar a otras formas de alianza entre textos e imágenes. Aquí, los libros álbum y el cine nos brindarán la posibilidad de resaltar el sentido estético de la literatura, la apuesta por la construcción de sentidos desde la escritura, la oralidad, la escucha y la lectura. Todo esto para generar en los estudiantes experiencias que permitirán comprender e interpretar espacios enigmáticos, que den lugar a la reconfiguración de sentires e inquietudes que deben estar siempre presentes en nuestros transitar. Para esto, estrategias metodológicas como la lectura y puesta en escena de los cuentos infantiles, cineforos y trabajos plásticos, se convertirán en un lugar de posibilidad para resignificar el problema de la diversidad en las aulas y para cualificar los procesos asociados al lenguaje.

Por último, nos detendremos en la valoración de nuestro saber pedagógico y disciplinar con respecto a nuestra práctica profesional, para resaltar la forma en que resignificamos nuestras identidades y nuestras apreciaciones escolares, que en diálogo con Paulo Freire, permiten ver en el aula un espacio democrático donde los textos, las voces, las imágenes y los sentidos, redundan en la construcción de saber y humanidad.

1. TRASEGARES TRAS EL PUPITRE: EXPERIENCIAS ESCOLARES

1.1 La memoria de las letras: escribir para recordar

*Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo
de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos.*

Jorge Luis Borges.

Mientras el tiempo quebranta sus relojes, a través de un ejercicio de memoria llevo mis pasos por los ya andados. El desandar los caminos transitados es a veces un acto doloroso pero revelador, en la medida en que emanan historias que determinan la existencia. Hoy, aturdida por innumerables realidades, me es imprescindible, y guardo múltiples razones para querer rememorar el pasado en medio de bullicios, silencios, risas, tristezas, preguntas, respuestas, aceptación, rechazo, en fin... todos estos recuerdos, me permiten conocerme e identificar el lugar en el que me sitúo, y en el que aún, un poco enmohecidas perviven las delicadas y sutiles huellas del tiempo.

Al retornar al pasado, se aglutinan ante mi rostro personajes inertes que sólo están en los recuerdos, enlazados entre efímeras imágenes que circulan en medio de las pausas de mis pensamientos, con augurios de melancolía y susurros de nulidad. Una de esas visiones soy yo, me veo suspendida en el tiempo y en ciertos momentos me desconozco, pero en otros, trato de recuperar esa parte de mi interior que está allí, quizás extinta o tan sólo esperando

un aviso para recobrar su aliento, y redefinirme, al permitirme comprender la delicada trama de las relaciones humanas, las trampas del lenguaje, las máscaras de la cultura, las desilusiones y las sorpresas que genera el paso del tiempo.

Frente a mí delineo una figura, se me hace familiar pero no logro concretarla, mientras tanto me enfrento a los sentimientos de mis primeros descubrimientos en un mundo aún sin nombres y sin profundas pretensiones. Siento que mis pies se elevan; sensaciones, lugares, encuentros con cosas y eventos recrean estados de ánimo e imágenes que dan forma a mi memoria. Dichas imágenes aún son rudimentarias, no poseen muchos detalles, pero aún así puedo leerlas y me evocan sentimientos y voces reconocibles.

Ya mi sombra no está elevada, me detengo por un momento a pensar en lo poco que suelo escuchar la voz que hay en mi interior, pues mis oídos siempre están aturdidos por demasiados ruidos que no me permiten escucharla, lo cual me dificulta aproximarme a la historia, a mi historia, y a la realidad en la que me formé con sus muchas maneras de vivir y convivir. Me hubiese encantado tener siempre a mi lado a un pintor de recuerdos como Gabriel, el protagonista de un bello cuento de José Antonio del Cañizo; él sí pensó en lo que más le gusta a la gente, sus recuerdos. ¿Qué hace felices a muchos? Recordar, recordar y recordar los mejores momentos de su vida... por esta razón él decidió convertirse en pintor, pues qué mejor que hacer felices a las personas pintándoles sus más agradables recuerdos, así podrían colgarlos en la pared y tenerlos siempre ante sus ojos sin riesgo de perder detalles.

Mi memoria escurridiza asciende ligera, mientras se disuelve en el viento entre campanas escolares. De nuevo aquella figura, ya no indeterminada, se posa frente a mí. Sus facciones infantiles, la lozanía de su rostro, la luminosidad de sus ojos y el sonreír de sus labios, quieren hablarme de mí misma, quieren contarme de los sentimientos que encierran en su alma, presos, hondos, muy hondos, dentro del cuerpo sin quien los escuche. La figura me toma del brazo con un gesto de calidez, pero no puedo evitar sentirme perturbada frente a cada lugar al que me lleva sin mayor detenimiento. Me jala en la medida que acelera sus pasos, no sé a dónde me lleva, pero la nostalgia se incorpora por mis poros y nubla mi vista.

Nos detenemos en una edificación lastimada por los años. Entre tanto, pasan por mi mente infinidad de momentos, logro identificar unos cuantos: veo a mi madre con tristeza en su mirar frente a un pizarrón; al extremo me veo a mí misma con el rostro similar al de ella; a mi lado un cuaderno, un lápiz y un libro de texto, el mismo que lleva mi madre entre sus brazos. Antes de ingresar a aquel lugar no puedo evitar sentir melancolía, cómo no hacerlo, cuando no sólo hago parte de mi propia historia, es la historia de todos los que me han ayudado a construir la mía.

Historia, siempre estuve rodeada de historias, siempre lo he estado, las mías, las de mi madre y mejor aún, las de la abuela; cada una de ellas nos conducían a otras y mi insaciable deseo de conocerlas me llevaba a escuchar por horas las mismas narraciones, aunque cada vez habitaban en ellas nuevas posibilidades, otras imágenes, otros paisajes que no se agotaban en el mundo de las letras, de las repetidas y aburridas letras, que en aquel entonces sólo me generaban aburrimiento. Eran las palabras las que traspasaban mis sentidos, palabras aladas que desprendían el vuelo desde los labios de estas dos mujeres que

me hacían soñar; no eran palabras estructuradas, ni elaboradas como las que suelo escuchar, era otro su sentido, su sentir el que nos unía.

Un sonido penetrante me anuncia que es el momento de ingresar, mientras tanto su mano suave e insegura guía mis pasos, enmudecidos por un lenguaje gris que calla la espontaneidad del andar de los cuerpos uniformados que reposan bajo el yugo del sol. Allí, las palabras tienen otra dimensión, pierden su amplitud, se quedan suspendidas entre líneas, estas palabras no narran, ni liberan; por el contrario, absorben los sentidos, bajo la imposición del silencio que derrota y cohesiona; no es el silencio que gesta las verdades más profundas del pensamiento que alberga la voz interior: “[...] Oír la voz del silencio, es comprender que la única instrucción verdadera viene del interior; encaminarse al templo del saber, es entrar en la etapa en que es posible aprender; entonces se escribirán allí para ti muchas palabras en caracteres de fuego que te será fácil leer [...]” (Franco, 1987, p. 87).

El eco de nuestros pasos se extiende a lo largo del pasillo. A mano derecha un número y una puerta nos detienen. Entramos, tan pronto tomamos asiento, un coro infatigable repite a una misma voz *La ronda de los enamorados*. Yo tan sólo puedo unirme al entonar la segunda estrofa, pues mi curiosidad se detiene en los detalles de la ronda, de un lado un grupo de mozas emperifolladas en busca de sus novios suplican matrimonio para terminar con la desazón de la soltería: *No he de dudar cuando te cases, mi amor; me ha de curar la bendición. ¡Ay, mozo!, soltera no reposo*. Y por el otro, el grupo de mozos reclamando fe ciega en su amor: *Dudas de mí, y no deberías dudar, que yo por ti, sabré luchar. No miento*.

Sólo hasta ahora me detengo a inventariar las palabras, las circunstancias, el lugar en el que eran recitadas, pues es probable que ninguna de las personas que había en aquel lugar comprendiera lo que decían, o por lo menos yo no lo hacía. Cómo hacerlo si estaba preocupada en ese momento por oralizar correctamente, y mi atención no podía dirigirse a ambas cosas a la vez. Nuevamente no estaba disfrutando de las palabras, del lenguaje, éramos duplicaciones que repetíamos de forma mecánica un ideal que aún desconocíamos, o al que sólo nos acercábamos en nuestros juegos simbólicos.

Las imágenes que se formaban en mi mente al recitar estas rondas, o los mil y un poemas que memoricé para el día del padre, del maestro, de la madre, de la mujer... no eran las mismas que trastocaban mis sentidos al escuchar las narraciones de mi mamá y mi abuela; estas imágenes eran inacabadas, en ellas concurrían la imaginación y me convocaban diversas y encontradas emociones, en las que sus experiencias y las mías se veían transformadas al revisar lo que éramos, deseábamos y sentíamos.

Debo aclarar que en aquel entonces aún no lograba reconocer la sílaba que formaban la consonante *m* y la vocal *a*, pese a las entonadas veces que solía repetir las: “*m*” y “*a*” igual a *ma*, y dos veces, *ma-má*. Mi apropiación del código escrito se encontraba en sus primeros pinitos, todavía “no sabía leer”. Pero lo que no sabíamos ni mi mamá ni mi abuela ni yo, y por lo visto, mi maestra, era que yo sí sabía leer; pues mientras en la escuela obtenía excelentes resultados por mi capacidad de memorización, lejos de allí, los recibía gracias al contacto con el mundo que me rodeaba, y a las cualidades que como niña me llenaban de asombro y cuestionamientos ante lo que descubría, al otorgarle sentido a todo cuanto observaba en un encuentro vivo y placentero a base de juegos impregnados de lenguaje.

Me hubiese encantado haber conocido al “hijo de Rana Rinrín Renacuajo” en otras condiciones, pues debo confesar que hasta hace poco me enteré de por qué mamá Ranita había quedado sola. Personajes como: *Simón El Bobito*, *Doña Pánfaga*, *El Renacuajo paseador*, *Pastorcita*, *La Pobre Viejecita*, *El niño y la mariposa*, me acompañaron durante años¹, y ni qué decir del inseparable *Nacho*², o del poema *Una rosa cayó del cielo*.

Cuánto habría ganado si mi maestra hubiese entendido que la poesía: “[...] además de brindarnos la excelencia propia de la palabra, puede colaborar eficazmente para afinar nuestra sensibilidad; la poesía nos va haciendo más sutiles, menos obvios, más profundos, más aptos para descubrir otros sabores y otros olores; otros mundos” (Vásquez, 2006, p. 20). O si se hubiese inquietado por echar un vistazo a los anaqueles de libros para niños en una librería, o en una biblioteca pensado en cómo revelarnos que existe ese “Tiempo otro”, “[...] ese mundo paralelo donde las cosas nos hablan, con lenguaje cifrado, de nosotros y los otros” (Reyes, s.f.).

Me habría permitido leer para irme de viaje, como Charlie, a la fábrica, en donde se encuentran las maravillosas maquinarias inventadas por Wonka, las cuales mezclan, tapan y silban, produciendo así nuevas delicias comestibles (Dahl, 2004). O tal vez, habría podido navegar junto a Max hacia el lugar en donde viven los monstruos (Sendak, 1995). Es así como la lectura puede convertirse en la posibilidad de inquietarse a través de voces,

¹ Algunos de los cuentos rimados del poeta colombiano Rafael Pombo.

² *Nacho: Libro inicial de lectura* que ha sido usado por décadas en América Latina para la iniciación de la lectura y la escritura.

palabras e imágenes, al vislumbrar ese “Tiempo otro” que nos encanta, en la medida en que saboreamos la realidad y la ficción.

Mis pensamientos se dilatan al igual que mis pupilas, ya no siento el roce de su mano, la veo a lo lejos, ya no es la dulce y dócil niña que guiaba mis pasos; ahora la acompaña otro ser que guía los suyos. Ambas se sumergen en inagotables travesías en medio de personajes y espacios, que me generan reconocibles sensaciones a lo largo de mi ensoñación, mientras me hacen danzar por encima del suelo en un vuelo sin alas.

Son indecibles las experiencias que nos unieron. Ella, más que mi amiga, era una maestra; me introducía en tiempos de arte y lenguaje, me enseñaba la literatura no como un ejercicio infecundo en el que se adormecen las palabras y se extinguen las imágenes. Su ruta se convirtió en la mía, nos elevábamos a otros rumbos, en los que nuestros sueños se saciaban de fantasía, en la medida en que las palabras recobraban su sentido. Su voz y las historias que encarnaba su cuerpo me motivaban a ver más allá de la superficie de las páginas, me develaba secretos, o significados más profundos, más allá de lo hermoso y más allá de las palabras.

Habitábamos el mundo interno de los libros, en la medida que desdibujábamos las líneas entre lo “real” y lo “imaginario”. Allí, el abecedario no se limitaba a la fabricación de sílabas, palabras y oraciones con su grafía habitual. “Efectivamente, las letras del alfabeto se nos presentaban, entre cortinas abiertas y un telón de fondo, como actores en un escenario” (Van Allsburg, 1987).

En nuestras mudanzas, el itinerario era inagotable, de modo que nos asaltaban personajes y espacios en los que sentimientos, imaginación y lenguaje, dejaban de girar en torno a “nociones de verdad, racionalidad y obligación moral, dando apertura a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí” (Sáenz, 1998, p. 123), a diferencia de la escuela y del colegio, que sólo se inquietaban por educar, por enseñar a leer y escribir, a fin de pulir los sentidos ordenadamente y en silencio. En palabras de Cajiao (2001): “Pareciera que construir un planeta silencioso fuera una obsesión de los educadores, especialmente en lo que se refiere a los niños, cuya perpetua necesidad de movimiento resulta molesta y distractora de la seriedad debida a una disciplina intelectual y los requerimientos de una austeridad moral depresiva” (p. 30).

Junto a ella -nuestra marcha- no disponía de apariencias, nuestro cuerpo era el templo de la sensibilidad, sin pieles superpuestas que anularan nuestro deseo de contemplación y ensoñación, territorios en los que reposaban experiencias que nos transformaban y reconfiguraban. Aún siento la presencia de aquel chico astuto y sagaz llamado Tom Sawyer (Mark, 1999), quien siempre se las arreglaba para sacarnos de cualquier apuro en el que él mismo nos introducía. Del mismo modo, enfermamos junto a María, a la espera del regreso de Efraín. De su mano, redactamos cartas plagadas de profunda melancolía: “Si vienes... sí vendrás, porque yo tendré fuerza para resistir hasta que te vea; si vienes hallarás sólo una sombra de tu María; pero esa sombra necesita abrazarte antes de desaparecer” (Isaacs, 1988, p. 167).

Hoy, al tratar de unir ese montón de espejos rotos que conforman mi memoria, comprendo que el lugar desde el que me sitúo, y desde el cual delinee este encadenamiento de palabras,

es el reflejo de las rutas que trazamos juntas. Sus historias de literatura, su deseo evidente por ser maestra al igual que su madre me tentó, fui invadida, conquistada por el misterio de ese mundo paralelo, que los escritores y el universo de las letras nos revelan página tras página, al narran historias que nos dejan sin aliento, historias que nos acompañan toda la vida.

Después de haber transitado por más de dieciséis años por las sendas de la educación, primero la familia, luego la escuela, el colegio, ahora la universidad como docente en formación, me sitúo desde otro lugar, un lugar en el cual soy yo quien invita a la construcción de ese mundo, de ese “Tiempo otro” que nos posibilita la lectura, pero no sólo esa lectura de la que “[...] se requiere fabricar con sumo cuidado unos pequeños signos que misteriosamente se vuelven sonidos, que puestos en una línea continua con ciertos espacios de vez en cuando son palabras capaces de evocar imágenes, historias, recuerdos” (Cajiao, 2001, p. 23). Pues aún antes de “aprender a leer”, los niños ya han recorrido un mundo de significados que les permiten sentir y nombrar el mundo.

Ahora son mis manos, mis labios, mi cuerpo, los que adquieren lenguaje, los que construyen imágenes en otros, a través de las palabras que narran historias tras el murmullo de las páginas, historias que construyen y reconstruyen las nuestras y las de los otros, hacia un camino de encuentro con otras voces.

María Johana

1.2 Presencia del pasado: la imagen de un tiempo que, entre letras, transcurre en mi memoria.

El presente es un momento fugaz, aunque su intensidad lo haga parecer eterno.

Marguerite Yourcenar

Veo cómo las hojas se amontonan en los setos, los pájaros cantan en coro sobre sombras que proyectan un sendero. Mil aires y ráfagas de vientos se conservan en mi memoria. Ahora, soy ave. Viajo hacia pasajes olvidados hasta llegar a un tiempo ya borrado. No recuerdo con exactitud mis cualidades o mi carácter, sólo sé que no soy yo, soy otra persona que está avizorando un indómito mundo, que con una infantil mirada abre sus alas hacia utópicas realidades, y mientras percibo objetos a mi alrededor, imagino que he nacido para vivir inexplicables experiencias; soy como una gota de lluvia que a través del viento seco, cae hasta llegar a un lugar en el que soy y seré diferente, siempre, siempre.

Mi tímido avance trae rostros a mi memoria, extraños unos, conocidos otros. Ecos de voces ya perdidas en el agitado viento hacen que imagine entre furtivas miradas, voces que me cuentan una historia, un cuento que me lleva hacia otros mundos carentes de estremecedoras crisis; la ficción me invita a entrar al seno de lo posible, a besar el rostro imaginario de alguien para mí desconocido, pero, con el rose de sus labios, me encuentro nuevamente ante una realidad casi estremecedora, y es que: “Esa insoluble cualidad de ficción y de verdad, de artificio y de función vital que tienen los cuentos tan natural y tan extraordinaria al mismo tiempo, es la que parece estar en crisis” (Montes Graciela, 1999, p.

22), es la que hace que en ocasiones seamos nosotros y en otras, alguien más, personas efímeras en nuestro transitar.

-Si fuera capaz de vivir la vida que he imaginado- me digo. Si pudiera despojarme de tristes realidades para vivir mi propio cuento, mi propia historia en la que yo no sea yo, en la que pudiera ser otra persona. Pero no lo soy, y las paredes a mi alrededor se tornan pálidas, me elevo entre afilados acantilados, pero ¡Caigo! ¡Estoy sola! ¡Mis alas se oprimen! Ahora estoy en otro lugar: una silla de madera, un lápiz ya gastado utilizado por una pequeña mano, línea tras línea se desliza por entre los reglones de las hojas, una frase repetida, un trazo igual al anterior; es necesario escribir con soltura, con líneas que sean legibles. Viajo por tinieblas que anulan mi naciente voz. Soy como Max – personaje principal de la obra *Dónde viven los monstruos* - quiero soñar y escapar de esta situación, vivir en una fantasía circular, en la que constantemente sea una heroína, un ave que reinventa infatigablemente su plumaje, que define su propia identidad. Pero esa no soy yo, ahora soy otra persona.

Entre risas infantiles mi alma divaga por el sendero de la incertidumbre -No- me digo- quiero pintar, soñar, teñir mis cuadernos de otros colores, mezclaré el rojo y el azul, para pintar mi plumaje con un color violeta. Soy un ave atrapada entre muros de cristal, que quiere iniciar su raudo vuelo, lejos de las filas en el patio de la escuela, de las uniformadas revisiones, y de voces similares que hacen eco en mi ser.

-Pero no puedo- me digo. Es hora de repetir una y otra vez, línea tras línea, la escritura de planas que me opacan, de sentarme en línea recta tras una fila de pupitres, para terminar las

planas de mi texto escolar. Ahora estoy inscrita en este banco de piedra, pero mi mente contempla las lejanías de una existencia llena de aventuras, de historias.

Pedro, mi maestro de tercero de primaria, lentamente se acerca a mi lugar, revisa mis planas, le agrada mi letra, pero quiere que sujete fuertemente mi lápiz, para lograr trazos más definidos, más oscuros. Así percibo mi alma, oscura, oculta. Quiero pintar, experimentar el deseo por seguir una trayectoria opuesta a este ciclo escolar. No quiero ya degradar mi alma con la tristeza y el miedo, pero no puedo, debo pararme y resolver una división en el tablero, frente a mis compañeros ¡No puedo! ¡Aprendí de memoria las tablas de multiplicar, pero las he olvidado! Todo vacila, todo se curva a mi alrededor, mi mente está vacía. No quiero convertirme en la niña que vuela superficialmente por este lugar, quiero vivir, sentir, contemplar la luz del sol y seguir su trayectoria contraria a la tierra ¡Las he recordado! una a una, las tablas de multiplicar. Sumo, resto, multiplico y divido, he logrado sobreponerme a mis miedos. Ahora, este salón me parece un centro absoluto, y mi felicidad está en él, puedo guardar silencio o alzar la voz, puedo tejer a mi alrededor hilos infinitos de felicidad porque me he sobrepuesto a mis propios temores, y como una gota de lluvia caigo en la inmensidad del mar, en mi propia felicidad ¡Narraré, contaré una y otra vez mi incontenible sentimiento de felicidad!

A través de las copas de los árboles sigo con mi vuelo por el pasado. –Ahí está Vanessa- ¡Qué joven era! Con su mirada perdida entre muros escolares contempla pensamientos que se alojan en blancos círculos. Ambas queremos crecer, ser adultas, pero pronto nos iremos, el tiempo pasará, nuestra historia quedará atrás, y distantes las dos, dejaremos de ser iguales, seremos otras. Ella será mamá, yo iré a la Universidad, pero aún no es tiempo,

primero tendremos que volar por otros lugares, y cambiar con otras tonalidades nuestros plumajes, el mío será distinto, mi vuelo será diferente, fuera de las líneas uniformadas en los renglones de mis cuadernos.

Mil imágenes se posan en mi memoria, somos gacelas vulnerables. Mis ojos lanzan selváticas miradas hacia perdidos horizontes que antes no recordé de la misma manera. Ya no soy una niña, mi madre no va por mí a la escuela; soy una adolescente que quiere teñir su plumaje con colores más vivos, más atrevidos, ahora soy otra persona, muy pronto me vestiré de otra forma, iré a fiestas, conoceré muchas personas. No quiero quedar fijada, inmovilizada. Con los labios prietos, quiero cambiar, volar, no ser comparada con los muchachos más inteligentes de la clase, quiero alzar mi voz, y decir que también valgo, que también sé viajar. Pero no puedo. Teñir mi plumaje con otros colores disgustaría a mi madre, a mi maestra, a mi hermana. Quiero que ellas me quieran y para eso debo volar bajo y posarme sobre árboles de papel.

Estoy apenas en el comienzo de una historia, cuyo final, aún hoy desconozco. He nacido para ser otra, para vivir una fantasía. Mi espíritu quiere escribir, mi razón se lo impide, y bajo el cielo despejado brilla en mi memoria una imagen ya olvidada: alta, de cabello largo y una mirada perdida en el verde aire de las hojas. Quiere ser feliz, reírse de su propia existencia, y con dulces palabras, mostrarnos la imagen de un mundo diferente, en el que es necesario buscar constantemente lo que amamos para hacerlo realidad, que el miedo a la libertad sea omitido totalmente por un deseo de atreverse. Sí, así era Diana, mi maestra de educación física, una persona cuyo rostro mostraba seriedad y silencio, pero que al deshojarla lentamente, representaba un ser que quería lo mejor para sus estudiantes. Estaba

dispuesta a resignificar su labor y atender frases perdidas en el silencio, en lo que sabía, debía observar. Diana, al igual que Frank McCourt (2006), sabía que: “los profesores también aprenden. Después de años de docencia, después de enfrentarse a miles de adolescentes [...] a ver chicos callados a los que hay que incentivar y bocones a los que hay que callar” (p. 183) Era una maestra que relacionaba sus conocimientos con la vida real, y las necesidades de sus estudiantes, para crear otra mirada fuera de una sociedad totalitaria, con perdidas voces en la efímera espuma del mar.

Por eso quiero comunicar, descubrir mi propia voz, quiero que mi aliento juvenil se adentre en otras realidades, en las que gracias a Diana, pueda hablar otros lenguajes, en los que la significación: “sea una dimensión que tenga que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido los signos”³. Pero descenderé perezosamente hacia mi realidad, en la que no puedo significar, no puedo imaginar, debo esconder el eco de mi voz, y con uniformes escolares, esconder mi naciente yo. Me sentaré entonces en el haz de un roble, y un nudo estremecerá mi ser. No soy una niña, no soy una adolescente, soy un ser uniformado en la sociedad.

No quiero ir al colegio, no pasaré ni una mañana más entre paredes que opacan mi pensamiento. Veo dos pájaros silvestres, con caras diferentes, que con selváticos ojos miran mi ser. Me hecho a andar, mi mente está presta, las quiero conocer. Son Érica y Katerine, las dos irán a la Universidad. Me invitan a estar con ellas en el descanso y en el salón. Las quiero, y desde ese instante seremos amigas para toda la vida. No me ven con interés, no

³ Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Pág. 47

quieren que les haga las tareas, me hacen reír, me hacen llorar. Estamos uniformadas, pero cada una posee un vuelo y sueños diferentes. No les gusta leer, pero a mí sí. Érica es la más bonita, quiere ser comunicadora, y lo será. Katerine es la más chistosa, quiere ser abogada, y lo será.

Estar con ellas se ha convertido para mí en la antítesis de una existencia carente de significación, son personas que albergan la sinceridad y el compañerismo en sus miradas. Juntas, narramos, escapamos de una realidad que en ocasiones es enajenante. La dulzura de esta rebotante experiencia ha dejado marcada en mi memoria la imagen en la que un día, Érica, con su lúcida mirada, nos mostró algo parecido a un libro de cuentos, se lo había prestado Juan Carlos, nuestro profesor de artística. Katerine y yo pensamos que ya éramos bastante grandes para leer este tipo de textos, pero a decir verdad, no lo éramos. - Qué extraño, es bastante llamativo - dijo Katerine-. Juntas, nos unimos lentamente en la marea de esta imagen, y gracias a una leve sacudida, volamos hacia otras existencias, y la vacuidad que hasta ahora había albergado nuestro ser se tornó con un color carmesí.

Era un Libro álbum que ahora abría sus alas ante nosotras, devolviéndonos a un mundo dotado de sentimientos e imaginación, lejos de pensamientos perdidos en la oscuridad de la lógica, el autoritarismo y la racionalidad. Sí, era un libro que significaba, nos extraía de nuestra penosa realidad, porque a pesar de que en un principio no pudiésemos comprenderlo muy bien, ahora nos permitía vislumbrar: “un lenguaje que dejaba de girar en torno las nociones de verdad, racionalidad y obligación moral, para girar en torno a las

nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo” (Sáenz, 1998, p.123)⁴. Y fue en ese instante en el que se estremeció mi ser, se colmó de imágenes que hablaban por sí solas, y me transportaron al pasado, a mi niñez. Me convertí en uno de los personajes que estaba viendo, descifré los jeroglíficos escritos en esa imagen, me sentí impulsada por avanzar, quise gritar, quise correr, me sentí como hoja llevada por el viento, alzándome suavemente por el aire, porque ahora no necesitaba del lenguaje para entender otros significados, mis ojos eran ya dos luciérnagas, y en mi pensamiento: “las imágenes se convirtieron simbólicamente en la voz que comunicaba ciertas cualidades especiales del significado que el lenguaje con frecuencia no podía transmitir” (Bellorín, et al: 2005, p.19)

La verdad es que quiero detenerme más tiempo en este ciclo escolar, recordar mi adolescencia, porque en ella se encuentra la epifanía de una experiencia significativa en mi ser, un instante en el que podía describir ampliamente sin límites, aquellas imágenes que hicieron germinar granos de oro en la tierra fértil de mi imaginación. Pero debo continuar y viajar por el etéreo campo sin habitáculos, para tener en mi transitar una constante sed o incertidumbre, porque tal vez, me doy cuenta de que ya no soy la misma de antes, y como una pluma llevada por el viento, me adentro en doradas ondulaciones producidas por el paso del tiempo. He dejado atrás años escolares que han marcado huellas en mi ser, pero ahora me detengo; la complejidad de las cosas se hace más inmediata, el tiempo ha cambiado vertiginosamente y apenas puedo recordar mis pasados años escolares. Podría jurar que percibo mi propio cambio y el cambio de las cosas. Presurosos recuerdos vienen a

⁴ Es decir, una pedagogía de los sentimientos y la imaginación, que le permita al individuo la llegada a procesos de subjetivación, para que dé cuenta, se autoconozca y actúe sobre sí mismo.

mi mente, en los que la lectura de aquellas imágenes me daba la posibilidad de volar hacia otras existencias.

Estoy en el salón de clase: 11-2. Marta, nuestra profesora de español, ha decidido llevarnos a la sala de video, para ver la versión cinematográfica de *Crónica de una muerte anunciada*⁵. Allí sentada, mi propia existencia se durmió, y en las ondulaciones del viento, mi atención se adentró en aquel mundo que estaba siendo proyectado. Ahora, al igual que las imágenes del libro álbum, esta película había germinado en mi ser, las que más adelante serían dos de mis grandes pasiones: la lectura y la literatura. Podía amar, podía odiar, podía olvidar, y como Santiago Nasar, quise retener para siempre aquel momento; sujetar la virtud, la belleza, y construir entre infinitas luces, un mundo ya reconfigurado, una existencia en la que mi ser se perdiera en el más hermoso vuelo de un ave, antes de terminar de vivir una existencia, marcada ya, por un indecible destino.

Imagino que soy campo, que soy el ocaso, que soy halcón, pero continúo siendo ave. Nadie puede ahora parar mi vuelo, mi identidad ha cambiado, mi apariencia ha cambiado, ya no soy la misma, ni tampoco lo seré durante mucho tiempo. Mis pasadas experiencias han unido mi cuerpo y mi ser a los propios escenarios literarios. Ahora, he comenzado a descifrar las ondulaciones de un placer que atrapa y seduce, en el que el sol asciende sobre el horizonte, y su luz, perfora mi ser con suaves plumas que me impulsan a volver a vivir mi pasado, a retornar hacia salones escolares.

⁵ Película basada en el libro: *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez

Poco a poco revivo mi vida pasada, y escena por escena me llevan a recordar mi elección por el estudio de la literatura, por las metáforas que albergan mundos inexplorados y que estremecen mi ser ante la posibilidad de extasiarme con relaciones entre la palabra y la imagen, y ver plasmadas en ellas, la entrada hacia puertas agitadas, hacia otros horizontes. Ahora, soy nuevamente una niña, me extasío con el estudio de estas imágenes, poseo el cuerpo de una mujer, pero ahora me siento libre para emprender el viaje que antes desee, para teñir de otros colores mi plumaje, para ver en el libro álbum la entrada a un vasto universo literario, y en el cine la posibilidad de ver otras subjetividades, otras relaciones entre las palabras que nos rodean y las imágenes que nos nutren. Pero ¿puede esto durar? me pregunto aquí, en este instante. Ahora, amo fugarme y golpear mi corazón con imágenes que nutren mi cuerpo y mi alma. Se ha abierto para mí la más amplia puerta de las posibilidades, y soy incapaz de cabalgar lejos de la lectura de un libro, del goce que me ofrecen los colores de una imagen plasmada en un libro o proyectada en una versión cinematográfica

Ahora me extasío, ahora me deleito, ahora no soy yo, soy otra; soy una maestra en formación que quiere extenderse sobre el ilimitado tiempo, para abrir las puertas del conocimiento y la actitud investigativa. En mi memoria vi cómo: “los pájaros trazaban altos círculos y arcos en el aire. Algunos volaban raudos por los surcos del viento, giraban y se deslizaban por ellos como si fueran un solo cuerpo cortado en mil hilos” (Woolf, 1980, p.173) pero ahora es este tiempo, es el presente, y en él, veo mi paso por la escuela como maestra en formación. Allí, mis alas se tornaron de nuevo con un solo color, estuve entre muros de cristal, por eso, recuerdo mi infancia reflejada en mis estudiantes; he visto la

película de mi vida. Pero quiero volar, quiero teñir mis alas con otros colores, quiero ser diferente y como una niña en el cuerpo de una mujer, volaré nuevamente, pero en otras direcciones. Ahora es el momento en el que he vuelto a la escuela, no soy yo, soy otra. Todo parece haber palidecido, y de mis ojos brotan lágrimas ante la aparición de dos voces, dos maestras en formación. Tan iguales y tan diferentes. Han vivido experiencias similares a las mías: recuerdos escolares en los que las imágenes también significan, y un acercamiento al vasto mundo de las letras acompañado por angustias y satisfacciones. Juntas, queremos leer imágenes, libros álbumes y en el lejano horizonte, presenciar el brillo de las risas infantiles, de coloridos campos en los que la imaginación puede saciar nuestra sed y llevarnos a la plenitud de experiencias meditativas, investigativas y formativas.

María Elizabeth

1.3 Experiencias pasadas entre voces opresoras y libertarias

*Con el tiempo te das cuenta de que cada experiencia
vivida con cada persona es irrepetible.
Con el tiempo comprendes que apresurar las cosas o forzarlas a que
pasen ocasionará que al final no sea como esperabas.*

Jorge Luis Borges

Esta mañana, al despertar, siento la necesidad de renovarme, creo que tendré que tomar una difícil decisión, mi morfología corporal, mental y sentimental han mutado; con el paso de los días y con el contacto con otras personas me he dado cuenta de que no soy la misma, sin duda he cambiado, ¡Cuánto he cambiado!

La nostalgia de días pasados se apoderan de mi ser, un escalofrío me invade, pues volver sobre el pasado me da temor en tanto en el fondo de mi memoria he guardado con recelo algunas situaciones que no suelo develar con frecuencia. Tengo allí victorias ganadas en batallas emprendidas, vidas emergentes, divergentes y convergentes, tesoros conseguidos y perdidos, heridas curadas y otras sin sanar, retos voluntarios e impuestos y aprendizajes y desaprendizajes a veces reconfortantes y otros tortuosos.

Mi vida es una vida construida con todas las vidas que me han habitado; para reconstruirla tendré que volver sobre las hojas amarillas y marchitas caídas al azar por la senda del tiempo, tendré que reunir las nuevamente y darles vida; emprender esa tarea me es un tanto confuso; mis recuerdos se han desdibujado, al tratar de evocarlos son partículas diminutas como un cristal irremediamente roto que requiere ser reparado, reconstruido; los sucesos de mi vida se tropiezan entre ellos mismos, mis recuerdos son discontinuos y en ocasiones olvidadizos, tal vez a propósito.

En suma, hoy me he levantado nostálgica, anoche soñé con mi pasado, me vi recién salida del cascarón, recibiendo un sinnúmero de cuidados por mis progenitores y por una cría mayor que yo, en un nidito bastante caluroso; ellos empezaron por enseñarme hábitos, respetar horarios, practicar ritos, aprender códigos, valores, aceptar obligaciones; con ello me comprometí, sin firmar ningún contrato, a renunciar a vivir de otro modo para responder a eso que pedía la sociedad.

El esmero de mis padres por protegerme era excesivo, yo había crecido un poco y deseaba volar de aquel nido a explorar nuevos mundos; tal vez me motivaba el deseo de ir al país de

los juguetes al que mi hermano iba a vivir extraordinarias aventuras con personajes divertidos, pues la escuela de ilusiones plagada de maestros con las mismas características me seducía. Papá no compartía mi espíritu de riesgo, pues temía porque algo o alguien me causara daño por eso me cuidaba de todo cuanto él sospechara fuese nocivo para mí, mamá se dedicaba a brindar el calor necesario al nido para mantenernos vivos, ella le enseñaba a mi hermano todo cuanto el mundo le exigiera conforme a sus necesidades para que pudiera sobrevivir y hacerse fuerte para soportar las tormentas.

Una de aquellas cosas que lo harían valiente era sin duda aprender a leer y a escribir, pues sería muy importante que fuera ducho en esos aspectos si deseaba ser alguien en la vida y volar alto en los parajes sociales y económicos; largas tardes dedicaban ellos dos a fortalecerse para alcanzar dicho objetivo; a mi hermano, creo, no le interesaba mucho aprender aquello, a él le motivaba más la idea de jugar; no obstante, mamá se empeñaba en tomar en sus manos las cartillas de iniciación a dichos procesos y seguir la metodología de enseñanza que en la escuela se empleaba con mi hermano; la cual era repetitiva, mecánica y desde fuera del sujeto que aprende.

En dicho proceso lo primero que se hacía era conocer las vocales, identificarlas correctamente nombrándolas en relación con dibujos que las ilustraban, después se conocían las consonantes; por último, se realizaban combinaciones entre éstas y aquellas teniendo como resultado la alfabetización de aquel sujeto “analfabeto” que según la educación bancaria cuestionada por Freire no posee historia.

Así pues, pese al poco interés que aquel pequeño demostraba por la lectura, yo empezaba a interesarme más por esa habitación oscura que era el libro, deseaba descubrir ese secreto que sólo le era revelado mágicamente a mi madre y el que ella con amor gradualmente le compartía al otro pichón; por ello siempre estaba yo a la expectativa de los repasos de ellos dos, atenta a cualquier movimiento que hicieran para captar hasta el más mínimo detalle.

Por eso, en los primeros acercamientos a los textos, yo inventaba historias basadas en las imágenes, más adelante intentaba adivinar lo que decía en el texto; por último, procuraba escribir y leer con ayuda de mi madre (mi primera y gran maestra), siempre comprometida con mi proceso, pues ella, con amor, procuraba por delinearle sendas colmadas de palabras acariciadoras, increpantes, exhortantes, persuasivas, beneplácitas y enardecedoras.

Así, la actitud de ella atenuaba más ese característico espíritu inquieto que me ha acompañado desde pequeña, y, que fue el que propició mi inserción temprana en el mundo letrado y numérico, el cual se desplegaba ante mi ser como un enigma que despertaba una curiosidad especial por aquel arte arcano que mis padres ya dominaban con gran destreza, al que deseaba entrar con decisión para explorar, inventar, reinventar y habitar.

Por fin llegó el momento que yo más había anhelado, viajaría al país de los juguetes al que, Espárrago, el niño más travieso de la escuela invitó a Pinocho⁶. Iría allí no solo a jugar sino que también aprendería a viajar por ese universo enigmático de las letras que me cautivaban; mi ser completo estaba de fiesta, en tanto este nuevo paso significaba que había crecido y por ello, me separaría unas cuantas horas de mi vida familiar e iría a ese lugar en

⁶ Personaje principal de *Las aventuras de Pinocho*, de Carlos Collodi

el que se abría una puerta colosal que me conduciría a perderme en la inmensidad de la imaginación hasta madurarla, desarrollarla y potenciarla de tanto tomarla, asirla y amasarla.

Allí nos era permitido volar con la imaginación, atravesar el paisajismo de las letras y las imágenes para pintar el lienzo de los relatos con el tinte y el tamaño del pincel que deseáramos. La propuesta de contar historias que luego saldrían publicadas en un boletín trimestral que les sería entregado a los padres, se convirtió en un eje relevante de nuestro proceso lectoescritural; pues nos enorgullecía que otros pudieran leer y conocer las historias que nosotros a tan corta edad producíamos. Yo inventé una versión en donde Caperucita roja, la protagonista del cuento tradicional de Charles Perrault, no era devorada por el lobo sino que por salir descalza a comprar panes para la abuela, se incrustaba un vidrio en el pie derecho y para sacárselo imaginó muchas formas hasta que un recuerdo le dio la respuesta de lo que debía hacer, pues cierta vez su madre utilizó una aguja para extraerse una espina que por accidente se le clavó en un dedo cuando arreglaba el jardín.

Otro cuento que saldría en ese número de la revista era el relatado por Cristina Aristizábal, que era una pequeña presumida. Ella, basada en el cuento *El renacuajo paseador* de Rafael Pombo, crea una versión en la que el renacuajo no es desobediente, le hace caso a la madre, no sale de la casa para no ensuciar su ropa para que ella lo llevara a fiestas y a pasear. Por último, Jennifer Muñoz, otra compañera, contó la muerte de Pepe, un conejo que cayó a un pozo y que revivió por la respiración boca a boca que le dio un zorro.

En estas historias la imaginación batió sus alas, alzó vuelo para inventar nuevos cuentos y relatar de cierto modo las experiencias vividas en el inmenso éter de la imaginación que

conduce a otras realidades y devela parajes insospechados. Las mencionadas historias asombraban a todos cuanto nos escuchaban puesto que con ello hablábamos de nuestros contextos y realidades.⁷ En suma, la forma de relacionarnos con el mundo, con nosotros mismos y con los demás.

En lo sucesivo, en ese transitar por los caminos de la escuela, me he encontrado rosas diversas que me han impregnado de su perfume tácito al contemplar la arquitectura de su hermosura, me he perdido en el mundo que encierra su color y su textura, he emprendido viajes a parajes indómitos y exóticos tratando de develar su lugar de origen al igual que el misticismo que guardan sus pétalos pero también me he topado con sus espinas, las cuales me han lastimado afectando la altura de mi vuelo hacia otras posibilidades.

Hay que añadir que en mi mente aún resuenan las voces de algunos maestros con un eco aturdidor que me enmudece, me congela y me paraliza, frases que provocan remembranzas de esos fatídicos días en los que el corazón se desangra lentamente: “¡esto, esto no es un trabajo de un niño de esta edad, machetera!”, “quién le dijo a usted que los marranos son verdes y rojos”, “¡haga las letras bien y al derecho, vea esos trazos!”, “escriba lo que hay en el tablero en el cuaderno y rápido para que no se atrase”, “no pregunte tanto”, “lea mentalmente, que no se escuche ni el sonido de una mosca”.

⁷ En su texto *Pedagogía de la Autonomía*, Freire alude a los saberes previos de los estudiantes, donde enfatiza en la importancia de darle un lugar privilegiado en la escuela a todas aquellas experiencias con las que el niño llega al aula.

Quería lanzar un grito y mi voz se encarcelaba tras las rejas del temor, la moral y los valores que en casa me habían motivado a practicar, si quería ser buena ante los otros y en especial ante los ojos de Dios; yo deseaba pedir pista, decirles que pusieran los flaps y bajaran su soberbia, pues qué importaba si yo quería pintar un cerdo verde o rojo pues yo era la dueña de las acuarelas y era quien decidía qué color ponerle a mis sueños y realidades. ¡Qué tenía de raro eso de ponerle color a la vida!, si *Julieta*⁸, con su caja de colores, un día lluvioso puso sobre el papel todo lo que existía hasta aquello que no podía ver en la realidad, como un burro verde, el color del trinar de los pájaros, entre otras tantas ocurrencias, argumentando muy sabiamente que pintar se constituye en saber decir las cosas.

En ocasiones, el problema radica en que las personas no saben entender e interpretar lo que otros desean expresar, pues están tan ligados a las normas, al dogma y a la homogenización que se olvidan de darle lugar a las diferentes subjetividades emergentes, en tanto imparten las mismas instrucciones de vuelo para todos; entonces mutilan la capacidad crítica, analítica, deductiva y reflexiva del sujeto que lucha por levantar el vuelo y ascender al cielo profundo y mítico del conocimiento para reinventarlo y reinterpretarlo.

En mayor medida, mi acercamiento a los procesos lectoescriturales en mi tránsito por la academia, desde la escuela hasta el colegio, se orientó a partir de enfoques estructuralistas de la lengua; me obligaron a escribir en mi cuaderno de forma repetitiva una cantidad de oraciones y textos cuidando la caligrafía, la ortografía y la forma; en lo que refiere a la

⁸ Protagonista del cuento *Julieta* y su caja de colores de Carlos Pillecer López

lectura se realizaba de forma mental, no debía escucharse ni una modulación, se debían llenar formatos con el resumen del texto, personajes principales, secundarios, inicio, nudo, desenlace, trama, drama. En mayor proporción, el tedio y la monotonía me asfixiaban, me resultaba más divertido en consecuencia de no contar con quien me leyera un cuento en voz alta en el aula, escuchar las historias legendarias que me relataban mis abuelos, pues ellos me conducían a través de la oralidad por parajes fabulosos, un tanto dispersos y lejanos de sus vivencias personales.

Estos momentos se convertían en un ritual extraordinario, extasiante y vital para mí, pues la entonación y la gestualidad de la que se valían para relatar las historias provocaban que todo mi cuerpo se conectara con ellas y viajara a través de la belleza de la ficción un poco efímera, porque aunque me refirieran muchas veces los mismos relatos, yo no experimentaba las mismas sensaciones.

Tal vez mis abuelos no tengan conocimiento de las grandes movilizaciones que causaron en mi pensamiento las bandadas de palabras anudadas por sus maravillosas historias y que hoy se posan de forma segura en los alambres de estas páginas que escribo. Soy un baúl abierto, un pergamino vetusto, una hoja en blanco a la espera de ser colonizada por las letras, las palabras y las imágenes, soy contadora de historias, de las mías y de las de los otros.

Ahora me veo un poco difusa, la luz del sol me ha proyectado en sombra y con ella misteriosamente un ser me toma por la mano, me señala *Bodas de Sangre* de Federico García Lorca y *La metamorfosis* de Franz Kafka y posteriormente me pide buscar la vida y

obra de ambos autores y leer los libros para hacer un conversatorio con ellos; siento que llegó por fin la liberación del mar de ideas aisladas por la opresión.

Ahora, con Kafka, me es permitido justificar el simbolismo que esconde el hecho de que Gregorio, el protagonista de la obra, se haya convertido en escarabajo y el papel que cumple la familia en la misma. De este modo, las palabras me invaden, posan y danzan una a una en el escenario de las subjetividades y posibilidades y facilitan crear lo que imagino a ese respecto con una instalación de arte sobre las temáticas de la *Metamorfosis*; según mis maestros Angelo de la Cruz Tóbón y Ricardo, de Español y Literatura y Artes Plásticas respectivamente, para lograr una buena exposición debíamos entender que cualquier elemento, al ser sacado de su contexto y expuesto en otro lugar, cambiaba de significado o sentido.

Para lograr el objetivo de la propuesta, tomé elementos cotidianos, los dispuse en el auditorio del colegio y busqué que los demás compañeros los dotaran de significado. Fue así como tomé un corazón de cerdo y lo colgué con una cuerda, un bote con basura, unas cuantas lombrices californianas y una muñeca deteriorada en su interior; leer lo que esos elementos cohesionados trataban de contarnos era difícil, no obstante ello nos permitía ver la realidad desde otra perspectiva; pues todos estos elementos relacionados entre sí y dispuestos en ese contexto, ya evidentemente no significaban lo mismo y tratar de develar esa urdimbre de significados era complejo, ¡todo un reto!

Todo lo anterior, derivó un diálogo entre los asistentes a la exposición de arte, en donde se hicieron profundas reflexiones, en relación con la familia, el universo laboral y la premura

del tiempo, que de cierta forma daban cuenta de las relaciones que ellos establecían en su cotidianidad.

Sin duda alguna, ahora me encontraba en el viaje que soñaba desde pequeña pese a que aún vestía de uniforme hasta la rodilla, uñas color natural y sin maquillaje, yo era conductora de mi ser y por ello tenía la posibilidad de ponerle a mis paisajes escritos y orales la tonalidad, el formato y la tipología textual que concibiera la más adecuada respondiendo a la intencionalidad que persiguiera; puesto que me habían señalado el destino y yo era quien escogería la ruta y trazaría el mapa para llegar allí.

A partir de todas estas experiencias, sin duda mi vida tomaría un nuevo rumbo, había llegado el momento de decidir cuál sería la carrera profesional a seguir. Este era un momento decisivo, en tanto aquello trazaría mi proyecto de vida, el cual no fue trazado al azar sino que contrario a lo que muchos piensan, fue construido desde mis vivencias, en las cuales influyeron significativamente todas aquellas personas que desde el trasegar cotidiano, me pidieron alzar mis ojos hacia el horizonte de las letras, las palabras y las imágenes, sembrando en mi corazón una semilla que pronto dará sus mejores frutos alimentada por el agua de la constancia y el esfuerzo, fertilizada por el sol de la imaginación y la ficción.

Ahora hago un alto, vuelvo de las remembranzas de pavimentos mojados, soles negados, ilusiones perdidas y encontradas, me sitúo desde la óptica de estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Me asombro de todo cuanto he aprendido pero

aún me siento incompleta. Sé que tengo aún mucho que aprender, este camino no ha sido fácil; por eso he decidido hacerme amiga inseparable de la autocrítica y de la reflexión, las llevo conmigo en mi maleta siempre, aunque no puedo negar que en ella se han colado también pequeños fantasmas como el temor, el desasosiego y la desesperanza; me percaté de ellas en los momentos en que me siento abatida, triste y deseosa de huir.

No se asusten con estas palabras queridos lectores, yo soy una maestra en formación y no por serlo dejo de ser humana; ¿acaso ustedes jamás han sentido el deseo de renunciar, de dejar todo botado a la deriva y escapar? Pues yo sí y no me avergüenza reconocerlo porque son precisamente esos sucesos los que me han dado la fuerza necesaria para estar acá, para decidirme con firmeza y ponerle alma, piel y corazón a lo que hago, a lo que emprendo y a lo que renuncio.

En este trasegar por diversos parajes del proceso de enseñanza y aprendizaje, ahora hago un alto en el camino y me sitúo como futura maestra; así, al destejer los sucesos de mi vida escolar, buscarle un hilo conductor y tejer de nuevo, vuelvo a encontrarme conmigo misma, a entenderme, a descifrarme, a cifrar la influencia de otros en mí y de manera decidida, reflexionar con respecto a la forma como se encamina al niño hacia los procesos de lectura y escritura como fin y no como medio.

Llegar a la escuela ya no como estudiante sino como maestra me permitió ubicarme desde otra perspectiva, debido a que no sólo lo que yo he vivido, sino los nuevos conceptos a los que me he acercado con respecto a la concepción de la lengua y la literatura me han permitido entender que existen otros sistemas de significación diferentes a la escritura

como lo son la imagen y la oralidad para propiciar la construcción de significación en el infante.

De esta manera, me cuestiona cómo aún se le uniforma al niño no únicamente desde el vestuario sino desde el pensamiento, se le enmarca en un tablero verde la realidad trazada por repetitivos morfemas, grafemas y lexemas la realidad expuesta en los textos guías, se le obliga a transcribir los contenidos sin cuestionarlos.

Aunado a lo anterior, se hace uso del mismo método formal - estructural para acceder a la lecto-escritura, invisibilizando así la experiencia del mundo que poseen los estudiantes y que los llevan a configurar hipótesis de conocimiento que difieren en cada uno de ellos dependiendo de factores sociales, familiares, culturales y económicos. Esta situación me conduce a develar una realidad educativa en la que persisten prácticas ortodoxas, en las que la voz del estudiante es anulada y mutilada y en donde alfabetizar es concebido o tiene como fin enseñar a dominar el código escrito

Es así como se hace necesario no sólo entender el código alfabético convencional como medio no fin en el desarrollo de procesos de significación, con esto quiero decir que se debe tratar de abandonar la idea de que la función principal de la escuela es enseñar a leer y a escribir; en tanto la lectura y la escritura trascienden el terreno de la alfabetización y pasan a explorar el de la función social, la cual invita a reflexionar y a analizar las diferentes problemáticas en las que el sujeto está inmerso para buscarle posibles soluciones.

Así, basados en las nuevas dinámicas sociales que exigen sujetos diferentes para leer las diversas realidades, entender que la escuela no solo debe enseñar a manejar el código

convencional, sino que ha de ocuparse de otros sistemas de significación. Entre ellos, es importante destacar el libro álbum y el cine, en tanto permiten potenciar la oralidad y la imagen, pues, según Daniel Goldin (2006) el libro álbum es “una forma compleja del relato que, al menos en sus mejores manifestaciones, se teje en un rico contrapunto de imágenes y palabras que a un tiempo dicen, silencian e insinúan” (p.13). En consecuencia, con las nuevas dinámicas sociales en un mundo saturado de lo icónico y lo visual como formas de acceder a posibilidades estéticas, emocionales y éticas, se reclama un sujeto que cuestione y problematice esas realidades al punto que se reconozca como ser pensante, creador, reflexivo, confrontador e intérprete de la realidad.

Para finalizar, cabe resaltar que dichas prácticas deben ser repensadas analizadas y reflexionadas; es por eso que trato de dar respuesta a ese espíritu inquieto que me ha acompañado desde pequeña, en tanto me ha gustado preguntarme por todo aquello que me rodea, en especial por lo que suscita para mí un interés, en la medida en que sea difícil de comprender, explicar o entender; pues como refiere Freire (1987) “no hay pregunta tonta, ni tampoco hay respuesta definitiva” (p. 57). Con ello insinúo la relevancia que posee el hecho de indagar (se), preguntar (se) para darse un lugar en el mundo y reflexionar en torno a él.

Alejandra María

1.4 Metáfora del tiempo, un encuentro de tres vuelos

La iluminada cinta de la historia ha pasado. Nuestros vuelos han coincidido entre nubes siempre cambiantes, superpuestas en desorden en un lejano firmamento que dibuja desnudos mundos, tan iguales y tan diferentes. Nuestra mirada laxa se pierde en la oquedad de marchitos días sin sentido, que ahora son recordados por nuestras memorias al encontrarnos en este sitio. Algo callamos, algo recordamos. Estamos nuevamente ante un lugar que rememora nuestro pasado e inquieta nuestro presente.

Revivimos nuestras vidas y experiencias en rostros sin nombre, sin vida, sin alma, tan iguales y tan desconocidos. Nos posee una súbita exaltación al ver en este lugar, un tiempo inerte y detenido. Nuestras vidas han sido reflejadas. Nada ha cambiado. En este sitio, el tiempo ha aferrado sus raíces a una tierra ya muerta. Estamos rodeadas por aires distantes y en su lejanía, por raíces de robles unidas en un paisaje tan callado y tan diciente. Paredes siempre blancas, y en el espesor verde de las montañas, nuestros agitados rostros se pierden entre vagas preguntas ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos?

Al llegar a la escuela con otras miradas, no menos temerosas e ingenuas, habitamos espacios colmados de murmullos y agitación, en los que las palabras materializan nuestra existencia y condición de maestras mediadoras de historias y realidades. Allí, recordamos espacios fragmentados por frases que anulan, silencian y adormecen los sentidos y deseos, al otorgar, pocas veces, pases para la imaginación y la ilusión. Por eso, consideramos que es necesario que aflore el lenguaje del cuerpo invisible de los sueños, y el acercamiento a la naturaleza de las letras, para que nuestros estudiantes se engalanen con una lectura más

ligada a la voz dicente y significativa, que se levanta entre susurros, para ir más allá de una mera identificación de letras, silabas y palabras, hasta llegar al vasto mundo de la interpretación, la lectura de la realidad y la fantasía.

Ahora, tenemos una anticipada respuesta que nos reviste de formas concretas: somos maestras en formación. Tres viajes, tres transitaros, tan iguales y tan diferentes, que se han encontrado en una misma apuesta investigativa, en la misma pregunta y en el mismo escenario escolar. Es el centro educativo Media luna el que nos ha invitado y ha unido nuestras voces para narrar y abrir el trazo de huellas perdidas en el pasado, en donde las idealizaciones de la escuela, teorías y aprendizajes están suspendidos en nuestra memoria, para buscar otras alternativas en la apropiación de los procesos de lectura y escritura, en relación con la imagen y la oralidad.

Estamos aquí, pero somos distintas, la historia ha transcurrido por nuestro cuerpo, y en nuestros ascensos y descensos por el vasto horizonte, han mutado en nosotras pensamientos que se aglomeran en un real y onírico interés por la literatura y por ciertas prácticas escolares que, a pesar del tiempo, perviven en las aulas. Por eso, más que enfrentarnos, contra viento y marea y permanecer ancladas en el puerto de los esquemas y las prácticas educativas ajenas al océano abierto de la imaginación y la incertidumbre, consideramos que es necesario apropiarse de otras alternativas, en las cuales letras e imágenes lleven a la construcción de otros sistemas de significación, dotados por un principio de transformación que se ampare en la exaltación de la lectura como experiencia, *“como lo que nos pasa mientras leemos”* (Larrosa, 2005). Por eso, coincidimos con este autor cuando sostiene que:

“...la experiencia es un pasar, un paso, un recorrido. Algo pasa desde el acontecimiento hacia mí. El sujeto de la experiencia es el lugar de paso, donde ocurre la experiencia”⁹.

Por lo tanto, nuestras experiencias, relatos memorias, inquietudes, voces, la lectura del contexto escolar, acercamiento a la literatura, deseo de enriquecer y aportar a las prácticas de enseñanza de la lengua castellana y la literatura, entre otras cosas, nos han llevado a preguntarnos por las posibilidades que generan los libros álbum y el cine en los procesos de apropiación de sistemas de significación; no con el objeto de otorgar una respuesta definitiva de ello, sino con el fin de dejar una pequeña senda trazada que una las dimensiones lógica, ética y estética presentes en la escuela, para que, quienes como nosotras se inquieten por brindarle al niño un mundo de posibilidades, y de tejer la urdimbre de los significados, se sientan motivados por el valor del libro álbum y el cine, en tanto albergan valiosas posibilidades de aprendizaje a partir de la relación palabra e imagen.

⁹ Notas del Seminario doctoral

2. LA VIDA COMO RELATO DESDE LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICO

NARRATIVA

Una ruta posible: metodología y experiencia en el relato

La narración da conocimiento, otorga comprensión a la realidad; lo escrito explica la vida. Las vivencias no escritas pueden y deben olvidarse, perderse en la lejanía, en lo remoto del recuerdo que desfigura. Pero en cambio, la escritura fija y no permite el olvido.

Ferrer (1995, p.167)

Días perdidos en los pasillos de nuestra memoria son ahora despojados de los brazos del inminente olvido, porque tras palabras, gestos y movimientos, el acercamiento a la investigación biográfico – narrativa¹⁰, nos ha permitido detenernos en acontecimientos que antes eran para nosotras desapercibidos, pero que al ser narrados y reescritos, nos han invitado a volver a recorrer momentos de nuestras historias personales y experiencias con la escuela, desde el lugar de estudiantes, y ahora, desde el ser maestras.

Ahora intuimos ecos de otras voces, danzamos tras las máscaras de perspectivas epistemológicas, que nos brindan la libertad para transitar por celosías de nubes en el horizonte, hasta llegar a la resignificación de nuestras subjetividades, y con un tembloroso

¹⁰ La investigación biográfico - narrativa propone que el enunciador – narrador, se confronte rememorativamente entre lo que era y lo que ha llegado a ser, buscando una visión de *sí mismo como otro*. Es decir, la narrativa y su íntima relación con la memoria, produce un impacto en la re-configuración de la subjetividad, que ayuda a la consecuente búsqueda de identificación y autoreconocimiento frente a los cambios que ha tenido su propio ser, y que nutren la comprensión inmediata de las historias de vida.

viento, reconocemos ahora las voces que creíamos estaban en el pasado, pero que ahora, vuelan por las heladas espumas del presente, y de ellas, surge una imagen de autorreconocimiento que genera el contarse, el narrarse, a caso porque: “los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos, en resumen, los relatos pueden *transformarnos*, alterarnos como individuos” (Jackson, 2005, p. 33) Y es que efectivamente, narrar ha permitido que como aves multicolores, atemos, poco a poco, cabos en el tiempo, para crear una imagen de lo que han llegado a ser nuestras vidas, en relación con momentos y espacios que han cambiado fugazmente, pero que nos identifican ahora y develan nuestros pensamientos frente al vertiginoso cambio de la sociedad.

Pensamos en el rápido giro de nuestras vidas, en el vaivén de las alas del tiempo que, desnudo, recuesta su cuerpo para transportarnos hacia los menudos recuerdos del pasado: nuestra práctica profesional, en la que entre aciertos y desaciertos, tensiones con los otros y con nosotras mismas, se generaron sinónimos de un testimonio en el que nos narramos como sujetos que auscultan sobre las historias de vida, y la forma como confluyen en la configuración de una visión social y personal de la realidad. Así, ahora nos narramos desde otras ópticas, frente a espejos que reflejan otras imágenes y que son sinónimos de las relaciones entre nuestro pasado, presente y futuro. En este sentido, la narración nos remite entonces, a instantes de la vida en los que es necesario vernos como otros para llegar a la autocomprensión para ver lo que fuimos antes, lo que somos ahora y lo que, quizás, seremos en el futuro:

Precisamente porque no sabemos con certeza qué somos, necesitamos vernos a través del efecto catártico que provoca el texto, es decir, de la identificación con los

personajes y las situaciones que nos han contado o hemos leído. El texto aparece entonces como el maestro. Y preguntarse por la identidad personal, conlleva también a cuestionarse sobre cómo debemos comportarnos, sobre qué sentido tiene nuestra existencia (Colom, 2003, p. 29)

En consecuencia, momentos congelados en el sudor de nuestras frentes sobrevuelan en el lenguaje narrativo, que, en efecto, permite vernos como *otros yoés*, dotar nuestros espíritus con otras facetas, en las que la imaginación y sensibilidad nos transportan al reconocimiento de nuestros propios errores, de lo que éramos en el pasado y lo que somos ahora, para iniciar un vuelo en el que nuestras blancas plumas nos transportarán hacia un camino que dé cuenta de semejanzas y diferencias, identificaciones y diversidades, opacadas por una sociedad homogenizante y anuladora de voces.

Por eso, rescatamos la idea de que realidades objetivas deben pasar a otro plano, para sumarle importancia a situaciones en las que vernos a nosotras mismas, pero desde miradas críticas y reflexivas, es lo que extrae de sitios degradados el mundo de la subjetividad, y los recuerdos y pensamientos que relativizan la existencia misma. Por eso, el paso por la Institución Educativa Media Luna, nos invitó a consideraciones éticas y teóricas que antes no fueron concebidas de la misma manera, en cuyo transitar devenimos como otras maestras en formación, cambiamos vertiginosamente en un viaje que resignificó completamente nuestra visión frente el poder de la narración en el aula, ya que todos aquellos momentos, vivencias, gestos, palabras, malestares, peleas y observaciones realizadas por nosotras, nos permitieron recordar nuestro pasado y confrontarlo con lo vivido en aquel contexto escolar.

En esta medida, la narrativa ha sido un enfoque investigativo que nos ha permitido vivir nuestras historias, y las de los demás, a través de la escritura, ya que gracias a ésta, evocamos, reflexionamos e interpretamos críticamente el contexto educativo y las historias de vida que allí se encuentran, en tanto abren constantemente sus manos a la construcción del conocimiento que resignifica nuestra labor. Por eso, la narración cobra aún más valor al permitir: “entendernos a nosotras mismas y a nuestros alumnos desde el punto de vista educativo, para entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida” (Larrosa, 1995, p.16) que dan lugar a la comprensión de los diversos asuntos humanos que se hacen presentes en nuestras relaciones y en las de los niños y las niñas con los que estuvimos a lo largo de nuestra práctica pedagógica.

El viento ha vuelto, y con él, el valor de nuestro plumaje que nos hace comprender que enseñamos con lo que somos, con nuestras historias de vida, y en el aliento de nuestras subjetividades, se revela constantemente un mundo bizarro, que en el mudar de su piel deja al descubierto –como lo mencionábamos en párrafos anteriores- el valor que ha cobrado el enfoque biográfico – narrativo en educación, que gracias al giro hermenéutico de las ciencias sociales¹¹ ha sido nutrido con: “una inteligencia reflexiva que a cambio de preguntarse por el qué o la sustancia verdadera de las cosas, aspira a conocer cómo funcionan éstas y a integrar la teoría con la práctica o la reflexión con la acción, instaurando la praxis como dinámica [...] de comprensión del cambio” (Cubides, 2002, p. 12)

¹¹ Con el giro hermenéutico de las ciencias sociales, se ha pasado de dar una explicación *científica* de las acciones humanas, para pasar a entender los fenómenos sociales como *textos*, que requieren de una autointerpretación dada por los sujetos que narran.

En consecuencia, plantear la subjetividad como un devenir y la narrativa como una posibilidad de expresión, ha implicado abrir nuestros ojos al inminente cambio, a espacios en los que hay flujos, relaciones e interacciones que cambian constantemente, y hacen parte de escenarios contemporáneos en los que es posible curvarse sobre sí mismo, y reflexionar sobre nuestras experiencias en el mundo y la comprensión de la realidad.

En esta vía, nuestra creciente necesidad de perpetuar las experiencias en las espumas del platino horizonte, han hecho que recurramos constantemente a las voces de nuestra memoria, que caminemos por lugares ya olvidados para narrar, escribir y congelar en el tiempo, *ese algo* que fuimos algún día, *eso* pasado que nos determina *ahora*. Por eso, la escritura autobiográfica ha tejido nuestras experiencias, para mirar desde otras perspectivas, nuestras relaciones con el saber y con la escuela¹².

La memoria y la escritura nos han permitido descubrir otras voces, matizar nuestras alas con otros colores, y darle vida a los ecos de palabras perdidas en el tiempo, porque ciertamente, encontrarnos de cara nuevamente con la escuela, ha hecho que reconozcamos en la narrativa la necesidad de: “situar en el tiempo y en el espacio, el ambiente y la acción que deben estar profundamente encarnados en el carácter mismo del pensamiento narrativo” (Demetrio, 1999, p. 170), ya que hace parte de experiencias que se trasponen a las esferas temporales, se mantienen y generan otras emociones en los selváticos pasajes del recuerdo.

¹² La escritura autobiográfica tiene la capacidad de curarnos, de descubrir los objetivos que nos mueven para llegar a otra mirada de nuestra configuración personal, a partir de lo que se ha vivido con el otro y consigo mismo.

Ahora bien, tras estar nuevamente en el pasaje escolar, analizar las historias de vida y la diversidad situada en el aula, delgadas flechas vibraron en el viento para encontrar, en el enfoque biográfico – narrativo, una ruta metodológica que nos permitirá analizar historias de vida situadas en contextos escolares y socioculturales, en las que se matice significativamente la influencia de los libros álbum y el cine en los modos de subjetivación, porque gracias a su creación de otras realidades, dotadas de fantasía e imaginación, ambos se mecen desnudos y brillantes ante los ojos vigilantes del lector.

Por eso, al saber que en un futuro no muy lejano continuaremos paseando por el desnudo paraje del contexto educativo, los vientos y las olas, como masas amorfas nos invitan a detenernos en tres momentos que apoyarán nuestra dicha ruta. El primero de ellos será la escritura de nuestras historias de vida, con respecto a las experiencias en la escuela como estudiantes y maestras en formación, gracias a que son sinónimo del reconocimiento de un clima que ha matizado nuestra propia existencia; también son testimonios de ojos que se atreven, entre fenecidas voces, a formar maestros intelectuales de la educación, que con autonomía superan la instrumentalización que en ocasiones aqueja nuestra sociedad. El segundo, será la relectura e interpretación de nuestros diarios de campo y registros fotográficos, a manera de testimonios en los que el aula es y debe ser un espacio democrático donde los textos, voces, y las imágenes provocan la construcción del ser, saber y humanidad.

Por último, resaltaremos la búsqueda bibliográfica que llevamos a cabo durante este transitar, para conceptualizar todos aquellos temas relacionados con los libros álbum, su relación con el cine y su pertinencia en las prácticas de enseñanza relacionadas con el

lenguaje y la literatura, además, buscaremos aquellos recuerdos en los que se evidencien los procesos que permitieron su apropiación, esto, sin dejar de lado la interpretación de las situaciones escolares y sus múltiples textualidades.

Ahora bien, consideramos que se hace necesario recordar lo vivido en la escuela como parte de un conjunto de experiencias que permiten llegar a comprender nuestro rol como maestras en formación y como estudiantes, para encontrar el sentido de las experiencias vividas en relación con nuestro tema de investigación.

2.2 Voces al compás de las historias

Aquí se relata parte de una historia que empezó cuando un día una voz salió al encuentro de otra voz. Las voces empezaron a caminar juntas. Su relación fue sencilla, amable, llena de afecto y de escucha. Pero de entrada esta relación estaba afectada por la lejanía de sus contextos de procedencia y por tanto por intenciones, deseos e intereses distintos
Remei Arnaus. (1995: 61)

Nos asiste un crepúsculo matutino en armonía con el frío que cobija nuestros pasos, cubiertos de temores presos en incesantes deseos que se sacian de recuerdos y posibles anhelos que hacen memoria del antiguo pizarrón en el que se fraguaron las letras de nuestro silabario, en el que las nombramos y las convertimos

en palabras a pesar del presidio al que fueron sometidos los sentimientos y la imaginación, bajo el afán racionalizador, y la turbia y negada posibilidad de asombro, que ligeramente se disolvía entre el “intelectual memorizador” que se domestica ante el texto, y esquiva los excesos de luz que acertadamente dejan vislumbrar, como diría Paulo Freire (1997): “La manera de estar en el mundo y con el mundo” (p. 29) .

Al detenernos en Media Luna, el paisaje se filtra por todas partes, tuvimos la sensación de toparnos con una de las escuelas verdes a las que alude Rosa María Torres (1995), en las cuales se “cultivaban el lenguaje del cuerpo, el arte de observar y tocar, de escuchar y hablar. Aprendían en el juego y en el trabajo, de los cuentos, en la danza, y del consejo de los viejos. El currículo era la vida y aprender un compromiso de por vida” (p. 1). Esa era la imagen que formaban nuestros ojos, pero otro era el sentido que insinuaba cada fotograma que visualizábamos de acuerdo con una determinada frecuencia de imágenes por segundo, con alas en busca de reposo, como quien quiere pasar un buen rato extraviado en otros mundos o en el paraje más voraz o asombroso de éstos.

Así fue como dimos paso al reencuentro con la escuela, ahora ya no tan niñas, ni tan maleables, pero sí rebosantes de curiosidad, definida ésta por Freire (1997) “[...] como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta”(p. 33). Dicha curiosidad nos permitió cuestionarnos ante prácticas insatisfechas e indóciles, que nos han sido dadas por una historia construida y reconstruida, además, de defendernos y estar alertas ante la posibilidad de extraviarnos del camino que hemos emprendido, con la decidida preocupación y compromiso frente a una escuela en la que el enseñar y el aprender

sean concebidos de forma diferente, en tanto son transitorios que reedifican continuamente la existencia, en relación permanente entre lo que ocurre fuera y dentro de la escuela.

Como toda primera vez nos resultaba angustioso, pero a la vez extasiante observar y nombrar lo que era la realidad de los niños de Media Luna, particularmente la de los niños de primer grado, la cual, desde ese preciso instante, hizo parte de la nuestra. A diferencia de la escuela en la que se forjaron y anularon muchos de nuestros ideales, arrellanados en el bullicio de la ciudad, Media Luna reposaba en medio de la vida rural, o por lo menos esa fue la imagen que nos salpicó y que ingirió nuestro olfato, en tanto el romance y la jovialidad idealizada daban apertura a lo que sería una experiencia entretejida entre quiebres, confrontaciones y posibilidades, en relación con el quehacer pedagógico, disciplinar y humano.

Por encima de la escuela era frecuente toparse con la lluvia, llovía mucho, al igual que en la *Casa vacía* de Trigo (2005), “una casa vacía que estaba llena de oscuridad, pero al encender la luz había muchas otras cosas. Había charcos de agua, las marcas de unos dedos en la puerta, huellas de zapatos en el suelo y, en la pared una sombra” (p. 22). De esta última vimos muchas que se parecían a las nuestras reflejadas en la pared de Media Luna. Aquellas paredes, aquella escuela estaba llena de cosas nuestras, así que decidimos quedarnos allí hasta comprender que, el lugar más vacío del mundo puede estar colmado de cosas. “Y, si no lo está, podemos llenarlo”.

Así fue como iniciamos la labor de inundar su mundo y el nuestro de otras posibilidades, y debemos reconocer que no fue simple, pues aunque suene irónico, nuestras piernas

danzaban al ritmo de los latidos que habitaban nuestro ser consciente. Ya no éramos la obra que crearon nuestros padres y maestros, modelables y atiborradas, ahora, éramos obras de sí mismas, con un poco de acá y de allá, pues en cada experiencia, unas más afables y otras más acres, hubo algo que construyó nuestra relación con el mundo que nos acoge y que nos ha permitido ser sujetos en él y para él. Aunque sentíamos temor, no era el que nos embargaba al tener en frente a la figura que, con respeto y honorabilidad, solíamos llamar maestro; pues quienes estaban frente a nosotras, nuestros estudiantes, ya no eran quienes temían al nombrarnos como maestras, eran ellos los que nos generaban prevenciones tras gestos de resistencia o quizá con las más rugosas pulsiones humanas.

Ahora bien, como educadoras nos sorprendíamos de las dificultades con las que colisionábamos; los niños no eran demasiado receptivos y, cuando sí lo eran, la mayor parte de las veces era porque intentaban serenarnos para terminar haciendo lo que querían. Hubo momentos en los que creíamos dirigirlos, pero no, eran ellos quienes nos tenían en su poder mientras nosotras estábamos a la caza de signos de afecto y avance.

En múltiples situaciones nuestros deseos se silenciaron, y en plena lozanía los sentíamos envejecer en un fugaz anhelo de gloria y de poder. Subimos escalinatas de palacios de oro y quisimos abrir sus puertas... pero no pudo ser. Entretanto, la tentación de dejarnos atrapar por el dilema infernal al que alude Meirieu (1998), el de “[...] excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas” (p. 79), nos confrontaba, al ver desvanecer nuestros esfuerzos entre la indiferencia y la negativa, con un mínimo de sentido moral y de sensatez.

Sin embargo, nuestro viaje no podía detenerse tan pávidamente, pues si algo teníamos claro, era que no pretendíamos “fabricar” a aquellos seres a nuestro gusto, lo que buscábamos y que por momentos se ocultaba, era la posibilidad de formarlos como sujetos inscritos en una historia, en la que han aprendido a defenderse, sin ponerse en el lugar del otro. En estrecha unión con lo anterior, Mierieu (1998) afirma que “lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”, por lo tanto debemos admitir que, “lo “normal”, en educación, es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele” (p. 73).

De modo que al educar, nos introducimos en un universo cultural en el que quizá se hallan suspendidas las respuestas a muchas pasiones que nos dificultan vivir juntos, en un mundo en el que es posible recurrir a las palabras, sonidos e imágenes, para tan sólo hacerle saber al otro que no se encuentra solo, y no nos suceda lo mismo que a Bernardo¹³, que un monstruo se engulla a nuestros estudiantes, entre en el salón de clases, y continuemos con la rutina que se cubre en excusas, evadiendo la realidad que nos demanda la reconstrucción del lugar que solemos darle al otro, en tanto éste pueda ocuparlo y ensancharse en él, para entonces transitar hacia el encuentro con los demás.

En este sentido, nuestra labor como docentes ha sido a la vez de aprendices, nos develó que nuestra tarea requiere de la sensibilidad que nos remueve los poros ante palabras displicentes, golpes que distancian e ilusiones adormecidas a causa del maltrato, el

¹³ MCKEE, David (2005). *Ahora no, Bernardo*. Colombia: Alfaguara.

infortunio y el desamor. Pues aunque nuestra primera imagen de Media Luna se cubrió de aventuras idealizadas, en tanto el paisaje se ahogaba en el cielo y la sutilidad del viento nos recordaba que aún estábamos vivas; esto era tan sólo el escenario en el que se elevaban discursos que fatigaban la humildad en un espacio con nombres desolados, y procedimientos inhibitorios e intolerantes, sin la convicción de que la realidad pedagógica está atravesada por un conglomerado de variables que aparecen fuera del aula, en una sociedad desigual e injusta.

En efecto, el unir nuestras voces con las de nuestros estudiantes, hacia una ruta en común, nos permitió conocer un poco de sus historias, las cuales aluden a días vacíos de esperanzas, situación muy similar a la narrada en *El árbol rojo* (2006):

[...] en el que las cosas van de mal en peor, la oscuridad nos supera, nadie entiende nada, el mundo es una máquina sorda, sin sentido ni lógica, a veces esperas y esperas y esperas... pero nada ocurre, y entonces todos los problemas llegan de golpe, ves pasar de largo cosas maravillosas, los más espantosos destinos resultan inevitables, mientras no tienes idea de qué debes de hacer, ni de quién se supone que eres, ni de dónde estás y parece que el día va a terminar igual que empezó; pero de pronto ahí está delante de ti rebosante de color y vida esperándote, tal y como lo imaginaste.

El personaje principal de esta historia es una jovencita sin nombre, aparece en todas las imágenes del libro álbum como un sustituto de nosotros mismos. Pasa, sin poder hacer nada por malos momentos, hasta que acaba por encontrar algo esperanzador al final de su viaje. Cuando parece haber perdido toda ilusión y vuelve a su cuarto encuentra una hoja roja, presente en cada página del libro que, con la esperanza, se convierte en un vivo y brillante árbol rojo. Como ella, muchos de nuestros estudiantes hacen el mismo recorrido, y al llegar a su cuarto, no hay un árbol rojo, hay un nudo de condiciones y sentimientos que, al ser

narrados a través de sus voces melancólicas, nos permiten entrar en sus historias y desempeñar roles a los que podemos acceder en medio de la ficción y la fantasía.

Curiosamente, nuestro salón de clases se fue transformando en una trama de relatos, en un espacio en el que las letras aleteaban dócilmente hacia la natural conexión entre la narración de historias, el aprendizaje y la autonomía. Entretanto, la ficción se fue mezclando con la realidad, no para engañarnos sino para ayudarnos a interpretar las explicaciones e intrigas, disfrazadas de historias, que nos persuadían de una voz en compás con las demás voces, dando paso a un escenario en que las paredes se extinguían al recorrer otros lugares de la escuela. El aula no fue la única que presenció nuestras andanzas en armonía con el cuchicheo de las páginas; los corredores de la escuela, el patio, el restaurante escolar, fueron cómplices del universo de palabras e imágenes, en el que el juego y la imaginación, no sólo hacían parte de “la hora de recreo”. De tal manera que, al igual que *Mara*, pintamos de colores las cosas feas, usamos zapatos viajeros, corrimos libres como gacelas y de puntillas abrazamos la luna. (Aguilar, 2008).

2.3 Incógnitas: experiencias asombrosas que transportan a mundos mágicos

Conservo seis honestos servidores que me enseñaron todo lo que sé. Sus nombres son: Qué, cuándo, por qué, cómo, dónde y quién.

Rudyard Kipling *the elephant's Chlid*, (1909)

Ante un sistema educativo atrofiado e impedido, que en ocasiones no da lugar a la pregunta, que no cuestiona el objeto del conocimiento, los procesos de aprendizaje y el mundo en el que se vive, podemos afirmar que asistimos a la coronación de la cultura del silencio que opaca la luz, que irradia el asombro bajo los barrotes de la pasividad que todo lo vuelve sombras, sombras dormidas, aletargadas que buscan salir del anonimato, tomar forma y romper el molde de la sumisión, para atenuar cada vez más las desigualdades sociales mediante prácticas menos restrictivas que reconozcan la otredad y la subjetividad. De este modo, se hace más que necesario crear un culto a la pregunta, entendida ésta como el motor que impulsa el acceso y la creación del conocimiento a raíz de pensarse y pensar las diferentes situaciones epocales que han dado lugar a grandes tensiones y que han permitido realizar reflexiones realmente relevantes.

No ajenas a ese espíritu reflexivo, nosotras intentamos abrir una senda que nos condujera a entender el ámbito escolar desde la lógica del asombro y la reflexión, desde una postura crítico- analítica de la realidad a la que nos vemos enfrentadas como docentes del área de Humanidades y Lengua castellana.

Al ser la pregunta una condición de naturaleza humana, no nos debe extrañar el hecho de que como maestras nos movilice la aglomeración de voces hilvanadas en las oscilaciones profundas del pensamiento producto de la curiosidad que nos conduce a movernos por diferentes terrenos de la realidad para tratar de entender ¿Cómo es posible que un maestro pueda silenciar e inmovilizar las voces de otros colegas expertos en la práctica y en la teoría escolar? Si bien con en el transcurso del tiempo un sinnúmero de personas se han detenido

a pensar y a problematizar la enseñanza con el propósito de gestar grandes cambios; uno de ellos va dirigido a reflexionar sobre el concepto de la educación bancaria, que según Freire, promulga que el estudiante es una tabula rasa al que se le ha de depositar el contenido porque no posee conocimiento alguno, ya ha debido de ser desterrada del terreno escolar, sin proporcionarle pistas para que pueda volver a instaurarse en la academia; propósito complejo de llevar a cabo porque ha sido difícil expulsar de la mente de algunas personas, el fantasma ideológico que promulga que enseñar es adiestrar, olvidar la subjetividad y la individualidad imponiendo su postura frente a la realidad sin la posibilidad de debatir, para caer en el pozo asfixiante de la omnipotencia y el absolutismo.

Ahora, la realidad a la que nos enfrentamos como maestras practicantes en la Institución educativa Media Luna, nos conduce a problematizar de forma crítica los diferentes momentos que experimentamos en el aula, es así como escuchamos ecos revolucionarios que se transportan en el viento, nos susurran al oído una invitación a borrar las cadenas que homogenizan al ser y que le imponen volar rastrero y correr así el riesgo de quedar atrapado en el barro movedizo que absorbe el cuerpo y ahoga al estudiante robándole la voz, el aliento y la conciencia, ante los deseos incesantes de ascender al éter profundo y mítico del conocimiento para descifrarlo, reinventarlo y reconstruirlo mediante la cada vez más novedosa danza mágica del dar y el recibir en donde cada estrella colabora en la iluminación del gran tapiz azul sin sentirse más o menos importante que las demás.

Pues cabe aclarar que las telarañas y el polvo se han apoderado de algunos maestros que no se han dejado irradiar de la chispa que emiten los luceros infantiles y son indiferentes ante la novedad; dejan ver el cansancio y el tedio en todo su ser, los años han desgastado sus

pupilas obligándolos a vivir en la penumbra de las sombras sin importar que con ello se opaca la lumbre potente que irradia la curiosidad. Ahora días grises, tardes gemelas de tiza, texto y pizarrón y manos fósiles y arrugadas por la inclemencia del tiempo sostienen temblorosamente el peso de los años muertos en tardes resplandecientes opacadas por olores añejos, enmohecidos y fríos en los que la aventura del verano se alejaba más volviéndose esquiva.

Con lo anterior se quiere decir, en diálogo con el maestro Freire que en la educación “cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye la “curiosidad epistemológica” (1997, p. 26). Este postulado nos conduce a situarnos desde otra lógica del discurso y del saber en tanto permite entender las implicaciones que tiene el hecho de otorgar un lugar privilegiado en el aula a los interrogantes, a la inquietud y al asombro en pro de construir y aprehender la realidad desde posturas críticas fundamentadas o sustentadas desde las experiencias y los argumentos.

Observar y vivenciar lo relatado hasta aquí, invita de cierto modo a volver a aquellos secretos que tenemos guardados en pupitres de escolares de años infantiles, ya no para contemplarlos de manera fragmentaria sino con el propósito de hallarles un sentido con el cual anudarlos y comprenderlos, no desde una mirada desprevenida sino mas bien crítica y reflexiva en donde se le dé tregua a las miradas perdidas en la inmensidad del mar, a los sueños en una botella abandonados al azar, a la corriente de las aguas inquietas, a la repetición de trazos cansados escritos en verdes tableros por tizas rígidas que dibujan trajines vanidosos de gramática y sintaxis, de cuerpos temerosos enfilados de uno en uno, vestidos bajo el mismo patrón.

En esta lógica, el fantasma del instrumentalismo y del mecanicismo apoderado del profesor titular del grupo del que fuimos maestras practicantes en la etapa inicial de nuestra práctica pedagógica, nos permitió delinear una propuesta de trabajo en la que la ruta a seguir la trazó el interrogante que emergió de esa experiencia, la cual radica en el desequilibrio que nos genera la idea que se tiene de comprender el lenguaje únicamente desde la comunicación, es decir como mensajes que se estructuran solo a partir de un código sin contar con la historia y la experiencia que los alumnos tengan o hagan del mundo para elaborar un cosmos simbólico y cultural y así identificar el lugar que ocupan en universo ellos y los otros.

El deseo de problematizar el hecho de que no solo la escritura posibilita al ser ubicarse en el mundo, nos conduce por la senda de la apropiación de otros sistemas de significación fundamentados en las dimensiones lógica, ética y estética y acorde con los diversos escenarios educativos para dar apertura a otros lenguajes iguales o más complejos que el antes mencionado, tales como la oralidad y la imagen; esto en resistencia a la petrificante singularidad con la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se homogeniza, se compacta y estandariza al ser.

Es así como en resistencia al enfoque instrumental de la lengua intentamos, desde nuestra apuesta pedagógica e investigativa (un tanto ambiciosa), entrar en diálogo con los planteamientos de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* y privilegiar la función de la significación a través de diversos lenguajes tales como los ya mencionados en párrafos anteriores y apartarnos de la concepción únicamente comunicacional del lenguaje, lo que implica una perspectiva socio-cultural y no sólo lingüística.

Ahora bien, destacar y establecer la importancia de los saberes culturales e intertextuales de los estudiantes de la Institución Educativa Media Luna transversalizada por subjetividades que hacen de ella un entramado diverso y bastante complejo inscrito en el campo de la heterogeneidad, permite pensar en la importancia de reconocer la otredad puesto que es posible descubrir a los otros en uno mismo mediante un diálogo continuo de 'yoes' que confluyen en un espacio y en un tiempo determinados.

Al pretender que la enseñanza sea contextualizada y realmente significativa se busca ubicar el proceso de enseñanza y aprendizaje al otro lado de la tormenta memorística, mediante la unión de los fragmentos aislados de un puente que rompió la ferocidad de aguas pasadas, donde se conecte lo que se pretende enseñar con el pegamento que tiene como materia prima los conocimientos previos. Reconstruir el puente implica que retorne el sol y con ello la experiencia, se constituya en aquello que me pasa y no en aquello que pasa sin dejar huella; aprender en la vida es reflexionar sobre las experiencias, “de ahí que nuestra labor como educadores consista en marcar caminos idóneos [...] a fin de establecer formas de conocer y enfocar la realidad que permitan la reconstrucción de nuestra sociedad de manera crítica y reflexiva” (Ambrós, 2007, p. 27).

A medida que vamos problematizando más y más las situaciones pedagógico- didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, entendemos la relevancia social, ética y política que el maestro debe adoptar en la labor que se le encomendó; en nuestro transitar por diversos relieves, la geografía de las letras nos induce por caminos diversos, en ese devenir nos topamos con inocentes luciérnagas que deletrean sílabas, pues alguien ha olvidado la maravillosa especialidad que ellos tienen de ser inventores de la imagen. Ante esa

invisibilización estos inventores de sueños tratan de abandonar el ensueño; no obstante, es de aclarar que lo hacen sólo momentáneamente pues notamos que con el aletear incesante de sus alas buscan alcanzar altura, con la esperanza de ir a otros mundos a fin de dejar aflorar la imaginación y la sensibilidad.

Así pues, qué mejor que la literatura para incrementar lo sensorial, lo intuitivo, lo predictivo, lo crítico y lo analítico del ser humano en la medida en que atiende a condiciones estéticas y artísticas abriendo un espectro bastante amplio del lenguaje y del poder creador del que hace gala.

Al lector darle vida por medio de la lectura al paraíso marchito del libro lo carga de subjetividad, lo alimenta con sus imaginarios, con sus sentimientos, con los sueños, los mitos, los ritos, la ensoñación, las simbologías y las ideologías que ha vivido y con ello lo enriquece y hace de ese proceso una experiencia significativa; con esto queremos enfatizar en que no se trata de la literatura por la literatura sino con fines direccionados y precisos en donde llueva escarcha de mundos inventados en los que el asombro del capullo, el ritmo acelerado y confuso del vuelo de las mariposas y la lumbre de las ardientes llamaradas se unan con otras luces que se unan en un abrazo indisoluble para crear un sol que brinca rueda y se mueve ante la mirada indiscutible de la fascinación.

En este punto, el eco de los postulados del profesor Cárdenas Páez (1998) con respecto a la dimensión emocional del hombre nos dice que “el ejercicio expresivo de las emociones y sentimientos distancia las facultades humanas de lo concreto, objetivo, y explora la realidad a través de los sentidos y de la imaginación, permitiéndole al hombre recrear lo invisible y

crear lo posible” (p. 124). Esto quiere decir que la literatura es una apertura valiosa para enriquecer la representación, la creación de mundos posibles mediante vuelos certeros en complicidad con el autor del texto y el maestro quien propone un acercamiento activo, crítico y plural en el que los niños vuelvan las imágenes en un mar de palabras en los que sus sueños sean las barcas en las que naveguen por islas lejanas, hacia puertos distantes en los que puedan anclar sus deseos y zarpar nuevamente en busca de aventuras y experiencias.

En síntesis, pensamos cómo es posible conseguir mediante la literatura infantil y el cine que los alumnos transiten por un itinerario plural y creativo, sin reglas preestablecidas que definan los horizontes de posibilidad, y unido a esto, establecer en qué medida el libro álbum y las producciones cinematográficas contribuyen a la apropiación de sistemas de significación y en qué medida ejercen una función crítica, autónoma¹⁴⁴ y liberadora, muy especialmente con los niños que aún no manejan el código escrito de forma convencional.

²⁴ Desde los postulados freirianos, este término debate acerca de cómo formar o educar desde la autonomía, haciendo una ruptura con el bancarismo, esto es, con la educación que concibe al estudiante como un sujeto pasivo del proceso enseñanza y aprendizaje.

3. LAS POSIBILIDADES FORMATIVAS DEL LIBRO ÁLBUM Y EL CINE: LA URDIMBRE DE LOS SIGNIFICADOS



Es necesario comprender la necesidad humana de dar vida a símbolos, lenguaje y gestos. La voz de los estudiantes es un deseo nacido de la biografía personal y del sedimento de la historia; es la necesidad de construirse y afirmarse dentro de un lenguaje capaz de reconstruir la vida privada e investirla de sentido, de validar y confirmar la propia presencia viva en el mundo.

McLaren (2003, p. 23)

“Mamá, ¿tú crees que soy una orejotas?” “No, hija. Tienes orejas de mariposa”.

“Pero, ¿cómo son las orejas de mariposa?”. “Pues son orejas que revolotean sobre la cabeza y pintan de colores las cosas feas” (Aguilar, 2008, p. 4). Este fue

uno de los primeros, de muchos encuentros que tuvimos con el libro álbum, y debemos decir que la imagen de Mara en el regazo de su madre ilustra también lo que sentimos al llegar a la última página de *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2000). Fue indiscutiblemente un sentimiento extraño, de

satisfacción por haber hallado un libro como éste, y de nostalgia por no haberlo hecho antes; no porque el libro llegara tarde a nuestro encuentro, sino porque de seguro hubiéramos disfrutado más, a nuestra edad, si las imágenes de Mara y de Max hubieran significado más una remembranza que un descubrimiento.

Pero fue este hallazgo el que, al cautivarnos, nos cuestionó sobre las concepciones que, a pesar de ser parte de una cultura audiovisual, tenemos sobre los procesos de lectura y escritura, procesos que, muchas veces, se agotan en una visión mecánico y utilitarista. De tal manera que, se obvian los intereses y habilidades del niño, y se desconoce como un ser creativo, capaz de identificar, seleccionar, plantear hipótesis, reinventar la lectura y la escritura desde su noción de mundo.

En esta medida, hemos abordado la concepción de lenguaje desarrollada en los Lineamientos curriculares de lengua castellana, en tanto están orientados hacia la construcción de la significación, a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar: “[...] significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje”. (MEN, 1998, p. 46). De tal manera que, el sujeto construye el universo simbólico y cultural en relación e interacción con los otros; lo que le permite nombrar el mundo y significarlo. Es por eso que, desde esta perspectiva, el lenguaje no es un mero instrumento que lleva a un fin, aprender a leer y escribir; antes bien, es la posibilidad de superar la creencia de que “[...] alfabetizar es enseñar a leer” (Baena, 1987, p. 13). En este sentido, el lenguaje, más que tomarse como un sistema de reglas o un instrumento de la comunicación, se concibe como un hecho social y cultural.

Consideramos pertinente hablar de significación como una orientación relevante de la pregunta que transversaliza nuestra propuesta pedagógica y nuestro proyecto de investigación: ¿qué condiciones de posibilidad generan el libro álbum y el cine en los procesos de apropiación de los sistemas de significación? Cuando nos referimos a sistemas

de significación lo hacemos desde la perspectiva de los lineamientos curriculares de lengua castellana definidos por el MEN(1998), en donde se conciben como:

“[...] conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal”. (p. 30)

Atendiendo a esta definición, somos conscientes de la necesidad de construir propuestas y espacios pedagógicos, en los que se reconozca el papel de los sistemas de significación en la escuela y fuera de ella, en los procesos de socialización, y en la manera como los individuos interpretan y significan el mundo a través de ellos; máxime cuando en particular, las imágenes hacen parte de nuestra vida diaria, y esto es especialmente cierto, cuando nos referimos a los niños, que hoy, desde muy pequeños tienen contacto con la imagen.

Décadas atrás, resultaba casi imposible hablar de lectura de imágenes, al reconocer en éstas un lenguaje no susceptible de ser leído e interpretado; mientras que actualmente la imagen nos habla, en la medida en que el lector las interpreta al verse asaltado por una mirada inquieta y rumores que merodean su mente. En palabras de Gianni Rodari, la imagen (1987) “[...] pone en acción su imaginación. Para “jugar a”: sentirse un huérfano perdido en el bosque, pirata y aventurero, indio o cowboy, explorador o jefe de una banda. Para jugar con las palabras. Para nadar en el mar de las palabras según su capricho” (p. 1)

Nuestro interés sobre la imagen surgió en el transcurso de nuestra formación como docentes del área de lenguaje. En efecto, nuestra historia en relación con la lectura y la

escritura movilizó interrogantes, al ser nombrada e interpretada desde otra mirada en cursos como: *Didáctica de la adquisición de los procesos de lectura y escritura*, *Didáctica de la lengua y la literatura*, y *Literatura infantil*. Estos fueron algunos de los espacios que nos llevaron a preguntarnos por el libro álbum como posibilidad de construir otros sistemas de significación, otras formas de leer y escribir, a través de códigos simultáneos, imagen y texto, dado que, exige la apertura hacia formas de lectura que trascienden al texto verbal, haciendo posible su conexión con otros lenguajes vinculados a la imagen tales como: el cine, la plástica, el teatro, la publicidad.

Ahora bien, en nuestra formación docente vislumbramos someramente los aportes del libro álbum, nos remitimos un poco a su historia, conocimos algunos títulos y a algunos ilustradores. Pero tras convertirse en el eje transversal de nuestra práctica pedagógica, el delinear su historia y sus posibilidades de significación, han hecho parte de nuestra ruta de viaje, en tanto la imagen corteja al hombre desde el principio de los tiempos e incluso, fue una de las primeras formas de expresión que este tuvo antes de la escritura.

3.1. Libro álbum. Luces primigenias, características y aportes

En cuanto a los orígenes del libro álbum, como en todas las recuperaciones históricas subyacen vacíos; sin embargo, las versiones que registran el nacimiento de este tipo de libros se encuentran en los estudios sobre la evolución del libro ilustrado. A partir de los planteamientos de Fanuel Hanán Díaz, “críticos y especialista occidentales coinciden en afirmar que el *Orbis Sensualium Pictus* u

Orbis Pictus del monje checo Jan Amos Komenios está considerado como el primer libro ilustrado para niños. Publicado por primera vez en 1658 [...]” (2007:19).

Comenius, como es conocido el autor por su nombre latinizado, empleó por primera vez el dibujo como una forma de robar la atención del lector y apoyar las prácticas pedagógicas, al definir la imagen como “la forma más inteligible de aprendizaje que los niños puedan observar”. A partir de la obra del autor y las ideas que difundió a través de sus textos, en relación con la igualdad de enseñanza y la transformación de los planes escolares, surgió una corriente de textos para la enseñanza que seguían el modelo del *Orbis Pictus*, lo cual permitía un afable ingreso a la lectura:

Un libro como éste, presentado de esta manera, podría (así lo espero) servir para atraer a los niños talentosos, para que el hecho de ir a la escuela no les parezca un tormento, sino más bien, una experiencia agradable. Pues, es obvio que los niños (aún desde su temprana infancia) se deleitan con las ilustraciones, y gustosamente se complacen con estas luces. Bien valdría la pena haber realizado tal obra si logramos ahuyentar a los espantapájaros de los jardines de la sabiduría. (Comenius: 1657) (A.A.V.V., 2005, p. 115).

Así las cosas, desde muchos siglos atrás el libro álbum ha permitido nuevas formas de alianza entre textos e imágenes, como constatación de un lenguaje híbrido que se ha ido posicionando a través de muchos años de cultura visual, particularmente en la historia del libro ilustrado infantil.

Gracias al camino que recorrieron autores clásicos como Randolph Caldecott¹⁵ y Hoffman¹⁶, se construyó un interesante escenario en el que la página es concebida como

¹⁵El ilustrador inglés ha sido catalogado como el creador del libro álbum para niños.

“un espacio diegético, es decir, como un espacio con capacidad narrativa, susceptible de reunir en un mismo ensamblaje dos códigos diferentes, en el cual los textos no son elementos estáticos que obedecen a una rígida ley de composición [...]” (Hanán, 2007, p.88).

Mientras que el *Orbis Pictus* de Comenius era más bien un libro ilustrado; “en Caldecott hay una yuxtaposición de palabras e imágenes, algo que jamás había sucedido. Lo que no está en el texto está en las imágenes y viceversa, es un efecto recíproco que va y viene en ambas direcciones. En suma, es la invención del libro álbum” (Sendak) (A.A.V.V., 2005, p. 23).

En efecto, el libro álbum moderno está en deuda con los clásicos; no obstante, podríamos afirmar que es un proyecto reciente, pese a que existen muchos antecedentes; debido a los adelantos técnicos, la diversidad de formatos, papeles, acabados y el surgimiento de la industria editorial, más especializada. De esta manera, nos fuimos deslizado por las aristas de esa mixtura textual que fusiona diferentes discursos, hasta introducirnos en la médula del concepto de libro álbum e identificar algunas de las características substanciales y las diferencias con otros textos.

Al momento de recorrer los anaqueles de libros para niños en las bibliotecas, encontramos que muchos de éstos están clasificados como “libros álbum”, lo cual nos confundió al momento de realizar el rastreo bibliográfico, al no diferenciar entre un verdadero libro

¹⁶ Algunos de los textos más destacados del autor son: *El Rey Cascanueces* y *El pobre Reynaldo y Pedro Melenas*.

álbum y una fábula profusamente ilustrada. Esta clasificación obvia la divergencia entre el formato del libro álbum y el libro álbum como concepto. Uri Shulevitz afirma que:

La diferencia entre un libro de cuentos y un libro álbum recae en que el primero enfatiza en la anécdota. La anécdota se narra con palabras (y puede ser perfectamente entendida sin ilustraciones), las ilustraciones la enriquecen. La dependencia de las palabras en los libros de cuentos es parte de una tradición literaria, en la que la narración emplea descripciones extensas que consisten, esencialmente, en contar lo visto y oído. Mientras que en un verdadero libro álbum, las palabras no se sostienen por sí solas. Con la ausencia de las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras. (Shulevitz) (A.A.V.V., 2005, p. 9)

Lo anterior robusteció nuestros ideales frente a la posibilidad de crear escenarios para promover en los niños la apropiación de sistemas de significación, al reconocer el diálogo e interdependencia entre texto e ilustraciones, una interconexión de códigos en la superficie de la página, tal como sucede en *El árbol rojo* de Shaun Tan (2006). Allí, apenas unas breves líneas nos introducen en la narración del texto. Sin embargo, hay suficientes elementos visuales, desde la cubierta del libro, que nos informan acerca de una niña, sin nombre, que al despertar observa en su cuarto cómo caen hojas ennegrecidas que amenazan con aplastarla. Al final del día, tras haber recorrido un mundo fantástico- cuando parece haber perdido toda ilusión- vuelve a su cuarto y encuentra una hoja roja, presente en cada página del libro, que con la esperanza se convierte en un vivo y brillante árbol rojo. Las imágenes llenan los vacíos que el texto no completa, las palabras por sí solas no nos dicen qué tipo de aventura recorrió el personaje principal de la narración. En este caso, el lector se encarga de construir esos intervalos de sentido mediante el tejido de ambos códigos.

Desde esta perspectiva, es posible formar lectores que acudan al texto atraídos en primera instancia por la cubierta de un libro que, aún sin haberlo leído, los cobija con determinada atmósfera, e incluso les comunica el tono del relato e innumerables sensaciones enlazadas.

Por lo tanto, el lector crea lazos con el texto:

Tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos... (Lerner, 2001).

De tal manera que, la experiencia de leer un libro álbum trasciende la idea de lectura como convencionalmente la concebimos, en tanto la palabra escrita es ordenada en secuencias, en una dirección lineal; mientras que las ilustraciones nos exigen una lectura espacial dotada de tensión, dado que nos invitan a detenernos, a mirar detalladamente, a descubrir signos. Este es uno de los rasgos más particulares y significativo del libro álbum, pues las imágenes proporcionan su propia lectura. “En torno a ellas se construyen niveles de significación que penetran capas profundas, que remiten a arquetipos y que sostienen diferentes unidades de sentido”. (Hanán, 2007: 104).

Esta es quizá una de las grandes apuestas de nuestra práctica pedagógica, debido a nuestra constante inquietud frente a la transformación de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, al asumir que aprender a leer y a escribir es mucho más que aprender a decodificar el código alfabético, al tratarse de un proceso continuo de construcción de conocimientos y habilidades. Además -como ya lo hemos mencionado- partimos de la idea

de que leer es construir significados. Por lo tanto, tenemos la convicción de que mucho antes de que el niño “aprenda a leer”, esto es, de que se apropie del código escrito, él ya es un lector. En este sentido, Ball y Gutiérrez (2008) afirman:

Mucho antes de poder decodificar un texto, ha recorrido un camino de significaciones, y lo ha hecho gracias al contacto con el mundo que lo rodea, a su aptitud para otorgarle sentido a lo que observa, a su incesante cuestionamiento, a su capacidad de asombrarse ante lo que descubre cotidianamente. (p. 441)

En esta medida, la urdimbre que configura el universo de los libros álbum, posibilita la resistencia ante los modos recurrentes para formar a los niños en la cultura lectora y escrita, ante la presencia de una sola condición de lectura y la existencia de un único tipo de texto: el escolar. “Antes, se suponía que los niños y niñas aprendían a leer en las cartillas – primero las letras, después las sílabas, más tarde las palabras- y que, mientras tanto, sólo oían o miraban los cuentos que se les relataban” (Colomer Teresa, 1996) (A.A.V.V., 2005, p. 41). Asimismo, esta autora sostiene que, “[...] la recepción de los cuentos y de las formas poéticas del lenguaje en las primeras edades se ha revelado, precisamente, como la actividad más beneficiosa para conseguir el éxito futuro de los niños en su acceso a lo escrito” (Colomer y Duran, 2001). (Ball y Gutierrez, 2008, p. 441).

La experiencia en la escuela en relación con nuestra apuesta formativa, nuestras historias y las de los niños, nos encaminaron hacia el sentido estético de la literatura, a lo que puede generar en su receptor, en este caso, en los niños de primer grado, en tanto la literatura otorga nuevas experiencias, y permite comprender e interpretar espacios enigmáticos, además, de la confusa historia que llevamos en los labios.

En este punto es necesario traer a colación la voz de Gadamer, en tanto considera la obra de arte “semejante a un organismo vivo” (1997, p. 106), abierto a percepciones diferentes e interpretaciones cambiantes. Por consiguiente, hemos abordado los postulados del autor en relación con la hermenéutica o también conocida como arte de la interpretación, orientada hacia la necesidad de encontrar el sentido de los textos, en función de su comprensión. Así, una interpretación es la resultante de la interacción entre obra, lector y autor. Dicha fusión da lugar a lo que Jauss, siguiendo a Gadamer, denomina “horizonte de expectativas”¹⁷ del lector, inmerso en un contexto histórico, cultural y social que orienta su comprensión.

Según el autor, todo público lector posee dicho horizonte de expectativas que es atribuible, también, a los textos, ya que estos provocan a sus lectores. El horizonte de expectativas de un texto posibilita determinar su carácter atrayente por medio de la forma y el grado de efecto en un público determinado. En cuanto a esto, tuvimos una experiencia muy



particular con el texto *Los tres cerditos* de David Wiesner, en el cual el lobo feroz sopla tan fuerte que hace volar a los cerditos fuera del cuento, el texto se escapa y los cerditos pasean a través de otros cuentos, durante siete años. Al

¹⁷ Este concepto puede ser ampliado en el artículo: “La noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss”. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/166/16611202.pdf>

mostrarles el título del libro, los niños los relacionaron con los personajes y la historia de la versión clásica del texto. Esto evidencia como “[...] hay textos que juegan deliberadamente con el horizonte de expectativas del lector, con el objetivo de que éste lo reestructure de forma lúdica y vaya ampliando su *mosaico de citas y referencias*” (Sánchez, 2005, p. 4).

Por lo tanto, Jauss considera que en el momento en que aparece un texto, éste no se presenta como una novedad absoluta surgida en un desierto de información, puesto que, mediante todo un juego de enunciados, de señales, de referencias implícitas, de características ya familiares, su público está predispuesto a un cierto modo de recepción. El texto evoca aspectos ya leídos, pone al lector en tal o cual disposición emocional, y desde su comienzo crea cierta espera de "lo que sigue" y del "final", expectación que conforme avanza la lectura puede ser mantenida, modulada, reorientada o quebrada por la ironía, según las reglas del juego consagradas por la poética explícita o implícita de los géneros y los estilos.

Cualquier lector posee una gama de expectativas al momento de recibir o recepcionar un texto nuevo, cuando comparte con otro la lectura de imágenes o cuando él mismo “lee”, vinculándolo con lo que conoce y sabe. Este proceso es el que nos permite comprender cómo un mismo texto leído por varios niños tendrá una resonancia distinta en cada lector. Cabe aclarar que aún cuando los niños no sean lectores convencionales, desde el momento en que un cuento, una canción o un poema logran cautivarlos, la lectura le abre al niño la impresión de que, a través de ella, se abrirán nuevos mundos a su mente y a su imaginación. Para ello es imprescindible reflexionar sobre la pugna que frecuentemente solemos entablar entre fantasía y realidad, en la que la primera equivale a aquello que no existe, y la segunda

a lo que existe. De acuerdo con los planteamientos de Rodari (1987) esa dicotomía no tiene sentido:

¿No existen acaso los sueños? ¿No existen los sentimientos por el hecho de no tener cuerpo? ¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia, ya que no entran en la mente más datos que los de la experiencia? (p. 3)

Por consiguiente, tenemos la certeza de que si a un niño no se le abre paso hacia la ruta de la imaginación, nunca llegará a asumir la realidad: “los cuentos aunque estén contruidos con los materiales de las mentiras, tienen el poder de acercanos a la verdad de la realidad y a la verdad de nosotros mismos” (Abril, 2006, p. 46); al encontramos con ilustraciones que nos hablan, nos tocan e invitan a formar parte de otras realidades.

De tal manera que, nuestra propuesta pedagógica se caracterizó por interrogar antes que contestar, cautivar en lugar de asegurar mediante fórmulas, experimentar desde la “naturaleza poética” a la que alude Alfonso Cárdenas Páez (2002), en tanto “[...] obedece a las maneras de sentir e imaginar el mundo, por fuera de los límites de la razón” (p. 123), alimentando los imaginarios, los sueños, los mitos, la ensoñación, los simbolismos, ideologías, entre otros factores que configuran la dimensión estética, permitiéndole al hombre “recrear lo visible y crear lo posible” (p, 124).

En este punto, al hablar de recreación y creación de lo visible y lo posible, nos resulta pertinente abordar el entretejido de numerosas citas y referencias a otros textos o discursos a los que nos remiten algunos libros álbum. Este proceso intertextual, permite formar al lector para que transite hacia el reconocimiento del vínculo entre determinados textos, en la

medida en que interviene activamente en la comprensión e interpretación de éstos. Aunque estas asociaciones difícilmente las puede establecer un receptor infantil al estar en el proceso inicial de construcción de referencias culturales, el docente debe ser mediador entre el niño y el texto. Un ejemplo de lo anterior fue la lectura del texto *Willy el soñador* de Anthony Browne, la cual tuvo lugar en el desarrollo de nuestra práctica pedagógica, con los niños de primer grado.

En una escena del álbum, el personaje principal sueña con ser un escritor, hecho que acontece en un espacio donde se muestran los personajes, un poco encubiertos, de *Alicia en el país de las maravillas*. A lo largo de la lectura, en la que actuamos como moderadoras,

los niños fueron construyendo asociaciones entre la imagen del sueño de Willy y los personajes del texto de Lewis Carroll, lo cual generó la posibilidad de trascender la lectura a nivel literal, es decir, que los niños lograran interpretar desde las imágenes lo no dicho con palabras, a través de un ejercicio



inferencial acerca de aquellos componentes que aparecen implícitos en el texto.

Este juego intertextual fue el que nos condujo hacia las posibilidades de recurrir a las versiones fílmicas de algunos de los libros álbum que trabajamos en nuestra práctica profesional, o que como en el caso de Willy nos referenciaron otros textos. Uno de los libros álbum abordado en nuestra propuesta didáctica fue *Donde viven los monstruos*, del



escritor Maurice Sendak. Al proyectar la película, Max, el personaje principal, además de introducirnos en un espacio surrealista y onírico, nos permitió corroborar como: “El cine profundiza, plasma o analiza la vida de las personas,

sus problemas, sus sentimientos, sus pasiones. Y lo hace con tal fuerza que llega al mundo interior del espectador despertando pensamientos, valoraciones y cambios de actitud” (Hearne, 1998) (A.A.V.V., 2005, p. 208). Por lo tanto, consideramos que el cine “[...] ha de ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural de primera magnitud, destacando sus valores educativos y culturales” (Castro, 2006, p. 27).

3.2. La amplitud de otras miradas

Lo anterior da pie para introducir otro aspecto que ha cobrado gran relevancia en nuestra apuesta formativa, la diversidad cultural; en medio de la diversidad emergente en el contexto escolar en el que se desarrolló nuestra práctica, espacio en el que es determinante la relación entre la zona urbana y la rural, en cuanto a

condiciones de discriminación, estereotipos y prejuicios. En relación con los libros álbum, hay que resaltar que los que elegimos recreaban de alguna manera o llevaban a pensar el tema de la diversidad.

Una de las posibilidades formativas del libro álbum y el cine, es la de ofrecerle al lector la misma historia narrada desde las diferentes voces de sus personajes. El álbum *Orejas de mariposa*¹⁸, es un claro

ejemplo de lo anterior. En él, muchas de las ilustraciones representan la visión del personaje que habla, de esta forma los lectores, percibimos la realidad y las ideas de los personajes. Así, observamos, de un lado, la actitud de los niños al burlarse de Mara por tener las orejas grandes, el



pelo como un estropajo, los zapatos viejos o porque siempre lee libros usados y además le rugen las tripas. Mientras que del otro lado, Mara ve la imagen positiva de aquello que para otros es motivo de mofa. Lo que para otros es un defecto, para ella y su madre, es una ventaja.

¹⁸ Todos los libros álbum abordados en nuestra propuesta pedagógica nos permitieron reflexionar con el grupo sobre estereotipos, prejuicios y discriminación, dentro y fuera del aula. Ver anexos y bibliografía.

En el transcurrir de la lectura del texto, fue posible corroborar que el más mínimo defecto físico puede resultar motivo de burla entre unos niños y otros, instancia que refleja la percepción que tienen sobre sí mismo y la de los demás, en relación con pensamientos e ideas acerca de las condiciones físicas y sociales con las que conviven. En este caso en particular, relacionaron las burlas hacia el personaje del cuento, con la forma en que discriminan a una de sus compañeras de grupo por ser negra, y su cabello, según los niños, es igual al de Mara, el personaje central del cuento, pelo de estropajo. Además, agregaron ciertas características de las personas negras, las cuales estaban mediadas por los estereotipos de belleza que controlan sus juicios negativos.

Si bien la escuela es un puente que busca el cambio social, es al mismo tiempo un dispositivo de reproducción cultural del sistema social, ya que, a través de ella no sólo se internalizan los conocimientos, sino que también se transmiten posturas ideológicas. Para muchos de los chicos del curso, ser negro es sinónimo de pobreza, suciedad, abandono, situación que refleja la imposibilidad de ir más allá de su visión de belleza, lo cual no les permite dar un punto de vista cultural diferente. Hecho que se hace muy evidente en las palabras y el tono de éstas al referirse a su compañera en cuanto a rasgos externos, lo cual desencadena una profunda desmotivación en la niña al momento de desarrollar las actividades propuestas por el profesor; quien al igual que los niños, propicia situaciones en las que se resalta la diferencia a través de distintas descalificaciones que instalan al interior del aula relaciones de poder, que invisibilizan lo humano.

En este sentido, los espacios pedagógicos deben generar posibilidades que trasciendan las fronteras de la discriminación y los prejuicios, y así comprender que, cada ser es distinto a

pesar de que compartamos la misma clase social, raza, género, religión; en esto se configura la diferencia social y cultural, una diversidad que deja en entredicho la hegemonía. De acuerdo con los planteamientos de Matsumoto: “Significa darnos la oportunidad de ir más allá de aquellas reacciones que nos generan otras culturas, controlar nuestros juicios morales y reacciones emocionales, que emergen de manera automática por nuestro mismo aprendizaje cultural y tratar de ver el mundo desde otros puntos de vista”.

Así, estar de cara frente al libro álbum y el cine, nos ha permitido abrir nuestras expectativas frente a nuestra futura labor docente, puesto que, consideramos necesario abrir horizontes de posibilidad, que dejen clara la necesidad de formar estudiantes que se sitúen como sujetos críticos en la familia, la escuela y la sociedad; a fin de que, podamos encontrar la presencia de la diversidad cultural en todos los procesos escolares, en relación con el valor y el reconocimiento del otro. En esta lógica, Delia Lerner plantea que es necesario “[...] tomar en cuenta la diversidad también en las situaciones de enseñanza”. “[...] es esencial para abrir caminos que brinden a todos los alumnos la oportunidad de posicionarse como sujetos cognitivos, como productores de conocimiento” (2007, p. 16)

3.3. Hacia el transitar de otros horizontes de posibilidad

En lo que respecta a la propuesta didáctica, retomamos algunas recomendaciones metodológicas de Fanuel Hanán Díaz (2007), para propiciar una lectura de imágenes dentro de las cuales destacamos el hecho de no pretender sobreponer el cerebro a la emoción, la formulación de preguntas abiertas, revisar el libro y -en nuestro caso- las cintas cinematográficas antes de trabajarlas con los niños, no abusar de las

preguntas, permitir que el niño viva y explore con tranquilidad cada imagen, no perder de vista que el libro álbum plantea una relación de diálogo permanente entre el texto y las ilustraciones, favorecer la intervención autónoma y espontánea, explorar el ensamblaje de diferentes unidades como la anticipación, la asociación, la inferencia y el análisis, además de reconocer que cada libro o film demanda su propia lectura y sostiene sus propios niveles de interpretación.

Por consiguiente, hemos optado por reacomodar estructuras al construir y reconstruir las prácticas recurrentes en la escuela, en relación con el trabajo en el aula. Lo cual nos llevó a recurrir a las unidades didácticas¹⁹ como propuesta metodológica, en tanto pueden desarrollarse desde diferentes ópticas según la mirada desde la que se las organice. Nosotras las abordamos a partir de la realidad cotidiana con la que conviven los estudiantes de Media Luna, y como lo veremos en la siguiente unidad didáctica, involucramos a los niños, sus familias, la sociedad, mediados por una realidad sociocultural y económica, ideologías e historias diversas.

Fue así como cada libro álbum y proyección cinematográfica, nos exigió definir intencionalidades pedagógicas, en cuanto a los contenidos, actividades, materiales,

¹⁹ La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje alrededor de un elemento contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo de alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso. En el siguiente texto se puede ampliar el concepto: *Al a hora de leer y escribir... textos: una didáctica del texto para 4º, 5º y 7º grado*. Nucha Quintero (1994).

organización del espacio y del tiempo, evaluación. Sin dejar de lado en dicha planeación, la cercanía y la calidez, que mediaron a lo largo de nuestra práctica pedagógica. Pues coincidimos con las palabras de Freire (2002) cuando afirma que es viable entender el mundo cuando en las prácticas educativas se enseña primero la lectura de éste antes que la lectura de la palabra. De tal manera que, el acto de enseñar y el acto de aprender atraviesen dialécticamente la relación del educador y del educando.

A continuación, aludiremos a una de nuestras propuestas didácticas abordadas en nuestra práctica profesional, además mencionaremos el enriquecimiento que dio a nuestra labor, la propuesta de la Cineteca, con la que realizamos un amplio intertexto entre el libro álbum y el cine.

3.4. Niña bonita, un diálogo con la diversidad

Ven, hazte al frente para la foto, no porque seas tan negra va a quedar más oscura-. Entre risas y silencios, miradas y oquedades, estas frases provocaron las burlas de los estudiantes. Pero ahora nos preguntamos ¿Por qué? Es necesario posar nuestros ojos en el ritmo constante del colorido escolar, de lo diverso, para dejar de lado los recovecos viejos en los que se guardan ideales de belleza y aceptación. Estas fueron algunas de las razones que nos llevaron a abordar en una de nuestras unidades didácticas, el libro álbum *Niña bonita*, escrito por Ana María Machado. Con ella, aprendimos que es necesario resaltar el hecho de que el niño aprende permanentemente; de la misma manera que crece día a día, aprende con cada palabra bien



hilvanada que accede a su mente, con cada gesto del docente y de sus compañeros; y precisamente este cuento, nos invitó a concebir otros ideales de belleza, distintos a los ideales canónicos que legitima la sociedad. Aquí, los valores y la ética se convierten en aspectos relevantes para la convivencia en las aulas. Por eso, al abordar esta unidad didáctica no sólo nos centramos en temas referentes a la apropiación de sistemas de significación, sino que también resaltamos la dimensión ética a la que alude Alfonso Cárdenas Páez, puesto que nos brindó un acercamiento con valores como la tolerancia y el respeto por lo diverso, que llevados al aula, redundaron en la construcción de la aceptación y el valor que reside en la existencia de diferentes razas; porque al igual que Niña Bonita, cada persona posee ciertas características que son heredadas, y que no nos minimizan, sino que resaltan el valor de nuestro ser y sentir.

Por eso, abordar este libro álbum, nos permitió encontrar en las diferencias de cada uno de nuestros estudiantes, una oportunidad pedagógica que trascendía los límites de la burla y la jocosidad, y con actividades didácticas, como la proyección de diapositivas, lectura de cuentos y actividades plásticas, confrontamos los ideales de belleza que han sido impuestos por nuestra sociedad, para trascender a la reflexión y mejor convivencia escolar.

3.5. Cineteca: ¿Y tú de dónde eres?

Como lo resaltamos anteriormente, nuestra intención por destacar el juego intertextual entre el libro álbum y el cine, con respecto a posibilidades para la apropiación de los sistemas de significación, nos brindó la oportunidad de crear una amplia propuesta fílmica, que después de ser examinada pormenorizadamente, de acuerdo con cada grado escolar, nos dio pie para recurrir a las versiones cinematográficas

de algunos libros álbum, con el fin de encontrar allí, la construcción de escenarios que capturaran la atención de los estudiantes, y el reconocimiento de sus identidades en la escuela, familia y sociedad. Por eso, mediante la pregunta: ¿y tú de dónde eres?, desarrollamos una amplia propuesta en la que los films, sus recursos sonoros y visuales, redundaran en la observación, análisis y reflexión de la apropiación del conocimiento.

Dónde viven los monstruos (2009), film adaptado por Spike Jonze²⁰, nos llamó la atención, no sólo por su similitud con respecto a la obra de Sendak, sino también por su gran potencial fantástico. Por eso, consideramos que era necesario proyectarla en el grado quinto; allí los estudiantes podrían dar rienda suelta a sus capacidades críticas e interpretativas, basadas en sus conocimientos previos. Lo que en efecto, sucedió; cada estudiante tuvo la oportunidad de encontrar el valor y relación existente entre el libro álbum y el film al notar fácilmente el valor de las ilustraciones, y las imágenes proyectadas en pantalla.

Otra de las películas que llevamos al aula fue la versión de Robert Zemeckis²¹ del *Expreso Polar*. Con ella, resaltamos el valor de la amistad y la fantasía porque, al igual que Max, en este film se evidencia un viaje hacia otro mundo que engalana a los sueños de fantasía y de atmósferas enigmáticas, portadoras de los significados éticos que deben estar presentes en la escuela y la sociedad.

²⁰ Director del film *Dónde viven los monstruos*.

²¹ Guionista y director estadounidense. En 2004 llevó a la pantalla *El expreso Polar*, escrito por Chris Van Allsburg en 1985.

En esta medida, consideramos que haber tenido la oportunidad de interactuar con los estudiantes de los diferentes grados de la institución, nos permitió encontrar cómo el libro álbum y el cine, desarrollan la recepción activa y estimulan la visión crítica de los estudiantes, además de que pudimos conocer diferentes lenguajes que amplían y brindan la oportunidad de formar una cultura audiovisual, en las que el alumno puede: “reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva” (Freire, 2009, p. 119), para erigirse como creador y promotor de otras alternativas de aprendizaje.

4. EPÍLOGO. A VECES EL DÍA EMPIEZA VACÍO DE ESPERANZAS...

La inquietud sostiene dócilmente unas letras escurridizas, enlazadas entre palabras e imágenes esquivas, que buscan posarse en el transitar del tiempo hacia un lugar en el que a veces el día amanece sin esperanzas, y en el que miles de hojas ennegrecidas amenazan con aplastarnos; mientras tanto, las cosas van de mal en peor. Estas últimas palabras fueron las que nos invadieron al inicio de nuestra práctica pedagógica que, a diferencia de la niña de *El árbol rojo*, nuestros temores sí tenían nombre, inseguridad e incompreensión, al ver pasar ante la escuela, ante los ojos de los niños de Media Luna, otras posibilidades como inasequibles ante la oscuridad que nos supera, en un lugar en el que nadie entiende nada.

En efecto, han sido las letras y las imágenes las que nos han inquietado a lo largo de nuestra experiencia investigativa, como camino hacia otras posibilidades de leer, escribir y dotar de significados el mundo, al convocar otras realidades desde la experiencia misma de los niños, en relación con la de los otros; en un proceso en el que el mundo no se limita a ser una máquina sorda, sin sentido ni lógica. También hay que decir que, hubo momentos en los que sentíamos que por encima de nuestros hombros un pez enorme pretendía devorarnos, pues al tratar de construir y reconstruir el sentido de nuestras prácticas pedagógicas, el tiempo y su inconmensurable pesadumbre nos llevaban a esperar, y esperar, y esperar... pero nada ocurría, veíamos pasar de largo cosas maravillosas.

Entretanto, las más imponentes realidades resultaban inevitables: falta de atención, desinterés, inhabilidad, ineficacia; en un lugar en el que los maestros y los estudiantes no tenían ni idea de qué debían hacer, ni de quién se suponía que eran, ni dónde estaban. Entonces, parecía que el día fuese a terminar igual que como empezó. Nuestra propuesta formativa se veía en el aire hacia rumbos interrumpidos; pero de pronto, ahí, delante de nosotras, rebosantes de color y vida, tal como lo imaginamos, el libro álbum y el cine, desplegaron su entramado de imágenes y palabras, en un itinerario implicado en la construcción de significados, en donde realidad y ficción se entrelazaron para formar un universo fantástico en el que el niño se apropia de otras posibilidades, en el que se hace palpable su necesidad, y la nuestra, de construirnos y afirmarnos “[...] dentro de un lenguaje capaz de reconstruir la vida privada e investirla de sentido, de validar y confirmar la propia presencia viva en el mundo” (McLaren, 2003, p. 23).

Para concluir, hemos de resaltar que en nosotras se hace palpable la asidua necesidad de formar a otros, de provocarlos ante otras posibilidades de apropiarse de la lectura y la escritura, al descubrir en las palabras y las imágenes una fuente inagotable de sentido y un espacio para el diálogo interior con esa parte que desconocemos de nosotros; dado que el juego entre ambos códigos, nos concede el poder de aprender y escribirnos, particularmente en un espacio de divagación morosa y fantaseo gratuito, en el que nuestros estudiantes se sitúan como seres de escucha y de palabra, desde la “[...] condición del lector crítico que comprende, que analiza, que reflexiona acerca de lo que lee y que amplía sus horizontes en beneficio de su propia realización, la de su cultura y la de su sociedad” (Ball y Gutiérrez, 2008, p. 445).

A veces el día empieza vacío de esperanzas
y las cosas van de mal en peor,
la oscuridad te supera,
nadie entiende nada,
el mundo es una máquina sorda sin sentido ni lógica;
a veces esperas, y esperas y esperas y esperas
y esperas y esperas y esperas... pero nada ocurre.
Y entonces todos tus problemas llegan de golpe,
ves pasar de largo cosas maravillosas,
los más espantosos destinos resultan inevitables,
a veces no tienes idea de qué debes hacer,
ni de quién se supone que eres ni de dónde estás
y parece que el día va a terminar igual que empezó,
pero de pronto ahí está delante de ti rebosante de
color y vida esperándote
tal como lo imaginaste.

El árbol rojo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Abril, P (2003, febrero). Los dones de los cuentos. *Revista Clij: Cuadernos de Literatura Infantil juvenil*. Vol. 16, No. 157. p. 44-49
- ✓ Ambros., A., Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Grao.
- ✓ A.A.V.V. (2005). *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, Colección Parapara-Clave.
- ✓ Barcena, F., Melich. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Paidós.
- ✓ Bolívar, A. Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- ✓ Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? En: “Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Consultado el 26 de Abril de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- ✓ Cajiao, F. (2001). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ✓ Cárdenas Páez, A. (2002). Pedagogía y Vocación Ética y Literatura. *Revista Educación y pedagogía*. (Medellín). Vol. 14, No. 32. p. 121-133.

- ✓ Castro, M. (2006). El cine y la educación en valores. *Novedades Educativas*. Vol. 18, No. 188. p. 80-81.
- ✓ Colom Callenas, M. (2003). *Narratividad y Educación*. En: “XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Otros lenguajes en Educación” p. 29. Junio
- ✓ Collodi, C (1992). *Las aventuras de Pinocho*. Colombia. Editorial Norma.
- ✓ Cortázar, J. (2009). Esencia y misión del maestro. Argentina. 31. Diciembre. Pág. 2
- ✓ Cubides, H., Durán, A. (2002). Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. *Nómadas*. 17. Pág. 12
- ✓ Demetrio, D (1999). *Escribirse*, Barcelona: Paidós.
- ✓ Freire, P. (1987, Abril). Pedagogía de la pregunta. Revista de *Educación y Cultura* (Santafé de Bogotá). No.11.p.56-60.
- ✓ ----- (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- ✓ ----- (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- ✓ Gadamer, H. (1997). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.

- ✓ Goldin, D. (2006). El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura. *Nuevas Hojas de Lectura* (Santafé de Bogotá). No.12.p. 13-17.
- ✓ Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- ✓ Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente. En: *Relatos de experiencia en investigación narrativa*". Ed. Laertes.
- ✓ ----- (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*. Vol.18, No 46.
- ✓ Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica
- ✓ _____ (2006, agosto). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. (Buenos aires)Vol. 18, No. 188.
- ✓ McCourt, Frank. (2006). *El profesor*, Bogotá: Norma, p. 183
- ✓ McEwan, H., Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. España: Amorrortu.
- ✓ McLaren, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ✓ MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Colombia: Delfín, Junio, p. 47

- ✓ Montes, G. (1999). Scherezada o la construcción de la libertad. En: *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* (pp. 15-31). México: Fondo de cultura económica. Espacios para la lectura.
- ✓ Pellicer López, Carlos. (1993). *Julieta y su caja de colores*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Perrault, C. (1990). *Caperucita roja*. Colombia. Edilux Ediciones.
- ✓ Pombo, R. (1987). *El renacuajo paseador*. Colombia. Círculo de lectores.
- ✓ Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- ✓ Rodari, G. (1987). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar*. N° 43
- ✓ Sáenz, J (1998). Hacia una pedagogía de la subjetivación. En: *Educación y pedagogía*. Universidad de Antioquia. Vol. 9, 123.
- ✓ Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- ✓ Woolf, V. (1980). *Las olas*. Barcelona: Bruguera, p. 173

LIBROS ÁLBUM

- ✓ Aguilar, L. (2008). *Orejas de mariposa*. España: Kalandraka.
- ✓ Browne, A. (1993). *El libro de los cerdos*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Kasza, K. (2006). *Choco encuentra una mamá*. Colombia: Norma.

- ✓ _____ (1997). *Willy el soñador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ _____ (2001). *El túnel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Machado, A. (1994). *Niña Bonita*. Caracas: Ekaré.
- ✓ Velthuijs, M. (200). *Sapo enamorado*. Venezuela: Ekaré.
- ✓ Sendak, M. (2000). *Donde viven los monstruos*. España: Altea.
- ✓ Tan, S. (2006). *El árbol rojo*. Cadiz: Barabara Fiore Editora.
- ✓ Van Allsburg, C. (2004). *El expreso polar*. Caracas: Ekaré.
- ✓ Wiesner, D. (2003). *Los tres cerditos*. España. Juventud.
- ✓

CIBERGRAFÍA

- ✓ Ball, M y Gutierrez M. (2008). *Estética de la recepción: cuando los pequeños aún no leen*. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/1/articulo2.pdf>
- ✓ MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Recuperado de <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/castellana/castellana.pdf>
- ✓ Sanchez, J. (2005). *El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920063000054.pdf>.

PELÍCULAS

- ✓ *Alicia en el país de las maravillas* (2010) Tim Burton.

- ✓ *Charlie y la fábrica de chocolates* (2005) Tim Burton.
- ✓ *Donde viven los monstruos* (2009) Spike Jonze.
- ✓ *El ladrón de orquídeas* (2002) Spike Jonze.
- ✓ *Expreso Polar Robert* (2004) Zemeckis.
- ✓ *James y el melocotón gigante* (1996) Tim Burton.

