



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Quijoteando en la llana Mancha: Tras la búsqueda de los sentidos de lectura literaria y la resignificación de su enseñanza

Trabajo de grado para optar al título de

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

XIOMARA JAHIEL MENESES ZÚÑIGA

Asesora

DIELA BIBIANA BETANCUR

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
CARMEN DE VIBORAL
2014**

Agradecimientos

Agradezco infinitamente al creador del universo por el regalo de la vida y la fecundidad en las fuerzas para soñar y cumplir lo soñado.

A mi esposo, por su compañía revestida de paciencia, ternura y comprensión.

A mis padres, por ser el amor y los pilares de lo que soy.

Gracias a mi hermana Dolly, por ser el bordón en mi caminar.

A mi asesora, Diela Betancur, por sus precisos aportes y miradas.

Y a aquellos que fueron mis formadores en este proceso, mis maestros y estudiantes.

Este trabajo está dedicado a quienes han sido y serán parte de mi ser, mi familia.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	6
1 QUIJOTEANDO Y CONSTRUYENDO SENTIDOS.....	6
1.1 Presentación	7
1.2 Recordando los pasos de una Soñadora de Letras.....	10
1.2.1 Creando historias, imaginando sentido	11
1.2.2 Cómo una escolar comienza a saborear las letras.....	11
1.2.3 Una fortuna que alimentó los sueños de lectura	13
1.2.4 Mi Universidad de letras, una comprensión que soñó con extenderse	15
1.3 Aventurándonos al encuentro con La Mancha y con Sancho	17
1.4 La salida del Quijote: el encuentro del contrasentido y las razones del viaje	20
1.5 Las aventuras de otros, voces que inspiran el recorrido o antecedentes de la investigación.....	25
CAPÍTULO II.....	42
2 EMPRENDIENDO NUEVOS RUMBOS EN LA MANCHA	42
2.1 Pudo más su locura que otra razón alguna	43
2.2 Una travesía que se cuenta desde el yo o el enfoque investigativo que guió el transitar.....	45
2.3 En busca de la hermosa Dulcinea y del convencimiento de Sancho o metodología didáctica.	51
2.4 ¡A las armas, contra los molinos! o metodología investigativa	74
CAPÍTULO III.....	81
3 LOS HALLAZGOS CONTADOS AL CABALLERO DE LOS ESPEJOS EN TRES IMÁGENES DE SENTIDO	81
3.1 Presentación: Tres espejos, una cosmovisión de sentido	82
3.2 La imagen del primer espejo o el sentido cognoscitivo	85
3.3 La imagen del segundo espejo o el sentido estético.....	96
3.4 La imagen del tercer espejo o el sentido ético	107
3.5 Reflexiones finales de una soñadora de letras.....	113
4 Bibliografía:	115

INTRODUCCIÓN

Tras la cotidianidad de algunas prácticas de enseñanza literaria emerge en mí la necesidad de preguntar por las concepciones, los efectos y los sentidos que sobre la lectura literaria se están generando en la formación de los jóvenes; en ocasiones, los valores subjetivos, éticos, estéticos y cognoscitivos que se construyen en el acercamiento con el arte literario tienden a refundirse en la escuela en esquemas que parecen no estar generando los impactos esperados. Mucho se ha dicho respecto a que los jóvenes han perdido el gusto por la lectura, cuando la verdad es que ellos sí leen multiplicidad de textos insertos por las tecnologías y acordes a sus temas de interés, sin embargo, lo que ha de ocuparnos como maestros de lengua y literatura es que los chicos vuelvan la mirada, cautivada por el sentido y la experiencia, a los textos literarios.

Es por tal razón que en la presente apuesta investigativa los horizontes que establecí para mi transitar como maestra en la I.E Guillermo Gaviria Correa de la vereda Yarumal del Municipio de Rionegro fueron la inquietud por el sentido de lo literario en la escuela y la importancia en la construcción de rutas que contribuyan a la resignificación de la enseñanza literaria. Por ello este trabajo, que recoge las voces y experiencias tejidas en el marco de mi Práctica Pedagógica se orientó desde la siguiente pregunta ¿cuáles fueron los sentidos sobre la lectura literaria que se resignificaron tras una experiencia de práctica orientada a la enseñanza de la literatura?

En consonancia con tal cuestionamiento, los objetivos que establecí desde la ruta investigativa fueron, en primera instancia, rastrear los sentidos precedentes y los emergentes, que sobre la lectura literaria tenían lugar en la comunidad educativa de mi centro de práctica. En segundo lugar, comprender de qué manera la experiencia de práctica posibilitó la resignificación de tales sentidos. Asimismo, estos objetivos se tomaron de la mano con los que establecí para la ruta didáctica-pedagógica, los cuales hicieron referencia a la necesidad de resignificar y valorar la experiencia de lectura literaria y su enseñanza en esta institución, a través de la configuración de espacios de encuentro, acción y expansión para la experiencia con la literatura, desde los que se involucra a los diversos miembros de la comunidad educativa para la planeación y creación de dichos espacios.

Poner en común el entramado de reflexiones, voces, hallazgos, prácticas, saberes y sentires que recogí en este proceso de búsqueda y encuentros, fue por tanto, un camino trenzado

principalmente, por la experiencia; aquella que me condujo y alimentó en la formación de mi ser no solo como maestra, sino como un ser humano que se construye desde la sensibilidad en el encuentro con los demás. Así que, para lograr el cometido de contar lo ocurrido en la investigación y lo que ésta logró que aconteciera en mí, elegí el enfoque *Biográfico narrativo*, aquel que me brindó la posibilidad de narrar y configurar un recuento de vida que me ha dotado de sentidos propios y compartidos, aquellos que afirmaron mis pies para posicionarme desde mi voz en el mundo.

En este sentido, el relato de esta investigación está estructurado en tres grandes capítulos. El primero de ellos presenta un viaje a las reminiscencias y encuentros que a lo largo de mi vida he tenido con la experiencia de lectura literaria. Asimismo, este capítulo narra el proceso de contextualización y acercamiento con el centro de práctica y los estudiantes, señalando también los propósitos trazados para la investigación. En el segundo capítulo remito, en primer lugar, al enfoque investigativo elegido para narrar la experiencia de práctica; en segundo lugar, planteo los antecedentes o las voces precedentes al interés de la investigación. Cerrando este capítulo, doy cuenta de las rutas metodológicas empleadas tanto para la propuesta didáctica o de intervención, así como para las estrategias e instrumentos utilizados para recoger la información. Finalmente, en el tercer capítulo de este trabajo doy cuenta de los hallazgos, comprensiones y reflexiones que se gestaron sobre los sentidos de la lectura literaria que se resignificaron en esta institución. Estos son presentados de forma dialógica con algunos de los referentes teóricos que soportaron los planteamientos allí expuestos.

A modo de conclusión puedo decir que, resignificar la concepción de lectura literaria que habita las mentes de muchos de nuestros estudiantes, nos conduce por un camino amplio que demanda nuevas miradas y esfuerzos, camino desde el cual es posible generar cambios en las concepciones que se tienen sobre la lectura literaria, presentándola a los jóvenes como un elemento potente para dotar de sentidos su ser en la escuela y en el mundo. Desde mi experiencia de práctica puedo decir que repensar las prácticas de enseñanza literaria es construir nuevas formas para que como sujetos nutramos de sentido nuestra existencia.

CAPÍTULO I

1 QUIJOTEANDO Y CONSTRUYENDO SENTIDOS

“La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿Para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar”

Eduardo Galeano



Don Quijote y Sancho Panza

Pintura de Luis Honra

1.1 Presentación

“El sueño es el alivio de las miserias para los que las sufren despiertos.”

Miguel de Cervantes Saavedra

Siempre he considerado que la vida es un constante caminar por los senderos elegidos, más que por aquellos que parecen azarosos, aunque los elegidos nunca estén prefijados. Ante nuestros ojos se expande un panorama de rutas en distintas direcciones y variados terrenos, que nos invitan a trasegar de acuerdo con el horizonte que nos hayamos trazado; un punto de llegada idealizado, y quizás, inexistente, pero que precisamente, es el que nos redime de perdernos, no en el tropiezo de nuestros pasos, sino en lo vano de ellos, porque es innegable que en todo caminar hay ritmos, pausas, esfuerzos, retrocesos, avances y deslices que brindan experiencia y nos llenan de sentido en una marcha que nos hace más humanos en lo perfectible de nuestra humanidad.

En mi vida, estar transitando el sendero de ser maestra ha sido una elección. Este camino me sedujo en el horizonte de ser una mejor persona, y en mi ideal de tocar vidas, de transformar un mundo minado de ideas que parecen irrenunciables, soñando en lo real y haciendo real lo soñado. Será por ello, que este primer capítulo alberga reminiscencias de mi vida, pasos transitados en mi corta experiencia como maestra y referentes, que el campo de formación universitaria me ha otorgado en la convulsión de sentidos que me posibilitan configurarme, dirigirme y reflexionar mis acciones en este sendero.

Tras este propósito y caminos elegidos, elijo también narrar mi memoria de vida y mi experiencia como maestra, desde una figura que ha revitalizado mi concepción del hacer y ser maestra, un ser fantástico, literario y humano, que es vivo ejemplo de alguien que no está conforme en su mente, sino que a través de ella, crea rutas y maneras de caminar, pero sobre todo, avanza tras un horizonte: El Quijote. Este personaje literario sueña y avanza hacia sus ideales, con tal sentido humano y poético, que el esfuerzo incansable, su valentía y su “absurdo” le llevan a vivir una realidad diferente desde la que se entrega por la defensa de un ideal libremente asumido y, para él, necesario.

Y esta es, precisamente, la postura que considero pertinente en la esperanza y praxis de un maestro, en particular, del maestro de literatura, cuyo objeto de enseñanza, el saber que ha

construido, ha de ser su pasión como aquella amada “Dulcinea” que se convierte en motivo y fin para recorrer con coraje el sendero que abre comprensiones del ser en esa gran “Mancha”, a la que reconozco como escuela; un terreno escabroso y a veces inmóvil, en el que hay que irrumpir para pensar y desencajar lo redundante; en el que hay que despertar, afectar y provocar el sentido del saber y la creación de horizontes para la existencia misma, en esos “Sanchos” con los que emprendemos el andar.

Esta apuesta se gestó con el anhelo de pensar la enseñanza literaria de una forma diferente, como un camino en el que hay que reivindicar muchos sentidos, que por prácticas amañadas han sido desvirtuados. Además, se consolidó en el temprano encuentro, en mi primer semestre de Universidad, con un texto que me permitió la sospecha, que me convocó a ser constructora de un fragmento de posibilidades. Este texto es “El Quijote pasa al tablero” de Fernando Vásquez, en el que a través de ciertas sugerencias y comprensiones, el autor invita a recrear acciones y sentidos desde la didáctica de la literatura en una realidad disímil. De ello, señala en su texto:

Es mi deseo que dichas consideraciones motiven a otros maestros para continuar desbrozando este terreno. Por ahora, sea este ensayo mi manera particular de contribuir a la consolidación de una didáctica de la literatura que tanto necesitamos en esta época, en donde todo parece regirse por la improvisación en el aula, el entreguismo al gusto masivo, la irresponsabilidad política con un proyecto de país, y el abandono de ciertas apuestas de sentido como la defensa de la dignidad humana y el apetito de trascendencia. (Vásquez, 2004, p.25)

Es a través de la sospecha mencionada donde reconozco en este Hidalgo tantos rasgos ciertos y dolorosos que sirven de espejo a una figura tan desdibujada socialmente en el contexto colombiano, la del maestro, a quien llamaría también “Caballero de la Triste Figura” por lo invisible del valor de su labor, por lo poco que se le reconoce desde estamentos políticos y aún, sociales; porque en este país los héroes son de otro tipo, un futbolista por ejemplo, un político corrupto; los héroes pueden ser todos los oficios... muy pocas veces aparece en la lista un maestro.

Aunque el Quijote sea tomado como una parodia a los libros de caballería de una época, hay un trasfondo noble en lo evidente de la ironía que devela la afectación de la lectura de estos textos y es, la representación de un ser soñador que, afectado, tomado por loco y despreciado se cree transformador de una “Mancha” estática, en la que irrumpe con su praxis y en la que, sin duda alguna y con la convicción total de quien es, se lanza a la aventura; decide salir, armarse

con una indumentaria desdeñable a los ojos de otros pero valiosa para él; busca cómplices, compañía, batallas, amores, sentidos... Enfrentando lo que parece inofensivo pero que impide el paso en la creación de nuevas rutas.

A Don Quijote la locura le alimenta, abriéndole caminos insospechados hacia lo más coherente del ser. Su locura le moviliza, le hace vencedor de una realidad a través de su ingenio, pero cuando vuelve a su cordura se cree vencido y muere; su virtud y trascendencia se sintetiza en su epitafio:

*Yace aquí el Hidalgo fuerte
Que a tanto extremo llegó
De valiente, que se advierte
Que la muerte no triunfó
De su vida con su muerte.
Tuvo a todo el mundo en poco;
Fue el espantajo y el coco
Del mundo, en tal coyuntura,
Que acreditó su ventura
Morir cuerdo y vivir loco.*

Para Heinrich Heine “La verdadera locura quizá no sea otra cosa que la sabiduría misma que, cansada de descubrir las vergüenzas del mundo, ha tomado la inteligente resolución de volverse loca.” Para Goethe “La locura, a veces, no es otra cosa que la razón presentada bajo diferente forma” .Vivir “loco” es un ingenio requerido para impactar a los otros, una capacidad imaginativa que se elige en la existencia y el caminar del maestro como provocador y gestor de sentidos en los estudiantes, pues como diría Vásquez (2004) para enseñar o “mostrar”:

[...] se necesita otro aditamento: cierto valor, cierta fuerza de carácter capaz de arrastrar a otros, de poner a nuestros estudiantes al borde, a la orilla de la experiencia estética. Y cuando eso sucede, la literatura ya no será una asignatura sino una mediación de la palabra escrita para ponernos en relación con los problemas esenciales de la condición humana, con esos territorios del hombre que siguen siendo inmensamente ignotos, impredecibles, maravillosos. O para decirlo de otra manera, cuando un estudiante logra ponerse en contacto con la experiencia de la literatura, lo que ha descubierto es otro camino, un espejo de palabras, para encontrarse consigo mismo. (p.25)

De acuerdo con lo anterior, quiero mencionar en este capítulo algunos aspectos valiosos de los caminos recorridos que han enriquecido mi experiencia en una labor no prefijada, que se ha construido día a día, tras un horizonte inalcanzable pero que moviliza los pies de esta maestra

enamorada de la visión quijotesca. Una visión que cree y sueña con una mejor educación, con la formación de seres humanos más sensibles y conscientes de sí mismos y su realidad desde la literatura. Soy una maestra que añoró y añora, gestar encuentros con el sentido o el sabor de lo literario, perdido en muchos sujetos y prácticas en la escuela.

Sé que esta mirada puede ser tildada de idealista, filosófica y por ello desdeñable, pero estoy segura de que los sueños cambian realidades y le dan impulso a nuestras vidas, crean efectos poderosos en las almas, en las mentes y las acciones, ya lo he comprobado...Porque si he de vivir en esta realidad, viviré pero soñando, viviré inventando.

1.2 Recordando los pasos de una Soñadora de Letras

*“La imaginación está hecha de convenciones de la memoria.
Si yo no tuviera memoria no podría imaginar”*
Jorge Luis Borges

Llegando a este punto del sendero de mi vida en el que he elegido la labor de ser maestra, me siento conmovida al hacer un alto en mi recorrido para volver la mirada sobre aquellas experiencias que han alimentado esta urgente decisión, pues estoy segura de que hoy soy la suma de múltiples confluencias, la polifonía de las voces que significativamente se han integrado a mí; soy el cristal que replica en múltiples dimensiones la luz que le ha atravesado; hoy no soy la misma, mi proceso formativo me ha transformado trazando en mí, el deseo de transformar.

Recorriendo los resquicios de mi memoria para asomarme a mi niñez, veo que ser maestra fue uno de los más recurrentes perfiles que se gestaban en mis juegos infantiles; y el juego, como menciona Sierra (2008) es una actividad seria e importante en la que de niños nos involucramos “de todo corazón” para poner de manifiesto nuestros deseos, emociones y representaciones del mundo en un “como si fuese”, que hoy realmente es, y que continúa forjándose en mí con una mayor conciencia y responsabilidad, pero con el mismo corazón y deseo lúdico.

Así, sentados en el gris brillante de la casa de la abuela, con cuadernos de hojas amarillas entre las piernas y los trozos de crayolas ennegrecidas, se disponían mis estudiantes, mis primitos, para recibir una célebre lección de vocales y dictados. – *¡Muy mal!*- Decía yo, acotando que las bolas deberían ser más redondas y el palito más largo para que se entendiera. Repetí con toda propiedad y gusto, todo cuanto recordaba que mi profe Cecilia hacía en el salón de clases –

M con a, suena ma. Dos ma suenan mamá, ¿Entendido? - Y bueno, hoy reconozco que no fue la forma más adecuada de aprender a leer ni de imitar el ser maestro, pero así aprendí, y ello me ha posibilitado repensar la escuela desde mi vivencia. Pero este no fue el único encuentro que tuve con las letras, ni el más significativo...

1.2.1 Creando historias, imaginando sentido

Por aquellos años de 1991 y 1992, cuando aún no sabía leer ni escribir imaginaba lo que las letras querían decirme y trataba de imitarlas sin fortuna. Eran verdes, rojas, azules..., grandes, gordas, flacas, brillantes, demasiado cautivantes; invadían todo y decían mucho, decían tanto que todos en casa las usaban, y yo quería usarlas también pues, asimismo, tenía qué decir.

Mamá me cuenta que tomaba entre mis manos un pedazo de papel y un color, me apartaba en una mesa y al cabo de un tiempo volvía corriendo hacia ella con una sonrisa en el rostro porque había escrito bastante. Cuando ella tomaba aquella hoja sólo veía garabatos, un montón de ellos agrupados sin sentido, sentido que yo, cuando ella me pedía que leyera aparecía inmediatamente como quien saca un gran conejo blanco del sombrero. Lo extraño era que siempre sacaba uno diferente.

Recuerdo una vez que viendo una historieta del pato Donald alguien me preguntó si sabía leer y respondí que sí, entonces le conté que el pato hacía esto y lo otro, lo recreé en una bella historia, y recuerdo que aquella persona le guiñó el ojo a otra y se dijeron *-¡Uy, si la niña sabe leer!* Pero yo comprendí su burla y me dije: no sé leer, sólo imaginar. ¡Qué gran principio encuentro en este recuerdo infantil! En esta escena la lectura convencional y como adquisición de un código aún no estaba, pero sí el poder imaginativo que abraza la lectura literaria, y que es necesario en la potencia que nutre el sentido. Al crecer como lectores deberíamos conservar y acrecentar esa capacidad infantil e inocente de creer e imaginar a través de las letras, de la literatura.

1.2.2 Cómo una escolar comienza a saborear las letras

Y allí estaba yo, por el año de 1993, con mi delantal amarillo y mi lonchera lista para mi primer día de jardín. Era un lugar hermoso con parque y flores -¿por eso se llamaría jardín? Lo cierto es que fue allí en ese lugar donde aprendí las vocales, eran gordas, tenían ojos y estaban

vacías, listas para que yo las rellenara con algodón, conchitas de pasta, lentejas... o gelatina. Gelatina, ese era mi material favorito porque cada vez que podía pasaba mi lengua por aquella deliciosa vocal con sabor a fresa.

Allí comencé a experimentar que las letras tenían sabor, que conocer y aprender sabía a algo. Como lo indica Lannini (2007) para encaminar la acción cognitiva y emocional hacia la creación de posibilidades reales de aprendizaje, de saber de libros y lectura, hay que comprender que saber “viene de saborear, y esto en sí es una experiencia a través de los sentidos que favorece el deseo de saborear el saber, el conocimiento y disfrutarlo porque se ha saboreado” (p.50).

Pronto inicié la combinación de sabores y de letras con otras letras. Mi temprana lectura fue acompañada por la cartilla Coquito, cuyas páginas aunque eran un mar de imágenes lejanas a mí, me permitieron ingresar a otra dimensión social con la lectura, y pronto el encuentro con la literatura, de la que apropiarse según Lerner (2001) es:

Reconocer en su esencia una herencia cultural múltiple y vigente que se estima valiosa y referencial para ser enseñada a las nuevas generaciones de lectores en el desarrollo de un espíritu cultivado, necesario para la formación individual y colectiva en todo aquel que desee participar de la cultura escrita y por ende, en el mundo social. (p.25)

Sí, fue con ese método antiguo con el que aprendí a leer, con el que supe que había un mundo gigante e infinito que me invitaba a transitar. ¿Ahora quién me aguantaba?, leía cada letrero, cada frase, cada paquete y quería que el bus detuviese su transitar para poder leer todos los avisos de las calles por donde pasaba. Al ingresar al primer grado de escolaridad, me sentía afortunada pues ya las letras eran mis amigas, ya se dejaban leer de corrido y tomaban bonita forma cuando las invitaba a vivir en mi mente.

Mis siguientes años escolares trascurrieron con tradicionales lecturas contra el tiempo, una competencia en la que ganaban los que más palabras leyeran en un minuto, y en la que perdía el sentido y perdía también yo; tanto así que cuando la maestra me presentó mi primer libro *Zoro* de Jairo Aníbal Niño, yo “leía”, era experta decodificando, pero no entendía nada de lo que ese niño y ese pájaro me decían desde su espesa selva, tan espesa que me perdía en ella porque no me habían enseñado a detenerme a apreciar las formas de sus hojas, de sus colores. No obstante, tristemente, en un ejercicio evaluativo posterior me estaban demandando que diera cuenta del Amazonas entero.

Ahora, pienso que muchas prácticas que nos inculca la escuela deterioran aquella capacidad de asombro ante los textos literarios, nos alejan de la lectura como experiencia, pues no nos enseñaron a leer desde aquella capacidad imaginativa con la que nacemos, no nos inculcaron que “la lectura es quizá dejar de leer y empezar a vivir de otro modo” (Bárcena, 2002, p.27), dejar de decodificar, para empezar a sentir. Agradezco haber podido empezar a vivir y a sentir en mi casa y en mis siguientes años escolares.

Para mis diez años, papá me dio el mejor regalo que pudiera yo esperar, una hermosa caja color púrpura con una colección de cuentos infantiles de Charles Perrault y los hermanos Grimm; me los leí todos en un día y fue tanta la fascinación que cada día leía dos o tres de ellos, creo que los leí como mil veces y soñaba que hacía parte de ellos. Fueron tan deliciosos que los sentí cortos, yo tenía ganas de más.

Recuerdo también, que papá nos dejaba bajo llave el televisor para que no perdiéramos tiempo en el ocio, como él lo llamaba, así que después de hacer las tareas escolares y el oficio de la casa, me sentaba en la alfombra de mi cuarto frente al viejo escaparate de madera que contenía los libros que mis hermanas mayores iban dejando, y los que algunos vecinos nos iban regalando.

Pasaba horas leyendo, tomando para curiosear uno que otro, dejando aquellos poco llamativos para mi edad como *La Náusea*, y sumergiéndome en los que me cautivaban; entre esos vino a mis manos el encuentro con el libro que contenía los cuentos de Oscar Wilde. ¡Qué maravilla jugar con los niños del *Gigante egoísta*, sufrir con la muerte del ruiseñor empapando aquella rosa blanca para teñirla en roja, sentir cómo se despojaba aquel *Príncipe feliz* de sus tesoros para ayudar a los necesitados!... Descubrir que había otros seres, otros mundos que me contaban de ellos y de mí misma, desplegaba para mí sentidos que me hacían más sensible, hasta las lágrimas... ¡Qué emoción saber que los libros estaban allí como un fiel amigo, dispuestos siempre! Creo que desde allí, esta soñadora de letras se aferró con más fuerza a ellas, pues en sus soledades, por el trabajo de sus padres, leía y leía buscando compañía para no sentirse desierta.

1.2.3 Una fortuna que alimentó los sueños de lectura

Soy defensora de que los sueños se nutren de experiencias, de las voces alentadoras de los otros, de sus esfuerzos por dar a probar las viandas que han de alimentar. En mi paso por la institución que me formó en mi bachillerato, tuve la fortuna de encontrarme con maestras de literatura dotadas de la armadura que inventa sueños; verdaderas apasionadas de su labor y de su “Dulcinea”. En ese entonces yo era Sancho, y quise seguir las.

La profe Martha, con su inusual “*mucharejas*”, coloreaba las clases con palabras cargadas de emoción, nos leía en dulce tono y a viva voz los poemas de Quevedo, los de Lorca y Machado: “*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*”, y aquellos versos de... “*Yo voy soñando caminos... ¿A dónde el camino irá? Yo voy cantando viajero, a lo largo del sendero*”. Las clases de español eran para que las palabras nos tocaran, no para que lucharan contra el tiempo y contra nosotras, sino para que fueran parte de nuestra experiencia escolar.

Aunque muchas veces y con otras maestras todo caía en la rutina del resumen y el distanciamiento con el saber, agradezco el eco que resuena en mi mente con las imágenes del grupo de teatro del colegio; con las visitas que nos programaban año tras año, para ir a la Feria del Libro en Corferias; con las voces ahora algo difusas pero no ausentes de mis maestras que lograban erizar mi piel con sus relatos y enseñanzas, que así como no recordamos específicamente lo que comimos el segundo día del mes tercero de nuestro séptimo año, sí sabemos que ese alimento nos nutrió y ahora nos sostiene, ahora es parte de nosotros.

Y es que la lectura y el buen deseo de fomentar en nosotras el hábito lector, era para el colegio algo especial y cada día entre la primera y segunda hora de clases, existían diez minutos de lectura, en los cuales se suspendían las actividades y todos, maestros y alumnas sacábamos cada uno su libro, y al compás de la inspiradora música clásica que llenaba los pasillos y las aulas silenciosas, me deleitaba con las letras, me llenaba el alma intimando con un lenguaje que me hacía sentir placer y asombro; me conmueve su recuerdo.

Así se me permitió acercarme a libros tales como: *A la diestra de Dios Padre, Relato de un Naufrago, El Coronel no tiene quien le escriba, Dieciséis cuentos latinoamericanos, Niebla, El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde, Crimen y castigo, El perfume, El lazarillo de Tormes, La Metamorfosis, Satanás, Rosario tijeras, La virgen de los sicarios, El Extranjero, El Viejo y el Mar, Crónica de una muerte anunciada*, entre otros. La mayoría fueron sugeridos para trabajar

en la materia, pero sobre todo para disfrutar en esos *Tiempos de Lectura*. Hoy pienso que mis maestras de lenguaje hicieron muy bien su labor porque despertaron en mí el gusto por la lectura literaria, ya que desempeñaron lo que Medina (2007) sugiere:

La etapa de la niñez y la juventud, es el período en el que existe un terreno abonado para generar el gusto por la lectura [...] La experiencia del primer encuentro con los libros suele marcarnos, por ello es de capital importancia el cómo y con cuáles libros hacerlo. (p.13)

Pero la fortuna trascendió la experiencia misma y me regaló la configuración de un pensamiento diferente, la posibilidad de expresarme mejor, de tener de qué hablar, de recordar palabras con potente sentido e involucrarlas a mi discurso, de hacer comparaciones entre las cuestiones de los textos y mi entorno; en fin, fui y soy, beneficiaria directa de las riquezas de este universo.

1.2.4 Mi Universidad de letras, una comprensión que soñó con extenderse

Es así como esta experiencia y encuentro con los textos literarios desde el asombro y la admiración por la calidad humana de mis maestras me impulsaron a querer ser maestra del lenguaje que vivifica el espíritu: la literatura. En la Licenciatura mi historia se seguía escribiendo, la soñadora de letras continuó viviendo, amando y soñando; mis manos y mi mente están prestas para seguir dibujando con tintas de mil colores lo infinito de mis sueños que ahora se han encontrado en otra posición, en la que me sitúa el encuentro con la escuela.

Si para mí tenía valía la lectura literaria, ahora, desde este campo formativo en el que las voces de otros maestros y autores me han fraguado el acercamiento más consciente con lo literario y lo humano, puedo decir por voluntad que: *Leeré por placer. Leeré para mí; para dejarme decir por las letras en las que creo me encuentro poco a poco, en las que me pierdo sin remedio*. Se me han abierto comprensiones mucho más profundas sobre la relación de las letras con el ser y el mundo; ratifico mi elección, tras multiplicarse y encontrar sentidos que pienso deben ser desplegados en la escuela desde la experiencia real y significativa de los estudiantes, pues:

La lectura más allá de recreación o medio para adquirir conocimiento, se relaciona con todo aquello que nos hace ser lo que somos, de allí la importancia de las potencias formativas y transformativas del lector; en la formación como lectores es indispensable la relación productora de sentido entre subjetividad y texto a través de la experiencia. (Figuroa, 2004, p.53)

Porque la experiencia conduce al despertar de todos los sentidos en el encuentro con los textos, un encuentro que se hace personal y único, pues nadie puede sentir lo que otro siente al leer, nadie escucha al texto del mismo modo, a nadie lo toca igual, ya que todas las convulsiones que despierta lo literario se reviven en el acto de leer en formas tan diversas como lectores hay, sentires y visiones que afectan y responden a una historia de vida, a una vivencia particular, contradictoriamente única y universal, como la literatura misma. Y por ello leer es un acto revelador que construye nuestra subjetividad, y nos dota de sentidos propios y compartidos, que nos afirman los pies para pararnos fuerte y sensiblemente ante el mundo. Ya Larrosa (2006) nos diría que:

La experiencia es eso que me pasa y supone también, en que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. Porque el lugar de la experiencia soy yo. Debe abordarse la lectura más allá del modelo de la comprensión, más allá del modelo de la comunicación. Como experiencia por ejemplo. (p.17)

Un aporte teórico que convoca mi visión de ser maestra al recordar la voz de un maestro del primer semestre que nos decía que *“La educación puede no ser el camino para cambiar el mundo, pero sí es el esfuerzo por procurar la transformación de aquellos sujetos que lleguen a cambiarse a sí mismos”*. Hasta aquí, la historia de una soñadora, que desde temprana edad hizo de las letras su compañía, su inspiración, su instrumento para contarle al infinito todas aquellas historias que en sus sueños se tejían con el hilo de su voz, sueños cargados de experiencia y fantasías, de emociones y sentimientos encontrados. Una voz que hecha trazos halló su salida, una voz que quiere ser oída y se sigue dibujando, que quiere ser leída y se sigue alimentando de las sinfonías mágicas de aquellas voces de otros, que también le cuentan su mundo y se unen al telar de la vida para seguirla recreando.

1.3 Aventurándonos al encuentro con La Mancha y con Sancho

“Después de las tinieblas espero la luz...”

Miguel de Cervantes Saavedra



Niño con Flor

Grabado de Samia Ferhani. 2007

Por el año 2011, cuando cursaba mi cuarto semestre de la Licenciatura supe que desde temprano y con mucho que aprender, debía comenzar a trasegar, a exponerme, a enfrentarme con la escuela a través de las prácticas. No puedo negar que el temor y la expectativa se apoderaban de mí cuando recorría los pasillos que me guiaban al encuentro con los rostros asombrados y ansiosos.

Era tiempo de que las palabras, los sueños, propósitos y reflexiones cobraran vida en la praxis, era tiempo de armarme y salir a la aventura; me decía a mí misma estando ante los ojos

fijos y los cuerpos alineados: *“vamos a ver de qué tanto eres capaz, ya no estás soñando, estás ante la realidad y pues bueno, hay que actuar”*. Jamás me creí salvadora, pero quería intentar formas nuevas que interrumpieran la rutina.

Primero fue mi encuentro con un grado quinto, donde a través de textos intencionados, propuestas y ejercicios de escritura biográfica, pude leer vidas y conflictos familiares que daban cuenta de algunos comportamientos en el aula, de muchas actitudes de displicencia ante el saber en chicos tan pequeños, de sus resistencias y sinsentidos de ir a la escuela.

Luego, pude enamorarme de la ternura y espontaneidad de chiquitos de segundo grado, a quienes el juego y las risas les acercaban más al saber, particularmente, en su proceso de adquisición de la lengua; con ellos pude ver que en esa edad están más dispuestos a degustar el saber, y pude comprender también, cuánto marca nuestro actuar en sus vidas, pues en una visita posterior amontonados a mi alrededor, sus vocecitas coreaban:

“Profe te acuerdas cuando nos contaste el cuento del amor en la pijamada y nos leíste Orejas de Mariposa; y recuerdas el video que hicimos, cómo tocamos los instrumentos; te acuerdas de la rima y los poemas que inventamos”. Y con una conmovedora insistencia- *¿Profe, te acuerdas...?* Yo también lo recordaba, y me alegra aún más, saber que para ellos es imborrable.

Pronto, tuve que enfrentarme a la secundaria y elegí el único grado Noveno de la pequeña institución rural y pública ubicada en la vereda Yarumal del municipio de Rionegro. La Institución Educativa Guillermo Gaviria Correa siguió siendo mi centro de aprendizaje y enseñanza, mi Mancha; y el grupo de 22 estudiantes, mis compañeros de viaje, mis jóvenes Sanchos.

Al llegar al sendero frondoso que me guiaba a la puerta de entrada, comencé a angustiarme porque nunca había tenido la experiencia con estudiantes de bachillerato y me preguntaba cómo iría a ser. Ese día iba a encontrarme con el maestro cooperador para organizar horarios, observar una de sus clases y presentarme al grupo.

Llegué a la hora de descanso, y pude ver a los adolescentes en su esencia, me recibieron miradas de extrañeza e incluso no miradas. El reggaetón salía de los celulares y los bafles, invitando el movimiento de los jóvenes en sus charlas y risas desbordadas; las demostraciones de

afecto fueron bochornosas para mi gusto, los jóvenes tomados de la mano en la cercanía casi íntima de los cuerpos, los besos y caricias; una espontánea pelea entre dos estudiantes donde apareció una navaja, todo ello me indicaba que nada iba a ser tan fácil...

El profe me recibió amable. Me dio la bienvenida y pasó a comentarme, tras mi mirada de asombro: - *“la institución ha cambiado mucho, porque ahora el municipio envía a los chicos problema, a los que expulsan de los colegios del casco urbano, y éstos van “contaminado” a los sanos de la vereda”*. Sonó el timbre a las 10:25 a.m. El profesor se puso cerca a la puerta del aula de Castellano esperando la entrada de los estudiantes, que sin ánimo alguno arrastraban las maletas y demoraban su ingreso. Yo miraba atenta sus rostros, les veía sentarse en los últimos lugares donde me senté yo también para observar.

La clase dio inicio y el profe comenzó a explicar y a llenar el tablero de unas riquezas conceptuales que me emocionaron y comencé a tomar nota, pero pronto me percaté de que los muchachos no miraban hacia el frente, el profesor hablaba solo; algunas chicas se sacaban la horquilla, otros rayaban el puesto o escribían en hojas por detrás de los cuadernos, solo se movieron cuando el profe pidió que sacaran el libro de texto para llevar a cabo una lectura y unos ejercicios; sus caras y actitudes lo decían todo.

Este escenario me llevó a hilar semejanzas con las observaciones de las otras instituciones, entre las cuales puedo mencionar que: la disposición espacial en los salones era idéntica, los cuerpos alineados, la voz única del profesor, el trabajo desde libros de textos, evaluaciones preparativas para pruebas estatales; las prácticas redundaban en explicaciones magistrales y ejercicios que no lograban capturar la atención de los estudiantes, quienes se inclinaban por otros intereses como su celular o la música que llegaba a sus oídos por los audífonos encajetados en sus ropas.

Sus miradas desprevenidas, sus mentes en otros lugares me hicieron pensar que algo pasaba con el sabor y el transcurrir de la clase. Tras mis pocos pasos recorridos en esta Mancha, comenzó a habitarme una pregunta, aquella que motivaría el inicio de mis acciones en mis próximos encuentros, no solo con los estudiantes del grado noveno sino con los demás miembros escolares. Esta fue ¿cuáles son los sentidos sobre la lectura literaria que se resignifican tras una experiencia de práctica orientada a la enseñanza de la literatura?

Con esta pregunta como bandera de mi presencia en esta escuela, quise lanzarme a escudriñar, a preguntar, pero también a inventar y configurar una ruta alterna en la enseñanza de la literatura, procurando que los estudiantes fuesen partícipes y protagonistas, de las vivencias que trazaran en el sentido y el sabor. ¡Hay que llenar de significados la experiencia escolar! Comenzando por creer en las palabras que Medina (2007) menciona respecto al acercamiento de los estudiantes con la lectura literaria, en cuanto señala que motivar a la lectura ha de ser una acción intencionada que procure cambiar el significado de lectura como simple habilidad instrumental, dirigiéndola al goce y al placer de leer, investigar y vislumbrar nuevas realidades para la vida. (p.18)

No obstante, La Mancha no es, un lugar fácil de transitar para Don Quijote, es un terreno llano, monótono y lleno de obstáculos... Lo soñado está tejido también, con lo imposible, con lo que nos permite saber que no todo ha de surgir como lo planeamos.

1.4 La salida del Quijote: el encuentro del contrasentido y las razones del viaje

“Se dice que en España vivió Don Alfonso Quijano, un hombre valiente que libró contiendas en un terreno llano”

Anónimo

En el silencio casi sepulcral que impregnaba el aula de la pequeña I.E. Guillermo Gaviria Correa del Municipio de Rionegro, di apertura a mi travesía en esta institución leyendo para la clase algunos epígrafes de aquellos hombres que en el mundo han citado la importancia de la lectura literaria. Sentía la necesidad de escuchar a mis estudiantes de noveno grado y sus percepciones sobre esta práctica y, por ello proseguí a preguntarles ¿qué les decían esas frases?, ¿qué pensaban de la lectura?, ¿cuáles eran los libros que habían leído hasta ese momento de su recorrido escolar? Debo confesar que trataba de obtener en esta escuela, a la que llamo Mancha, una respuesta diferente a la ya reiterada concepción que se teje en los imaginarios y realidades escolares, y claro está, que parece habitar a los maestros de lenguaje. Sí, temía hallar eso que parece generalizado: A la gran mayoría de nuestros estudiantes no les gusta leer literatura y su relación con ella ha sido escasa.

-*¡He leído como diez libros!: Caperucita Roja, Blanca Nieves, El Gato con Botas...*-Contestó con certeza, el joven moreno de dientes grandes, mostrándome su cuenta con los dedos.- *¡Yo no leo, no me gusta! ¡Qué aburrimiento!* – prosiguió con displicencia el chico de cresta en la cabeza. Se fueron sumando otras vocecitas más tímidas que iban dándome la respuesta sospechada, aquella que esperaba no oír. Para el siguiente encuentro con los chicos que en ese entonces estaban en octavo, realicé un nuevo ejercicio de sensibilización e indagación sobre el proceso que ellos habían tenido con la lectura literaria, hallando con sorpresa que ellos indicaban que no habían tenido un acercamiento directo a la literatura, incluso la lectura no era de su agrado. Algunos, refirieron que no les gustaba leer, que les daba pereza, les parecía extenso y aburrido, que leían porque era tarea y nota, que sus intereses eran otros como el Facebook, la televisión, la música. “-*No profe, es que leer es una mamera, yo prefiero mil veces estar sentado revisando mi Facebook, porque de ahí no me para nadie... o prefiero estar viendo televisión*”. Además, la participación del grupo en clase era tan escasa que me sentía pescando en un lago congelado.

Después de varias semanas de encuentros, clases, diálogos, observaciones y entrevistas, pude atestiguar y comprender que, en la mayoría de ocasiones, leer literatura en esta institución se refundía en los direccionamientos ceñidos a fragmentos que presentaban los libros de texto y estaban afanosamente en función de los esquemas que se exigen en las pruebas censales. Para el Centro educativo y los maestros era imperioso mantener el nivel alto conseguido en los escalafones departamentales de las pruebas Saber (lo manifestaban todo el tiempo), y por ello, se hacía todo lo posible para “instruir” a los estudiantes en este aspecto. Solo por mencionar algunos ejemplos, los contenidos enmarcados en el plan de acción del área de lengua castellana, y por supuesto, en las demás áreas estaban configurados de acuerdo con estas pruebas; la institución manejaba un sistema evaluativo particular: para el fin de cada período escolar se realizaban las pruebas acumulativas, que resultaban ser un simulacro de las pruebas Saber. Para ello, los maestros de cada área diseñaban una hoja de preguntas con selección múltiple para que los estudiantes indicaran sus respuestas con circulitos hechos a lápiz en una hojita de respuestas. Los espacios, tiempos y cuerpos también eran regulados de forma similar al examen estatal. Esta jornada evaluativa la llevaban a cabo en todo bachillerato.

Así, por ejemplo, para la prueba de castellano, el profesor seleccionaba cualquier fragmento de un texto literario y de allí, formulaba preguntas de comprensión lectora, de gramática o semántica. Estas pruebas no resultaban tan significativas para los estudiantes, así como tampoco el trabajo desde los libros de texto, ya que ellos mismos me decían en las entrevistas que a veces no se acordaban de lo que habían estudiado porque como era solo completar los ejercicios del libro- *“uno lo hace ahí como llenando y ya”*.

Indagando por aquellos intentos que en la institución se habían hecho por acercar a los jóvenes a la lectura, encontré también, que las aspas de gigantes molinos de apatía y resistencias por “perder tiempos valiosos para contenidos”, hicieron desistir en los esfuerzos. El proyecto LEA (Lectura Eficaz en el Aula), un proyecto impulsado por entes Estatales fue implementado en tiempos anteriores en este centro de práctica. Consistía en que los estudiantes asumieran el método de lectura integral, que contiene tres ejes fundamentales, el primero, la velocidad, como el desarrollo de la habilidad de percepción visual rápida de los signos escritos a través de la automatización que permite detenerse en los detalles más importantes de la lectura; el segundo, la comprensión, para desarrollar habilidades gramaticales, sintácticas, lexicales-semánticas, suponiendo la lectura como ejercicio para determinar estructura del texto, para extraer resúmenes, ideas principales, recordar datos, entre otros. Y por último la motivación, como una serie de lúdicas para realizar en torno a la lectura.

Según me relataba el maestro cooperador, este proyecto se acogió y se adecuó con las hojas de registro que permitían contabilizar y sistematizar cuánto se había leído y los ejercicios de comprensión que se habían hecho. Desde esta misma voz, la del cooperador, se me narró que el proyecto tuvo poca acogida porque los estudiantes se aburrían mucho haciendo los ejercicios y porque los maestros no cedían los espacios de su clase para llevarlo a cabo, ya que consideran más importante seguir con el avance de las materias,- *“les faltaba compromiso”*- expresó el maestro cooperador. Así que por tales razones, duró muy poco.

Con cada diálogo que tenía con los chicos, con lo que iba viendo y escuchando, noté que leer literatura en esta institución estaba refundido en un sentido mecanicista y poco significativo que trascendiera a la experiencia. Además, a pesar de que el colegio contaba con una biblioteca muy bien dotada, ésta no hacía parte del plan de acción o el currículo, los estudiantes que la visitaban

para tomar un libro y leerlo, eran contados con los dedos de una mano. Para muchos de estos chicos, el acercamiento a la lectura de textos literarios había sido casi nulo no solo por los condicionamientos escolares sino porque en sus contextos familiares la formación al respecto tampoco había sido potente.

El panorama no era tan amable. Me sentí en la primera salida de Don Quijote, donde le regresan turbado y golpeado a su casa y le queman los libros que han alimentado sus ideales. Así estaba yo, rodeada de una realidad disímil y agreste, en donde las voces aún las más cercanas, quemaban los libros de lo que yo creía debería ser. Pero la esperanza de comenzar a abrir caminos en esta Mancha, me entusiasmó en el deseo de blandir la lanza para atravesar muros y miradas aparentemente inquebrantables. Me parecía insólito y lamentable que la experiencia de lectura literaria, para esos chicos de ojos sedientos, fuera tan escasa.

Tras el hallazgo de los sentidos precedentes sobre lectura literaria en esta institución, advertía con inquietud que hay un *sentido* de lo literario que parece estar perdido dando tumbos por las aulas, buscando las miradas, distorsionándose en las acciones...Pennac (1993) también advirtió algo semejante al enunciar que por diversas circunstancias asistimos a “una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la literatura nos ha mantenido a una distancia respetuosa de los libros” (p.87). Es cierto, los sentidos que aporta la lectura literaria se desvanecen en La Mancha a través de las ventanas de clase, se escurren en la pereza y las rutinas, pero también en los cautivantes sonidos, tonos y colores de aparatos tecnológicos, en las comunes entretenciones que sacian la necesidad de ver, y hasta de sentir. Tanto es así, que en estos tiempos, como diría Ray Bradbury en la obra *Fahrenheit 451*, “no haría falta quemar libros si el mundo se llena de gente que no lee, que no aprende, que no sabe” (p.12). No hace falta la lectura de textos literarios en la escuela si no queremos que algo de lo que son y conciben del mundo nuestros estudiantes, sea afectado, sea transformado.

Sobre estas comprensiones sentí que me había atrapado una idea y, con ella, el trazo de un horizonte que me otorgó los primeros pasos para la construcción de los caminos que se irían abriendo con el trasegar. Surgió entonces, el propósito de indagar por el lugar y los sentidos que la lectura literaria adquiriría entre los miembros de la comunidad educativa a partir de un intento por sensibilizar, resignificar y acercar a la lectura como experiencia en este centro de práctica. Y

digo experiencia siguiendo a Larrosa (2006) quien nos sugiere que la lectura literaria en la escuela ha de adquirir nuevos significados, ha de pasarnos por el cuerpo y los sentidos y por ello, abordarse más allá de los modelos de comprensión y comunicación, porque más que recreación o medio para adquirir conocimiento, se relaciona con todo aquello que nos hace ser lo que somos.

De este modo, es preciso señalar que la potencia formativa que atañe a la literatura se halla en la comprensión de ésta como un fenómeno de sentido que nos construye al permitirnos sentir, oír, ver, imaginar y poner en diálogo nuestros ensueños, recuerdos, creencias y carencias, porque la literatura es una ventana que nos abre la visión de las relaciones humanas al ser capaz de hablarnos de nosotros mismos a través de la experiencia estética puesta en la palabra (Cárdenas, 2004, p.19-21).

En el caso general de la enseñanza literaria en la escuela, se ha venido desconociendo y entorpeciendo el efecto potente que este universo verbal tiene sobre la experiencia vital de los sujetos y su configuración particular. Aun cuando los parámetros Estatales le otorgan la tarea de

[...] generar procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (MEN, 2006, p. 25)

Consciente de lo anterior y de la experiencia misma que a lo largo de mi vida he tenido con la lectura literaria, quise crear fisuras en lo que Jurado (2001) reconoce respecto al manejo de la lectura en la escuela, donde es común que ésta responda meramente a esquemas instruccionales y reduccionistas, que tienen como fin y medio, lo artificioso de un resumen o supuesto análisis para que el estudiante “entienda” la obra a través de la decodificación y cumpla con una tarea escolar, de este modo, “leer no está guiado ni por el placer ni por el sentido, y mucho menos se espera un impacto en su conciencia”(p.92).

Por ello, los objetivos didácticos que se tomaron de la mano con mi razón de ser en la I.E Guillermo Gaviria Correa, y en particular con el grado noveno, fueron: en primer lugar, resignificar y valorizar la experiencia de lectura literaria y su enseñanza, como elemento potente y enriquecedor para la configuración del ser en lo cognitivo, lo ético y lo estético. En segundo lugar, configurar espacios de encuentro, acción y expansión para la experiencia con la literatura.

Finalmente, involucrar a diversos agentes educativos y miembros de la comunidad en la planeación y ejecución del proyecto pedagógico a realizar.

En este mismo sentido, los objetivos que señalaron la ruta respecto a mis propósitos investigativos fueron, en primera instancia, rastrear los sentidos precedentes y los emergentes respecto a la lectura literaria a partir del proceso de práctica pedagógica en este contexto escolar. En segunda instancia, comprender de qué manera la experiencia de práctica permitió la resignificación de los sentidos sobre lectura literaria en los integrantes de la comunidad académica.

Hasta este punto de mi Práctica Pedagógica, los propósitos ya estaban vislumbrados, el centro educativo amable en su apertura para que yo comenzara y mi disposición, por supuesto, a flor de piel. Ahora debía pensar en el cómo y el con qué del avance de mi travesía, aquella que se consideró importante porque pretendió el rescate de la experiencia con la lectura literaria; la búsqueda constructiva de lo intersubjetivo desde la pregunta por el sentido, elemento que sugiere un camino escabroso y que la escuela parece haber relegado. Además, porque el proceso se orientó al fortalecimiento de las dimensiones formativas del ser tras una apuesta alternativa para construir caminos significativos en la enseñanza de la literatura y en la creación de una mirada transformativa que asociara a los jóvenes de contextos rurales propios de la región del Oriente Antioqueño.

1.5 Las aventuras de otros, voces que inspiran el recorrido o antecedentes de la investigación

¿Qué le ha pasado a Don Quijote con la lectura de tantos libros de caballería? Ha enloquecido por supuesto. Insertaba a su aventura disparates que esos libros le habían enseñado, incluso, procuraba imitar su lenguaje... Sátira a un estilo literario fue lo que, sin duda alguna, Cervantes escribió dejando la creación de un ser que propone la atenta figura del que escucha, del que se persuade tras la sensata causa de cambiar al mundo con locuras.

Afirmar acérrimamente que todos los sentidos que habitan en la escuela sobre la lectura literaria están extraviados o son desacertados, sería un error tan grande como creer que son nulos los esfuerzos realizados en pro de transformar paulatina y contextualmente la enseñanza literaria. Sería caer en el fanatismo que acusa con ojos cegados las prácticas de todos los

maestros de lenguaje. Concurrir en la falsa generalización que señala los tradicionalismos irreflexivos, sería ingrato, porque existen muchos caballeros andantes a lo largo del territorio colombiano, que se unen para dilatar con sus prácticas, sueños y voces, los anhelos de transformación.

Al indagar, entonces, por otros intentos que se han hecho, sentía inicialmente que gritaba desde el pico de una montaña solitaria en donde lo que recibía como respuesta era solo el eco de mi pregunta. No fue fácil obtener las voces significativas de otros, pero por manos generosas de mi asesora vinieron a mis oídos, manos y lenguaje, las experiencias de dos maestros, en todo el sentido de la palabra, quienes como yo, enfrentaron retos en la Mancha, distanciándose de ella para pensarla, cuestionarla y proponerla; aventurando en ella, trasegando sus rutas indefinidas y ricamente escabrosas, para redecirla y transformarla. ¡Qué alegría, no estoy sola, no estamos solos! Cada uno está disperso en una montaña, el terreno es muy grande.

La primera voz que vino a mis oídos fue la de Ricardo Osorio Muñoz (2013), con su tesis para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en la Universidad de Antioquia en la sede de Cauca, titulada por este aventurero: *El sentido del viaje de regreso a Ítaca : una propuesta para interpretar, desde una perspectiva semiótica, los textos de la literatura española renacentista y barroca en la enseñanza media*. Este trabajo, que fue desarrollado con un grupo de 37 estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Santa Teresita de Cauca, se inscribe desde el enfoque etnográfico- narrativo en el que la historia del sujeto en la práctica pedagógica, sus experiencias y la sistematización racional de ellas, son parte fundamental para la configuración de un discurso holístico que combina el saber científico con el narrativo.

Al igual que el presente trabajo de grado, el de este autor se estructura a partir de una metáfora que desde su lógica y analógica recoge los sentidos de la experiencia como maestros y la construcción investigativa resultante de nuestros intentos de enseñanza literaria como practicantes en el contexto escolar. La metáfora sobre el viaje que emprende Odiseo en su regreso a Ítaca, comprende una gran similitud con la metáfora del Quijote, en tanto ambas indican una salida, una travesía, una aventura, marcada por el horizonte que señala un propósito mas no por el objetivo mismo, es decir, el valor del viaje está dado en el caminar, en las

peripecias y hazañas que gestan la experiencia más que en la llegada a Ítaca o el encuentro con Dulcinea.

Osorio (2013) refiere ciertos tradicionalismos y dificultades que ha tenido la enseñanza literaria en los contextos escolares, acotando en primer lugar que: “la literatura que se enseña en la Media vocacional no tiene como centro el lenguaje literario y simbólico, sino que todo se reduce al manual de literatura y a la interpretación del texto en términos de las ideologías dominantes de ciertas instituciones sociales”(p.11), asunto que convierte a la literatura en funcionalista y no como lenguaje autónomo rico en signos y símbolos que pueden ser puestos en diálogo con el sujeto lector. En segundo lugar, acusa el poco acompañamiento por parte de los maestros de literatura y las dificultades didácticas para acercar a los estudiantes a una mirada detenida de lectura que conlleve la interpretación y al disfrute de la lectura literaria, ya que en su enseñanza ha tenido una larga tradición el énfasis histórico, cronológico y biográfico de las obras que tergiversan la voz potente del texto mismo. Así, coincido con este autor en que resignificar “es una labor difícil que exige ser pensada desde la didáctica, si se entiende que el aprendizaje a través de los sentidos se ha obviado en el aula” (Osorio, 2013, p.23)

Las anteriores afirmaciones, sustentan el problema encontrado en su contexto de práctica, en el cual, al igual que en mi caso, fueron evidentes las resistencias por parte de los estudiantes y los sentidos extraviados respecto a la riqueza de lo literario. Descubrió que sus estudiantes abordaban los textos con premura y de forma superficial, sin dar relevancia al sentido y a la importancia que sugiere la observación y la mirada detenida para desentrañar los signos y símbolos de las obras literarias. Tal problema, le motivó a formular la siguiente pregunta de investigación “¿De qué modo la interpretación del texto literario en el grado décimo, puede orientarse hacia una semiótica recuperadora del símbolo, del signo y del texto en sí mismo?” (Osorio, 2013, p.13).

En este sentido, la apuesta de resignificación de la enseñanza literaria de Osorio, toma como eje transversal el paradigma semiótico para gestar en sus estudiantes el camino hacia la interpretación e intertextualidad, y con ello, hacia la construcción de sentido presente en los textos literarios. Ante la necesidad de disminuir la premura en la lectura, el autor propone el desarrollo de tres habilidades que, a su juicio, no están contempladas en las cuatro que sugieren

los Lineamientos Curriculares. Así pues, él propone las habilidades de *ver*, *mirar* y *pensar*, como elementos configurativos a la noción didáctica y pedagógica que él denomina como *formación de la mirada*. En este orden de ideas, su principal propósito en el proceso con sus estudiantes fue:

Formar la mirada, pero no una mirada rápida y superficial, sino una mirada que se detenía y que se asombraba; una mirada que tenía como principal característica el rumiar, es decir, masticar dos veces, volver sobre los signos interpretados o sobre lo que no se leyó de manera detenida, considerando también la interpretación como un ejercicio de pensamiento. (Osorio, 2013, p.12)

De este modo, la perspectiva de esta voz entra en diálogo con el propósito que me tracé respecto al acercamiento de mis estudiantes a la lectura de textos literarios desde el sentido estético, receptivo y transformativo del ser. Osorio no enfatiza en el mero estado de comprensión de los textos como objetivo principal de lectura, sino que cree que el acercamiento sensible y detenido añadirá no sólo la comprensión sino la interpretación, la intertextualidad y, sobre todo, el impacto mismo en la subjetividad. El ver, el mirar y el pensar, como momentos lógicos de su propuesta entran en relación con *el dejarse decir* por los textos que me sugiere Larrosa y *el oír* que me señala Bárcena, en tanto los textos literarios demandan del oído atento del lector para procurar la formación de verdaderos interlocutores de sentido.

A partir de lo anterior, apelo al lenguaje de Larrosa (2006), que nos persuade por la voz que sugiere al maestro de literatura formar lectores con una mirada que “no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia” (p.32) Y la experiencia es la dimensión en la que somos afectados y transformados al salir al encuentro de los textos, pero aún más, al entrar en relación con ellos. El lector ha de ser un lector que salga al encuentro del texto, eso sí no solo en caminos de ida, que serían sin reflexión, sino en caminos de ida y vuelta, para que no sea un lector que no se deja decir nada y con ello, un incapaz de hacer otra lectura que no sea la de la comprensión. (48)

La de Larrosa es una visión que se suma a la voz de Bárcena (2002), quien afirma que:

el encuentro con los libros, con las formas culturales, artísticas y estéticas, no necesitan pasar previamente por un arte de interpretación y comprensión, pues necesitamos aprender a ver más, a sentir más, a oír más, que el lector toque lo que hay y sienta entonces la vida (p.54).

Por otra parte, la mirada semiótica e interpretativa que atraviesa el trabajo de Osorio se basa en los postulados teóricos de Umberto Eco, Mijaíl Bajtín y Hans-Georg Gadamer, quienes

contribuyen a consolidar el fundamento teórico que sostiene que la literatura es un macrotexto, un tejido de lenguaje compuesto por signos y símbolos capaz de establecer diálogos intertextuales tras la lectura. Para ello, Osorio comienza dando una mirada breve pero puntual sobre lo que es la semiótica como campo que, según Eco (citado por Osorio, 2013, p.22), “estudia los procesos culturales como procesos de comunicación, tiende a demostrar que bajo los procesos culturales hay un sistema”.

La literatura para la voz de Osorio está construida por signos intencionales, es decir, está construida a partir de símbolos que se vinculan y se repiten en toda la tradición... Y ante la interpretación de la literatura, el hombre sí es un *homo symbolicus*, ya que leerá en ella aquellos símbolos e indicios, aquellos arquetipos que han fundado y movido la cultura a través de miles de años. Sin embargo, el alumno intérprete representado en el *homo symbolycus* de Cassirer debe tener cualidades de rumiante, es decir, observar los signos detenidamente y volver sobre ellos; debe ser pues un lector rumiante, un lector que mastica dos veces logrando sentir que los contenidos de la lectura pasan por su cuerpo (p.18).

Con lo anterior se alude de nuevo al sentido de experiencia, además porque desde la definición que Gadamer da sobre el concepto de interpretar alude enfáticamente a la construcción de sentidos diversos, es decir, a los impactos cognitivos, estéticos y discursivos producidos en la experiencia de cada lector en particular. “Originalmente, la palabra alemana para interpretar, *deuten*, significa señalar en una dirección. Lo importante es que todo interpretar no señala hacia un objetivo, sino solamente en una dirección, es decir, hacia un espacio abierto que puede rellenarse de modos diversos (Gadamer citado por Osorio, 2013, p. 18)

Toda obra literaria es inacabada, porque como dice Paul Ricoeur (2006) el texto solo llega a su plenitud en el lector, cuando el mundo del texto entra en intersección con el mundo del lector generando una transfiguración en éste último. Se podría decir también que el encuentro con un texto es distinto para cada lector, porque en sí misma la experiencia supone tal diversidad en la contemplación de un mismo objeto. Una obra no a todos nos dice, o nos hace sentir lo mismo, porque leer es también poner en juego nuestros procesos de pensamiento, los antecedentes de nuestra historia de vida, nuestra memoria, nuestras emociones, lo que somos, lo que sabemos, lo que desconocemos, lo que nos duele o lo que no; es, en última instancia, poner a dialogar nuestra

subjetividad con el texto. Así, “la obra, está inacabada; siendo los sentidos del lector los que van configurando y relacionando intertextualmente los sentidos de la obra por acabar” (Osorio, 2013, p. 14).

Por esta razón, creo que nuestros estudiantes expresan distintas respuestas cuando les preguntamos por los sentidos e impactos suscitados tras la lectura de una obra; cuando indagamos por las claves, símbolos y signos de ésta, aunque debe existir un hilo común, evidenciamos respuestas subjetivas orientadas en diferentes dimensiones. En esta línea de sentido, afirma Petit (1999) que “en efecto, los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego toda la alquimia de la recepción” y de allí que es importante que comprendamos que como maestros de literatura nunca nos será “posible controlar realmente la forma en que un texto se leerá, entenderá, interpretará”(p.25). Con esto último quiero señalar que, a diferencia de Osorio quien pone el énfasis de la enseñanza literaria en la interpretación, mi apuesta formativa procuró poner el acento en la recepción y la experiencia como peldaño inicial para desplegar todo trabajo en torno a lo literario.

Continuaré nombrando las visiones que esta voz juiciosa y esmerada aportó a mi trabajo desde la ruta metodológica. Este maestro consideró la noción de transposición didáctica como elemento clave para orientar sus objetivos de enseñanza de textos de la literatura española Barroca y Renacentista, a través de los postulados teóricos de la semiótica de Eco y los planteamientos interpretativos de Gadamer. Considera que todo maestro que se proponga llevar al aula un saber debe cuidar de que éste sea orientado, seleccionado, depurado. Chevallard (citado por Osorio, 2013) afirma al respecto que “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”. Es decir, nos invita a considerar la mirada de la didáctica más que del saber mismo, porque este último parece estar determinado, en tanto que en la didáctica hay mucho camino por construir.

Así, en cuanto refiere a su propuesta didáctica Osorio (2013) se ocupa de trazar una ruta de enseñanza que implica la lectura de textos literarios en tiempos de clase y también en casa; diseña talleres que contribuyan al trabajo interpretativo a través de preguntas no literales; apela a

explicaciones magistrales, al análisis conjunto del texto para buscar los sentidos, para los cuales, también emplea con sus estudiantes ejercicios de pensamiento como silogismos. Para trabajar la intertextualidad recurre al recurso pictórico mostrando obras de arte del Renacimiento y el Barroco y estableciendo diálogos entre éstas a partir de sus simbologías. A mi juicio, empleó una ruta muy acertada, eligió el camino dialéctico en el cual entrevemos que la literatura como símbolo es capaz de relacionarse con otros símbolos de la cultura y, por ende, con nosotros mismos, que somos símbolo mismo.

En cuanto a los instrumentos que le permitieron la conexión y recolección de información en su trabajo investigativo, fueron indispensables los diarios de campo en los cuales iba dejando el registro escrito y reflexivo de su observación y experiencia, de los aspectos significativos, así como de los cíclopes con los que se vio enfrentando en su apuesta educativa; narraba en sus diarios los sentidos que su práctica pedagógica iba produciendo. Al respecto Suárez & Ochoa (citados por Osorio, 2013, p.32) indican que “Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas”.

También dirigió su investigación desde estrategias para la racionalización de su práctica como la rejilla evaluativa propuesta por Philippe Meirieu, así como la conservación de algunos ejercicios desarrollados por sus estudiantes para leer en ellos los avances, y el cumplimiento o no, de sus objetivos. Antes de cerrar los aportes de esta voz poniendo en manifiesto sus hallazgos y conclusiones, considero importante nombrar el contrasentido con el que, al igual que yo, debió enfrentarse en el transcurso de su travesía, y éste es el de la literatura, la lectura o la interpretación puestas en función de las pruebas estatales. No obstante, ante tal contrasentido propone una mirada que comparto en la comprensión de que el maestro debe jugar en ambas direcciones porque no es absolutamente autónomo como se quisiera:

La práctica pedagógica demanda adaptarse a ciertos contenidos que el currículo asume como necesarios; esto no impide que el practicante le imprima cierta originalidad y cierta línea de sentido a su quehacer pedagógico. Es conveniente abordar todos los contenidos sin caer en cierto mecanicismo; quizá darle una línea de sentido a la práctica y buscarle un horizonte, contribuyen a una reflexión continua respecto a lo que se realiza en clase. (Osorio, 2013, p. 49)

Ahora bien, para traer a colación los hallazgos que se presentan en esta tesis, comenzaré indicando que éstos están expuestos en una línea de sentido estructurada por categorías que abarcan las dimensiones de los propósitos; línea de sentido en la cual se reitera conclusivamente que el viaje de Odiseo, o la salida del Quijote, es un proceso sin fin en el que: “si el objetivo, simple y llanamente hubiera sido llegar a Ítaca, ya todos los alumnos hubieran llegado, el efecto de esto hubiera sido no haberse encontrado con nada importante en el camino o con fenómenos que hubieran puesto en juego sus saberes” (Osorio, 2013, p.73).

Las peripecias y logros recogidos en el transitar de este maestro fueron principalmente, enriquecer el saber semiótico de sus estudiantes en tanto el reconocimiento de los símbolos de una obra; procuró el acercamiento a una lectura que se detenía con mayor agudeza y disposición en ellos, logrando asuntos que en un inicio eran desapercibidos, como lo expone en el siguiente ejemplo: “Muchos consideraban que el agua dentro de la literatura era simplemente un elemento natural y ya, pero fueron dándose cuenta todo el simbolismo del agua, la cual implica la vida, la fecundidad, el renacimiento y el cambio” (Osorio, 2013, p. 57).

No obstante, acota también que, aún después del proceso de formación de la mirada evidenció que en los ejercicios que los estudiantes entregaban, continuaban apareciendo juicios superficiales y poco significativos, pero el valor está, en que tales inferencias fueron hechas por ellos mismos y con una visión y propósitos más claros que los que circundaban inicialmente.

Tras leer los hallazgos de este soñador, puedo decir que sembró de forma muy precisa la semilla de una lectura literaria que trasciende la mera decodificación y los sesgos historicistas y biográficos poco determinantes en el saber y el ser, pues posibilitó que sus estudiantes se acercaran al rescate de la interpretación de la literatura española renacentista y barroca desde una perspectiva semiótica y desde una didáctica de la resignificación de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, que además, logró elevar el sentido vital de lo literario.

Como segunda voz que halló consonancia con mi trabajo de investigación, encontré la propuesta, más amplia y consolidada, de Jesús Pérez Guzmán; quien desde la línea de investigación en la enseñanza de la lengua y la literatura de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, Seccional Suroeste trazó su tesis: *La enseñanza de la literatura en la escuela: Diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*.

Los aportes que ofrece esta voz respecto a la enseñanza de la literatura, son bastante amplios e indudablemente valiosos, sin embargo, por razones de extensión, solo señalaré a grandes rasgos aquellos elementos más incidentes para mi trabajo investigativo. En este sentido, Pérez (2014) comienza indicando que el propósito fundamental de su elaboración se establece sobre la intencionalidad de aportar a la problematización y comprensión de las prácticas de enseñanza de la literatura en tres grados 11° de las tres instituciones educativas públicas y urbanas del municipio Ciudad Bolívar, pretendiendo develar la epistemología y los sentidos que rigen aquellas prácticas de enseñanza de la literatura, para construir una reflexión sobre ese quehacer cotidiano valorando la experiencia como fuente y productora de conocimiento o como él lo señala:

Que a la experiencia se le conceda ese estatus de conocimiento, de tal suerte que a partir de ésta, se alienten reinversiones, cambios, transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura, lo que a su vez permite dar pasos hacia la consolidación de una didáctica de la literatura. (Pérez, 2014, p. 10)

De allí, que la pregunta que orientó esta investigación haya sido: ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la literatura que se configuran y con qué intencionalidad se aborda el hecho literario en el grado undécimo? Para dar respuesta a tal pregunta, Pérez hace un panorama internacional y nacional de la enseñanza literaria y enfatiza en la revisión de los trayectos que han marcado las rutas de la enseñanza literaria colombiana, en tres dimensiones: la mirada sobre la historia, los postulados nacionales, y ciertos avances investigativos, con el fin de establecer comparaciones que le posibiliten distinguir los enfoques que orientan las prácticas a investigar.

Tales trayectos los describe fundamentándose en revisiones teóricas de autores como Sánchez y Mendoza. En el primer trayecto, que refiere a los momentos de la tradición de enseñanza literaria destaca tres paradigmas: uno historicista, uno basado en la poética del texto y un paradigma de la poética del lector. En el primero se supone la enseñanza de la literatura en términos de transmitir historia literaria basada en datos, géneros, movimientos, autores y fechas; esta mirada se aleja de lo que el texto es en sí mismo. El segundo paradigma, centrado en la poética del texto, concibe una mayor apertura al abordaje de los textos literarios en el aula, pero admite desde el estructuralismo, una mirada de lectura “programada”, debido a que el lector ha de leer en función de revisar los aspectos textuales internos de la obra para realizar su posterior estudio y comentario, debe leer para analizar asuntos como el lenguaje, los estilos, contenidos

gramaticales en sí, la comprensión literal del texto. Visión que para mí y para Pérez (2014) es “limitada y unívoca”, es desacertada en términos de que invisibiliza las distintas rutas de sentido y de experiencia que puede construir el lector en la obra y la forma en como ésta tras la lectura puede construirlo a él también. Una visión en la que los sentidos son múltiples y únicos para cada sujeto.

El último de estos tres paradigmas de la teoría literaria que expone Pérez, es el paradigma de la poética del lector, un modelo que atañe a las intencionalidades de mi trabajo investigativo porque presenta una mirada mucho más coherente y abierta en el acercamiento, sensible y potente, con los textos literarios, en tanto, involucra al lector en todas sus dimensiones y le posibilita ser el constructor de los sentidos a través de la dialéctica que enriquece la experiencia estética, el placer de la lectura. Al respecto, Sánchez (citado por Pérez, 2014, p.46) sintetiza que este paradigma, es potente en lo pedagógico, porque:

[...] le reporta al alumno las ventajas específicas de construir significados a través de la experiencia estética, se pone el acento en la formación de hábitos de lectura y, en consecuencia, se le otorga importancia al placer que han de procurar los textos tanto en la infancia como en la adolescencia. Se comienza pues, a tener en cuenta los horizontes de expectativas de los jóvenes estudiantes así como sus enciclopedias culturales específicas.

Y es que es imprescindible en esta labor tener en cuenta los horizontes de nuestros estudiantes, y la imperiosa necesidad educativa que nos convoca en estos tiempos, no solo en la salida que va al rescate de lo literario en nuestros jóvenes, sino también al rescate de lo humano, de las identidades y los modos en los que construimos nuestro ser y nuestro lugar en el mundo. Si nos limitamos a enseñar fechas, conocer autores... a ver lo literario como parte de la historia, pero no como parte de la nuestra, la voz que nos humaniza será silenciada. Como bien señala Petit (1999) la literatura y su lenguaje no es solo artificio porque “El lenguaje no es reductible a un instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes [...] lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia” (p.73).

Desde esta perspectiva, el autor de esta tesis sostiene que la presencia de la literatura en la escuela no debe desplegarse en la búsqueda de aprendizajes lingüísticos que intenten preparar a los alumnos como analistas de textos, sino que lo que es relevante es enseñar o crear las condiciones de posibilidad para formar “lectores literarios autosuficientes, lectores habituales

que lean dentro y fuera de la escuela y no sólo para cumplir con una tarea escolar” (13). El lugar del lector como constructor, el lugar de la literatura como producto cultural semiótico, sugiere también, un lugar distinto para el maestro, el de mediador.

Al volcar la mirada sobre los enfoques a partir de los cuales se ha orientado la enseñanza de literatura a nivel nacional, Pérez (2014) nos muestra que el panorama es similar a la triada anteriormente señalada. Tenemos entonces, el enfoque lingüístico prescriptivo, que concibe la enseñanza de la literatura como objeto de conocimiento histórico- biográfico y lingüístico, un tipo de conocimiento enciclopédico guiado por el modelo conductista, modelo ante el cual el autor reacciona con su apuesta pedagógica. Un segundo enfoque, semántico-comunicativo, que refiere a establecer una dialéctica entre lenguaje –pensamiento en términos de realidad, con la finalidad de perfeccionar en los estudiantes las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), es decir, el buen uso de la literatura como instrumento, cayendo desde esta metodología en omisiones respecto a los procesos de lectura y a las dimensiones estética y ética de la literatura.

Ahora bien, el último enfoque en el contexto colombiano, es la propuesta de *la significación*, en donde la literatura ya no es instrumento, sino elemento cultural y simbólico generador de lo estético y que exige una postura interpretativa más profunda. Desde esta mirada, se proyecta la superación de los tradicionalismos, reformulando que leer apela a un significado más amplio, el de un proceso interactivo, en donde entran en juego con la obra las apuestas subjetivas, en tanto que “cada lector comprende un texto de acuerdo a su realidad interior, su experiencia previa, su nivel de desarrollo cognitivo y su situación emocional” (Pérez, 2014, p.19)

A partir de lo anterior, es preciso señalar que aún desde los documentos estatales se propone la enseñanza literaria y el acercamiento a la lectura como un proceso que busca fortalecer éstas prácticas, más allá de lo instrumental, desde el despertar del placer y el hallazgo del sentido. Esto es claro en cuanto en uno de sus apartados señala que la literatura ha de favorecer en la educación la “representación de la(s) cultura(s) y suscitación de lo estético” (MEN, 1998, p. 51).

Asimismo los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana proponen situar la lectura literaria como: “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto

lector” (MEN, 1998, p. 53). Tal visión de la lectura refiere a un proceso integral, semiótico, ético, estético y cognitivo inscrito en la importancia de trascender el simple acto de decodificación en el ejercicio significativo y placentero que enmarca la “verdadera” lectura y la cual es necesaria fomentar en un mundo escolar desencantado de ella.

Es importante señalar en este punto del hilo conductor por el que me guía Pérez, que no porque los paradigmas más recientes sean los que ofrecen una visión de enseñanza más coherente y acertada, sean los que se estén orientando las prácticas de la mayoría de los maestros de literatura a lo largo del territorio nacional, pues más bien, parece que la escuela se ha aferrado a enseñar desde los enfoques que más retardan o impiden el acercamiento sensible con los textos. Caso puntual, el contrasentido hallado en las tradiciones historicistas que Osorio encontró en su centro de práctica, y en mi caso, la enseñanza también historicista y fragmentada de la literatura desde libros de textos y no en la verdadera lectura de obras completas, y más aún, en su abordaje desde y para la funcionalidad de preparar a los estudiantes para responder a un examen estatal; sentidos que insisten en enseñar literatura para la información, para la funcionalidad y el mecanicismo. Así, Pérez (2014) nos invita a la reflexión que sugiere que para que dichas propuestas tan nutridas y con sentido formativo tengan eco en la realidad educativa,

Se deben garantizar espacios de discusión, reflexión, debate, lectura crítica que confluyan en nuevas formas de interrogar el sentido de las experiencias cotidianas, por los modos de enseñar y de aprender que se están privilegiando en el aula. En otras palabras, la transformación de las prácticas no se logra con la publicación de unas directrices curriculares, es un proceso lento que requiere espacios de apropiación de dicho materiales a partir de la problematización de la propia práctica. (p.20)

Por otra parte, en las teorizaciones sobre la enseñanza literaria a las cuales se adhiere este autor, confluyen las voces de grandes pensadores actuales de la didáctica de la literatura, entre ellos Fabio Jurado, Carlos Lomas, Amando López Valero, Teresa Colomer, Antonio Mendoza Fillola, Mauricio Pérez Abril, Fernando Vásquez, Gustavo Bombini, entre muchos más. Algunos de ellos, también, voz teórica de la presente tesis. Estos autores, a través de sus diferentes postulados coinciden en señalar que en la escuela existe una gran brecha entre lo que debería ser y lo que realmente es la enseñanza literaria, brecha que debe ser reducida a través de la renovación y reflexión crítica de la prácticas tradicionalistas existentes, un cambio, transformaciones, renovaciones o reinenciones, que se exigen y se gestan sobre todo, desde la pregunta personal y consciente de lo que como maestros estamos haciendo en nuestras prácticas

cotidianas, de cómo estamos guiando el acercamiento a los textos literarios, cómo estamos entendiendo al lector y a la lectura, de cómo volvemos sobre la experiencia y qué posturas y concepciones tenemos frente a lo literario.

En este sentido, Pérez (2014) nos indica desde su visión que:

En cuanto a las funciones del profesor que se derivan de un modelo de educación literaria están: la de potenciar la lectura autónoma, educar la sensibilidad y la apreciación crítica del estudiante, convertir las clases de literatura en espacios de diálogo que promuevan la interpretación y valoración de las obras y al mismo tiempo la producción con fines literarios. Igualmente la selección de los textos según los intereses y capacidades de sus alumnos, en fin, la función del docente estaría pensada como orientador, promotor de una lectura y una escritura literaria más inteligente y profunda. Así pues, [...] toda investigación que se plantee interrogantes relacionados con el profesorado y sus funciones dentro del proceso de formación literaria es un trabajo pertinente y necesario para avanzar hacia transformaciones reales en el aula. (p.23).

Continuando la ruta que traza esta voz, cabe aclarar que para alcanzar sus objetivos de indagar por los sentidos que tenían tanto para estudiantes como para los docentes de las tres Instituciones Educativas del municipio de Ciudad Bolívar; así como de caracterizar y problematizar, en el sentido epistémico y reflexivo, las prácticas de enseñanza literaria presente en ellas para alentar su transformación, fue elegida la ruta metodológica de investigación cualitativa en la que se diseña un estudio de caso múltiple. Las estrategias investigativas a las que se apela son: la observación no participante, las entrevistas semi-estructuradas, encuestas y análisis documental. Esta investigación no se hizo “para comprobar o constatar una teoría, sino para entender y comprender nuevos mundos a partir de la problematización” (Pérez, 2014, p.36).

Para el análisis de los hallazgos obtenidos a lo largo de su proceso investigativo, este autor rastreó la información de forma relacional para establecer una serie de categorías que luego pondría en triangulación con los referentes teóricos y sus propias conceptualizaciones. En este orden de ideas, los hallazgos encontrados por Pérez (2014) señalan en primer lugar, una multiplicidad de prácticas según la visión de enseñanza literaria que configura a cada uno de los tres maestros participantes del estudio, encontrando que en sus quehaceres particulares, hay unos que privilegian las perspectivas historicistas evidenciando el interés por abordar los datos de la literatura, otros, que desde una concepción estructuralista, buscan trabajar la estructura de las obras y, del mismo modo, otros que apuntan más sus prácticas desde la poética del lector. No obstante las tres perspectivas convergían, algunas veces, de forma simultánea en los tres casos.

Para sintetizar los hallazgos obtenidos en los tres casos, me permitiré presentar a continuación el cuadro realizado por el autor, el cual encierra de forma general la categorización y análisis de las posturas didácticas y conceptuales que se evidenciaron tras la investigación.

MIRADAS, CONFIGURACIONES Y ABORDAJES DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA			
SUB CATEGORÍAS	CASO I	CASO II	CASO III
MODOS DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA	<i>Organización por periodos literarios. La enseñanza se configura en algunos momentos por actividades y en otros por secuencias didácticas.</i>	<i>Organización por periodos y movimientos literarios. Diálogo entre áreas a partir de ejes temáticos.</i>	<i>Organización por periodos literarios. Configuración a través de actividades aisladas.</i>
SELECCIÓN DE LAS OBRAS	<i>Combinación del canon y los gustos personales de los estudiantes. Búsqueda del sentido profundo</i>	<i>Las obras no obedecen necesariamente al canon</i>	<i>Combinación del canon y los gustos personales de los estudiantes</i>
ESTRATEGIAS DE ACERCAMIENTO	<i>Estrategias de antes, durante y después. Asesorías personalizadas</i>	<i>Primero de manera teórica y luego práctica. Lectura de materiales diferentes a la obra para conocer la obra</i>	<i>Estrategias después de la lectura: la exposición o el examen. La lectura del libro a veces es reemplazada por la película.</i>
TIPOS DE ANÁLISIS	<i>Búsqueda del sentido profundo a través de un doble movimiento: hacia adentro y hacia afuera de la obra y desde la argumentación oral.</i>	<i>Análisis a profundidad por medio del fortalecimiento de los distintos niveles de comprensión.</i>	<i>Análisis descriptivos: extraer elementos (personajes, tiempo, espacio, figuras literarias...)</i>

Según lo anterior, se expresan en algunos casos, finalidades disímiles con aplicación de actividades aisladas, en otros la aplicación de secuencias didácticas que buscan en los textos literarios el sentido profundo a través de la interpretación y la intertextualidad. En algunos, las evaluaciones son similares a las de pruebas estatales o se limitan a las exposiciones, otros

privilegian la construcción crítica de un producto; también se evidencia que hay variación con encargos de lectura, algunos sin acompañamiento por parte del maestro y otros mezclando los tiempos escolares y los extraescolares. Es notorio en los tres casos el abordaje literario por períodos históricos y en orden cronológico, asunto al que Pérez (2014) acota lo siguiente: “Así, las tres instituciones coinciden en la definición de los mismos contenidos, las mismas obras literarias, distribuidos en los diferentes periodos académicos de la misma forma” (p.48). Podría indicarse que tal abordaje es cumplimiento a las indicaciones de modelos estatales, pero en ninguna parte de estos documentos aparece tal sugerencia.

Respecto a la selección de obras, los casos transitan por caminos diferentes, como la tradicional selección de obras que sugiere el canon; la selección de las obras desde el extremo exclusivo de los gustos de los estudiantes; por último, la mirada del maestro que pone en juego su experiencia de lectura, e incluyendo también los intereses de los estudiantes y las consideraciones de su proceso lector. Entendiendo con ésta última postura lo que Colomer (citado por Pérez, 2014) indica respecto a que la literatura no debe concebirse como “una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos”. Y diría yo, como un proceso que requiere un acercamiento gradual y significativo que despliegue múltiples sentidos, múltiples impactos en el saber y la vida de los estudiantes.

Puntualizando las formas en que estos docentes hacían uso de estrategias para acercar a los estudiantes a la lectura, Pérez (2014) encontró que en la mayoría de los casos predomina el recurso de la fundamentación teórica, los resúmenes y películas creados sobre la obra misma. Que las actividades se establecen, sobre todo, en tiempos posteriores a la lectura desde ejercicios escritos, exposiciones y exámenes escritos. Solo en una institución, de las tres estudiadas, se propone un diálogo entre los textos y el estudiante a partir de actividades, antes, durante y después de la lectura, además llevando un proceso de acompañamiento. Esta mirada apunta, de un modo más consciente, al fortalecimiento de la búsqueda de sentidos y la experiencia estética a través del trabajo interpretativo, ya que, plantea una forma de iniciar el acercamiento de los estudiantes, aún renuentes a la lectura literaria. Proceso con el que coincido, y del que Pérez, en su texto, da cuenta desde la voz de uno de los maestros protagonistas:

Hay una cosa que yo he aprendido y es, tú pones a leer un libro y nunca lo van a leer en la casa, porque no tienen el hábito, entonces ¿qué tienes que hacer tú? abrir el espacio en el aula escolar, sentarnos, si tú quieres garantizar un proceso como mínimo de lectura, entonces siente al muchacho, acompaña el muchacho, no es darle el libro y siéntese y lea, sino, es estar pendiente cómo van los avances, preguntarles en qué se quedaron, cuál es el enredo que tienen, pero como mínimo garantizar tiempo en el aula de clase. (Pérez, 2014, p.57)

Concluyendo su trabajo, Pérez reitera la urdimbre de prácticas existentes, en las que se conjugan diversos factores que obstaculizan la transformación de la enseñanza literaria como el apego a “didácticas” tradicionales y a los libros de texto, la poca formación en este campo didáctico, y el abandono del Estado respecto a las actualizaciones de los profesores. Así, la responsabilidad no puede recaer únicamente sobre el maestro de literatura.

Después de elaborar las anteriores conclusiones, conceptualizaciones y contrastaciones que sirvieran como síntesis última de la investigación, para nutrir en devolución o en realimentación, en un conversatorio con los docentes implicados de las tres instituciones del estudio, el autor encontró que las reflexiones suscitadas en este diálogo fueron muy valiosas porque como él lo menciona, permite entrever “que hay lugar para la esperanza” ya que los maestros contemplaron aspectos no tan favorables sobre su propia práctica, se reconocieron como amañados en la costumbre y la falta de diálogo con otras visiones. Desde tales exteriorizaciones y cuestionamientos sobre el quehacer que se proyectan desde la conciencia y la intencionalidad transformativa, puedo decir que la voz que aporta el trabajo de Pérez, es afirmar que la reflexión es la plataforma subjetiva y relacional en la que se evoca la necesidad de mirar-se para transformar-se, y reivindicar la postura que se asume desde el sentido ético, humano y político al que nos convoca el ser maestros.

Además de lo anterior, me sumo a esta voz que pronuncia que si queremos transformar los significados en la enseñanza de la literatura y las concepciones tradicionales que la absorben en las prácticas reales, si queremos resignificar la presencia de la literatura en las aulas y en la escuela, el fin principal ha de ser concebir que la lectura literaria es experiencia, nos da mundo, nos figura el pensamiento, nos permite afinar nuestra dimensión estética, que la literatura nos ofrece la posibilidad de descubrimiento y construcción de sí, de configurarnos como sujetos críticos. Es necesario por tanto, desde lo didáctico:

Posibilitar análisis interpretativos, ayudándoles a los estudiantes a construir sentido, interpretaciones más profundas, significaciones que superan la anécdota. Y para ello, en las clases, es indispensable implementar estrategias de acercamiento: es importante abrir espacios de lectura individual y silenciosa, combinada también con lecturas colectivas y comentadas; es fundamental destinar en las clases espacios de asesoría individualizada donde sea posible hablar con el estudiante del modo como se está dando en él esa recepción estética; asimismo, espacios de “tertulia” donde se hable de la experiencia con la lectura, de las interpretaciones y sentidos que cada cual desde lo que dice el texto construyó, de tal manera que se amplíen la significaciones del libro con las miradas de otros compañeros y la del profesor; del mismo modo impulsar ejercicios de escritura argumentada donde el estudiante haga explícito lo implícito, donde llene los espacios vacíos, las indeterminaciones presentes en la obra. (Pérez, 2014, p.p. 94,95)

En este punto, los referentes reseñados aluden a la enseñanza literaria desde perspectivas como la semiótica; en el caso del profesor Pérez, el acento estuvo puesto en las prácticas de los docentes, para el caso de la presente investigación si bien no se esgrime un paradigma central de enfoque literario tal como la semiótica, la hermenéutica, la fenomenología, sí existió un acento en lo que respecta a la vertiente de la estética de la recepción. Aquella que surge como teoría literaria en los años 60 en el marco de la escuela de Constanza, y que apuntala a conjunción entre la subjetividad del lector y la objetividad del texto. Según esta corriente toda obra literaria tiene indeterminaciones que deben ser llenados por el lector en la búsqueda del sentido, o en palabras de Heidegger toda comprensión implica una búsqueda, de significado. Y toda búsqueda tiene una dirección acompañada de la experiencia vital del lector. Para otros autores de esta corriente como Ingarden, el proceso de acercamiento a los textos literarios sugiere un estructuralismo dinámico, es decir, que un mismo artefacto puede ser interpretado de diversas formas, producir diversas sensaciones pero conservar la función comunicativa que posee la obra artística, pues al leer se otorgan valores que se mezclan con lo objetivo de la obra. Para Sartre todo objetivismo en la obra es pretensioso al igual que toda subjetividad. (Viñas, 2010). Del mismo modo, el presente trabajo de investigación centra su foco de análisis, a diferencia de los antecedentes señalados, en lo que acontece tras un proceso de práctica en los sujetos de la comunidad educativa, en los efectos y sentidos suscitados tras esta experiencia gestada en el marco de las pruebas censales.

Para cerrar este apartado que descubrió las voces inspiradoras de aquellos que también conciben y trabajan por la mirada transformativa en la enseñanza de la literatura, quiero indicar que no en vano estas dos configuraciones, experienciales y conceptuales, tomaron la metáfora del viaje a Ítaca valorando en ambas la potencia que se acentúa en el recorrido y las vivencias, más que en el punto de llegada, porque parece ser que en la enseñanza literaria como en lo

humano, no hay absolutismos, no hay caminos o rutas precisas, solo hay caminos y caminantes que los forjan.

CAPÍTULO II

2 EMPRENDIENDO NUEVOS RUMBOS EN LA MANCHA

“Hechas pues las prevenciones, no quiso aguardar más tiempo a poner en efecto su pensamiento, apretándole a ello la falta que él pensaba que hacía en el mundo su tardanza, según eran los agravios que pensaba deshacer, tuertos que enderezar, sinrazones que enmendar, y abusos que mejorar, y deudas que satisfacer”

Cervantes, S. (2001)



El Viajero
Pintura de Samia Ferhani. 2008

2.1 Pudo más su locura que otra razón alguna

Creer que hay muchas *sinrazones que enmendar*, estar convencidos de que al mundo, a la escuela, a nuestros estudiantes, les perjudica nuestra tardanza, fueron las motivaciones que, tras el panorama no tan alentador que he descrito anteriormente del contexto institucional, sugirieron el comienzo de las acciones y procesos en mi Práctica Pedagógica. Sentí la necesidad de emprender, como Don Quijote, un trasegar voluntarioso en busca de las aventuras gestadas a viva voz en mi mente y propósitos; aquellas donde soñé con la gloria del tiempo venidero y la marca indeleble en la propia vida, y ojalá en la de otros, que dejaron las hazañas realizadas y los golpes recibidos.

El presente capítulo, versa en primer lugar, sobre el enfoque investigativo que orientó la escritura de este trabajo de grado. En segundo lugar, señala las comprensiones suscitadas tras el encuentro con las voces de dos caballeros andantes que ensartaron más motivación a los cuerdos disparates de resignificar la enseñanza de la literatura desde prácticas reflexivas y “arriesgadas” que procuren las fértiles posibilidades para la configuración y despliegue de los sentidos aún insospechados, que surgen en el encuentro con nuestra hermosa *Dulcinea*; encuentro que es rico porque es personal, íntimo y porque como diría Petit (1999) “A partir de ahí, a partir de esa otra manera de habitar el tiempo que surge cuando leemos, tenemos otra percepción de lo que nos rodea. Y podemos darle un sentido a nuestra vida, construir el sentido”, aquel que nos moviliza y da lugar por ser “un sistema total que dice la última palabra, la razón de ser de nuestra presencia en la tierra” (p.p. 39,40).

Para presentar los otros dos apartados de este capítulo, quiero recurrir a un fragmento del Quijote que apunta de manera locuaz al sentido de lo que en ellas quiero describir:

Estos pensamientos le hicieron titubear en su propósito; mas pudiendo más su locura que otra razón alguna, propuso de hacerse armar de caballero...En lo de las armas blancas, pensaba limpiarlas de manera, en teniendo lugar, que lo fuesen más que un armiño, y con esto se quietó y prosiguió su camino...(Cervantes, 2001, p. 27)

Así entonces, expondré en tercera instancia, lo concerniente al despliegue de las apuestas didácticas y pedagógicas realizadas en mi centro de práctica, aquellas que se enrutaron a la búsqueda de *Dulcinea* y sus sentidos, y que procuraron el convencimiento de Sancho. Tales apuestas surgieron después de unos días de conversación y encuentro con mis estudiantes, en donde detectando su apatía por el conocimiento y por la lectura literaria, lograron atravesar mi mente y mi cuerpo un sinnúmero de preocupaciones que amenazaron con hacerme desistir.

Allí comencé a preguntarme por cuál armadura elegir, qué caminos tomar, qué textos proponer, cuáles acciones, cómo convencerlos de emprender el viaje, así como Don Quijote convenció a Sancho para que fuera su compañía, porque era seguro que este viaje no lo quería hacer sola, porque entre tantas incertidumbres y retos, siempre supe que tenía entre mis manos espléndidas aves, acostumbradas a ver barrotes y a caminar en círculo en una reja que les acostumbra a no extender sus alas multicolores para volar un poco más lejos, más alto..

Al respecto, Bombini (2006) me afirmó la necesidad de iniciar con una nueva mirada, una más sensible, más dispuesta al plantearme en uno de sus textos que: “Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, se trata entonces de reinventar la mirada sobre los sujetos de la enseñanza, asentándose en la confianza de que los chicos sí pueden hacer.”(p.32) Una nueva mirada que invita a replantear los supuestos que se desmoronan en el recomenzar, en el intento voluntarioso y optimista.

En el aparatado final de este capítulo, señalaré aquellos instrumentos investigativos que fueron útiles e imprescindibles en el desarrollo de tales apuestas, pero sobre todo, aquellos que permitieron la cosecha de los sentidos precedentes que circulaban en la institución y los que renacieron o emergieron después de mi intento en resignificar la enseñanza literaria.

2.2 Una travesía que se cuenta desde el yo o el enfoque investigativo que guió el transitar

*“En ocasiones
Pasa por mi lado algún recuerdo.
Yo lo veo pasar
Y le pregunto
Si esperó que un día lo invocara”*

Manuel Mejía Vallejo

Esa maña inusual de voltear el rostro hacia la ventanilla y comenzar siempre un cuento que nunca termino. Frases magistrales de lo que pudiera ser un gran relato se entrecortan en una realidad tan afanosa como aquella que me avisa que debo bajarme del bus porque ya he llegado a mi destino; y los fragmentos se me pierden en la promesa de algún día escribirlos. Ahora que lo pienso, son muchas las imágenes e historias que desde pequeña me he dicho a solas con esa vocecita singular de mi cabeza, aquella que no sé si pudiendo ser audible, produciría en mí el mismo efecto que cuando escucho mi voz en una grabación, esa extraña sensación de no ser yo, sino otra.

Frente al fogón de leña, en el que mi abuela hervía el agua para cocinar las hallacas de navidad, escuchaba de su voz la historia de la bruja que en las madrugadas oscuras venía a dejar inmóvil el cuerpo de mi tío y aquellas otras historias que me contaba sobre las crecientes bolas de fuego que aparecían en las fincas o en los atajos de la vereda y que ella había visto. Este recuerdo infantil me fascina tanto como cuando la voz de las ancianas de mi congregación me

indican los nombres precisos de las plantas que han de hervirse para crear el remedio más efectivo, o cuando me sugieren sus particulares técnicas para cualquier necesidad hogareña. Me pregunto con asombro ¿Cuál es la fuente que me provoca esa fascinación? ¿Acaso el relato de la experiencia entretejida en los tiempos y las vidas que no fueron míos, pero que ahora por escucharlos lo son un poco? De nuevo, la voz en mi cabeza fantasea con historias posibles. Se detiene para lamentar cuánto saber se irá con ellas. Es innegable que con la partida de cada ser humano se escapa una historia o por lo menos gran parte de ella, pues prevalece solo por un tiempo la historia que de él dicen otros, mas no aquella propia, la que fue experimentada por esa valiosa referencia que es el *yo*.

Los grandes pensadores y poetas de la historia han manifestado desconfianza y a la vez, certeza en el olvido, por lo efímero de una existencia que no deje el rastro en el tiempo de que alguna vez fueron presencia y acción en el mundo. Ya Borges expresaría en su poema *Epitafio* que, “*Ya somos el olvido que seremos [...] Ya somos en la tumba las dos fechas del principio y el término...*”. Somos la existencia en un tiempo prefijado y el olvido y la memoria. He podido comprender, a lo largo de mi formación académica y de mi contacto con las letras, que aquellos poetas y pensadores hallaron la forma de sobrevivir al olvido, el medio para hacer huella con la voz de su existencia hecha palabra escrita. Una existencia que ahora compartida en relatos, metáforas, fábulas y versos, se prolonga y trasciende la dimensión singular para hacerse múltiple, universal y atemporal a través del ejercicio de narrarse. Ya que, en la medida en que reconocemos que la existencia humana es temporal, solo se puede prolongar o articular — según Ricoeur — a través de un discurso que de por sí es narrativo (Bolívar, 2001), porque la realidad de nuestra vida al ser contada se hace historia y al ser oída se vive.

José Saramago, en el discurso testimonial que develó al mundo el día que recibía el Premio Nobel de literatura, recuerda los orígenes de su fascinación y creación literaria y lo hace a través de la mirada detenida de sí, con la intención de registrar y reconstruir instantes de quienes fueron “los constructores de su vida”. Nos cuenta, en una realidad que suena literaria, el influjo de unos padres y abuelos que con historias iluminadas por estrellas forjaron en él lo que hasta ese momento había podido ser. Compartió que pintarlos con tintas de literatura, fue la forma de “no olvidarlos, dibujando y volviendo a dibujar sus rostros con el lápiz siempre cambiante del

recuerdo, coloreando e iluminando la monotonía de un cotidiano opaco y sin horizontes, como quien va recreando sobre el inestable mapa de la memoria...” (Saramago, 1998, p.3).

Así como para Saramago llegaría el día en que contaría algo de la arqueología de su ser, aquello que como este autor menciona, no tiene importancia sino para él, pero que sugiere un sentido tanto para su ser y creo, para todo aquel que ha de mirarse a sí mismo, el *momento* para narrar mi experiencia vital anudada con mi praxis de maestra en formación, ha llegado. La oportunidad para construir no solo un tejido narrativo hecho con retazos del recuerdo, de la experiencia y de las voces de los otros para el desarrollo personal, sino también para construir saber desde un modo específico de comprender en forma de relato aquellas realidades educativas que experimenté en el contexto de la I.E Guillermo Gaviria Correa del municipio de Rionegro.

El enfoque elegido como método y proceso de mi experiencia pedagógica, hace gala de la condición humana que nos impone la necesidad e importancia de contar lo que nos acontece para ponernos en común con los demás y desde allí, forjarnos como constructores de sentido propio y común. Al respecto, Connelly y Clandinin (citados por Ortiz, 2008) nos afirman que:

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales. (p. 38)

¿Y qué otra genealogía podría importarle a Saramago? ¿En qué mejor árbol se apoyaría él y me apoyaría yo para hacer lugar en el mundo sino en la propia experiencia de vida? En este sentido, por la promesa de escribir, por el pesar al olvido de aquello que ha tenido significado para mí, mi formación universitaria, el proceso de Práctica Pedagógica... Por la necesidad formativa de invocar de mi historia de vida las razones y sentidos que han movilizado, hilado y construido lo que soy como maestra, es que estructuro el presente trabajo en la dimensión de mi experiencia, en el acontecer de mi yo. Para ello, acudo a la lógica que me brindó la estrategia investigativa elegida en el andar y desandar de mis pasos por el escenario pedagógico. Esta es, el enfoque *biográfico-narrativo*, enfoque que se asienta dentro del “giro hermenéutico” en la perspectiva interpretativa guiada por el relato.

La investigación biográfica-narrativa tiene como característica principal situar en el centro de la investigación a los actores educativos, especialmente al maestro y su historia particular; es

decir, se apuntala en el rescate de lo subjetivo del investigador y en la construcción y reconstrucción de su saber a partir de su experiencia de vida; lugar que le ha sido relegado por los métodos objetivos de las vertientes investigativas tradicionales y hegemónicas. Esta estrategia como apuesta que se suma a los cambios metodológicos, educativos y sociales, reintegra las dimensiones emocionales y subjetivas del maestro ayudándole en su configuración y aprendizaje tras el deseo de convertir su experiencia como un hecho significativo situado en sí mismo y en el contexto de su praxis. Para Bolívar (2001) esta estrategia es:

Una categoría amplia que —ostensivamente —incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos [...] al *territorio de las estructuras del yo* [...], cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de <investigación cualitativa>, más específicamente como investigación experiencial (Bolívar, 2001, p.p. 18-19)

Hablar de la subjetividad del investigador y su experiencia ha sido un asunto excluido de la racionalidad que predomina en el campo académico. La objetividad se ha privilegiado desde la marcada tradición cartesiana como la única dirección para construir conocimiento, como la ruta válida para relacionarnos con el saber, pero “la investigación *biográfico-narrativa* en educación relativiza estos postulados y plantea, por el contrario, otros modos de construcción del conocimiento a través de la imbricación de la vida en los conceptos y de los conceptos en la vida” (Betancur, 2013 p.1). De allí que para Bolívar (2001) la narrativa autobiográfica ofrezca un terreno en el que se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (p. 19), erigiendo al maestro como constructor de sentido, pues se trata de reconocer en sus acciones y subjetividad textos que han de analizarse en los modos de relación e implicación de la configuración social. Este enfoque,

En lugar de entender el yo desde un marco *epistémico*, propio de la herencia cartesiana, que privilegia las representaciones cognitivas y el razonamiento formal, [...] da prioridad a un yo *dialógico* (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso. (Bolívar, 2001, p. 22)

De allí que investigar desde este enfoque, que es tanto “fenómeno como método”, supone volcar la mirada a la dimensión personal del actor educativo y a las transformaciones recíprocas que éste va teniendo en los procesos y experiencias de su quehacer en un contexto determinado. Enunciar el conjunto de sucesos, lugares, encuentros, tensiones, aulas, imágenes, incertidumbres, apuestas que tejen el entramado de la experiencia escolar adquiere un sentido importante en la

investigación que se narra porque según Bolívar (2001), representa la elaboración cognitiva que el propio profesor puede hacer de su desarrollo integral. Y no solo es significativa la narrativa por proporcionar los instrumentos para acceder a la comprensión personal del crecimiento del maestro, sino porque ofrece la reconstrucción subjetiva que éste hace de lo acontecido en su práctica, esto es, la interpretación de los hechos que jalonan su historia mediante la continua atribución de las experiencias en la enseñanza (p. 44). Es decir, se da explicación al acontecer educativo desde la perspectiva interna de quien se sitúa ahora como objeto y objetivo, como productor de saber y sentido, como actor y autor.

Narrar desde el yo, textualizar la vida, consolida no solo el aspecto cognoscitivo del maestro en la práctica educativa, sino que lo enarbola y compromete desde el aspecto ético, pues en el ejercicio de comprender y comprenderse pone en juego sus pensamientos, valores, convicciones, etc., relacionando su ser con su quehacer en el propósito de transformarse y transformar, lo que es en sí, un hecho político. Según Bolívar (2001) “en el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida, tomando autoría de los hechos, y —por tanto— pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes” (p.33). En este sentido, el interés personal de la reflexión a través de la convergencia dialógica le posibilita al maestro traer a la luz aspectos recónditos de la vida, recreando una nueva conciencia, transformando y reconstruyendo el proyecto de vida en el que se encuentra comprometido con los demás.

En este sentido, narrativizar la experiencia pedagógica no es enunciar un yo solitario sino el yo que se ha construido desde una postura crítica, consciente y evaluativa a través de las relaciones con los demás, esto es, con las personas, los objetos, el contexto, los saberes, las vicisitudes, los éxitos e incluso, los otros yoes que nos conforman a lo largo de la vida, porque la subjetividad es en sí, un constructo social.

La postura crítica que permite configurar el acto narrativo de sí mismo, es fundamental, porque como afirma Ortiz (2008) este enfoque investigativo no consiste en realizar una mera contemplación o descripción del hacer, sino en el empoderamiento de una mirada posicionada del contexto de praxis y de sí mismo, con la intención de transformar las prácticas y la forma de concebirlas a través de la reflexión de la experiencia mediada por el lenguaje (p. 43).

Es pues, a través del relato que como maestros nos convertimos en personajes protagonistas de la práctica educativa. Todos los componentes que enmarcan las situaciones de este escenario son el análogo al modelo del relato literario planteado por los teóricos estructuralistas, ya que la vida puede ser entendida o construida por un conjunto de elementos similares a los relatos de ficción o literarios: trama, acción, secuencialidad, etc. porque como lo acota Bolívar (2001) “No es que las narrativas describan acontecimientos y vidas, sino que ya las propias vidas humanas están en forma narrativa” (p.23). Poner en términos narrativos un acto “académico” como la práctica pedagógica es posible solo porque nuestro acontecer en el campo educativo hace parte de nuestra historia de vida, de aquella que se anuda con los lazos del pasado, se estructura con la reflexión del presente y se proyecta en un mejor tejido para el futuro. La experiencia pedagógica es algo que hay que relatar, no solo por relatar, sino como he venido sugiriendo, para interpretar lo que nos pasa como sujetos múltiples, de identidad dinámica y en constante transformación.

El enfoque *biográfico-narrativo* posee un carácter dialógico e interactivo que configura un aspecto fundamental en la construcción del sujeto, este es, el sentido, y lo hace a través de la lógica del relato, la cual permite relacionar los hechos desde la memoria, la secuencialidad y coherencia del lenguaje que los estructura en una unidad. Desde el relato, las acciones, los sujetos, el contexto y la subjetividad se hacen texto para ser analizados y reconstruidos en una estructura narrativa que articula los recuerdos, las experiencias, acciones y reflexiones que están dispersas en nuestra experiencia vital. En términos de Bolívar (2001) este enfoque investigativo representa

Las pautas/ formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia [...], por la que — mediante un proceso reflexivo— se da significado a lo sucedido o vivido. (p. 20)

Así, escribir u oralizar la experiencia supone recordar, preguntar, buscar, sentir, analizar, omitir, elegir, organizar y clarificar aquellos aspectos que en nuestra vida dotan de sentido, en este caso, nuestra elección y praxis educativa. Es dar un viraje a las nociones de predicción, comprobación y explicación al sustituirlas por nociones de interpretación, significado y transformación, porque es gestar otro tipo de conocimiento. Como señala Bolívar (2001) “El conocimiento narrativo [...] parte de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos de cómo los humanos dan sentido a sus vidas y al mundo” (p.21).

Hacemos algo porque tiene significado para nosotros, asignamos un valor a algo porque nos representa un tipo de beneficio o satisfacción; una razón, un sentido, es la fuerza que estructura y moviliza nuestras creencias, acciones u omisiones y sin duda alguna, refleja nuestra voluntad. Los sentidos se construyen en la medida que vamos probando su impacto en nuestra existencia. Narrar la experiencia de mi práctica pedagógica, es también ir en pos de buscar los sentidos pasados, presentes y futuros de mi quehacer como maestra, porque sin duda alguna, disponerse a narrar-se es indagar y reconstruir su identidad desde lo que Demetrio (citado por Ortiz, 2008) reconoce como “fragmentos de un espejo que nunca ha estado entero” (p.48).

El yo, lo que somos está hecho de recuerdos que han de invocarse. Mediante este enfoque se hace posible una manera diferente y consecuente de contar la historia, de mirar la escuela, la pedagogía y la vida “porque la narrativa hace de la experiencia la mediación fundamental para el conocimiento” (Vásquez, 2008, p. 228). Materializar la experiencia es la posibilidad de abrir otros modos de ser maestra, de vivir y de reconstruir el tiempo presente y el futuro, permitiéndome pensar, recorrer y experimentar, de otro modo, la polifonía que me ofrece mi quehacer y mi ser, y que plasmo en estas breves líneas de las que, sin narcisismo alguno, digo como Saramago, tienen importancia para mí.

2.3 En busca de la hermosa Dulcinea y del convencimiento de Sancho o metodología didáctica.

“Tal vez reivindicar la experiencia sea también un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios educativos.”

Larrosa, 2006, p. 66

Indagar en los resquicios de mi experiencia de vida me permitió comprender que el desarrollo de mi práctica pedagógica, y con ella el presente ejercicio investigativo, no fueron ni un asunto del azar ni algo esporádico. Por el contrario, decisiones que configuraron la propuesta pedagógica y didáctica llevada a cabo con los estudiantes de grado 9° y, en general, con la I.E Guillermo Gaviria Correa, fueron el resultado de aquellos instantes que en mi experiencia de vida construyeron la afinidad que siento con la lectura literaria. Estos impulsaron los pensamientos, propusieron las rutas.

Para muchos resulta extraño e inconcebible que la lectura sea considerada como un aspecto esencial de la vida de un ser humano. En alguna ocasión, en clase de *Ética y educación política* en la universidad, tuvimos la oportunidad de acercarnos al texto, *Un libro abierto* del escritor colombiano Héctor Abad Faciolince. De este documento debíamos tomar una o dos frases que nos resultaran significativas; con mucho entusiasmo comencé a leer el relato de la experiencia de lectura de Héctor Abad y quería escoger muchas frases porque ellas calaban en mis sentidos. De pronto, encuentro una que sugiere todo mi sentir respecto a la lectura literaria: “La lectura no puede ser una obligación: tiene que ser una necesidad esencial, algo como comer o tomar agua porque es algo tan deleitoso como ello” (Abad 2010, p.7). Esta frase fue la que compartí y vaya problema, una voz contradictora vino de una esquina del salón. Solo me restó asirme en silencio de la idea de este escritor, quien no puede creer que haya gente que sufra de la trágica condición que es la incapacidad de leer; y sentí como él, tristeza por “la gente que sabiendo leer es incapaz de sacarle placer a la lectura” (p. 8), tal vez porque para mí, la lectura es una experiencia humana irremplazable, aquella que comencé a disfrutar desde mi niñez, en las horas escolares en las que las melodías invadían los pasillos del colegio y hacían cantar a las palabras.

En la enseñanza de la literatura en la escuela existen dos grandes postulados que parecen ser el tema común que orienta la investigación educativa sobre este campo. Estos dos extremos o bien afirman que los jóvenes no leen o aseguran que sí leen, y esto, parece ser causal de controversia. En el caso de mi investigación quise someter tales afirmaciones a la experiencia y a los sentidos generales de un grupo de estudiantes que llevaba un proceso académico compartido o similar, porque a mi juicio si la pregunta acerca de si los jóvenes leen o no es tan recurrente en las investigaciones es porque es aún un terreno importante, que nos preocupa a los maestros de lengua y literatura como agentes culturales, y porque, en definitiva, es un campo en el que no todo está dicho, ya que cobra valor y respuesta en la particularidad de cada contexto.

Desde lo que he relatado en apartados anteriores del primer capítulo de este trabajo, los sentidos precedentes que encontré en el grupo de estudiantes de grado 9° respondían a un proceso escaso en la lectura de textos literarios. Los chicos no estaban instalados en la lectura literaria, no habían tenido acercamientos continuos con ella hasta esta instancia de su recorrido escolar. Mirar esta situación fue en realidad, comprender como lo señala Petit (1999) que el efecto que la escuela produce sobre el gusto por la lectura es a menudo un asunto complejo

(p.160), y que de tantos factores, en los modos como conciben los estudiantes la lectura literaria sí tiene mucho que ver su enseñanza; desde una lectura contextual, es preciso decir que son otras las motivaciones predominantes en los jóvenes, prefieren el cine o la televisión, con artefactos que les identifican con la modernidad, con la velocidad, con la inmediatez, que a los libros; o prefieren la música, en un tiempo donde parece que el mundo juvenil cierra sus espacios en medio del vértigo, y el libro para ellos, ha pasado a otro plano (Petit, 1999, p.15)

Por otra parte, es cierto que la gran mayoría de adolescentes de esta generación está siendo llevada como plumas en el aire por muchos entretenimientos, lo sé porque lo he visto, lo he oído, lo he vivido; he podido estar cerca de jóvenes para quienes la escuela tiene escaso valor, ya no interesan las amenazas paternas que reclaman buenas notas, mejores comportamientos y desempeños. Y desde esta visión, sería fácil decir que los chicos no quieren leer, que no quieren hacer nada y que nada se puede hacer con ellos. Ya me decía el maestro cooperador cuando empecé a notar la displicencia de mis estudiantes en las clases *“Xiomara no se asombre porque esos pelaos son así, no quieren hacer nada, todo les da pereza y en la entrega de notas, el culpable ante los papás, es uno. Cuando no le traigan una tarea, nada, póngales 0.0 porque uno les da oportunidades y ellos se recuestan en la pereza. Esto es así, uno no puede ser tan madre...”*.

No obstante, también es muy cierto que nuestros jóvenes estudiantes poseen un potencial impresionante que necesita ser estimulado y que hay jóvenes que disfrutan del sabor de estudiar y leer. Como maestros no podemos quedarnos en la posición más cómoda de creer que los chicos no quieren responder positivamente a nada, y por ello, dejar de intentar, dejar de desplegar los medios para convencer a nuestros Sanchos para que emprendan el encuentro con Dulcinea. Sobre este escenario que sirve para la reflexión, desarrollo este apartado que versa sobre los nuevos rumbos emprendidos en esta institución respecto al proceso formativo en lectura literaria, evocando la premisa que nos convence de que *los chicos sí pueden hacer*. Desde esta posición se supone, entonces, una mirada más sensible, más dispuesta a replantear los supuestos y por qué no, las realidades.

Así que, como el de la Triste Figura monté en mi cabalgadura provista de las armas y alientos necesarios para emprender la búsqueda de Dulcinea. “Limpias pues, sus armas, hecho del morrón la celada, puesto nombre a su rocín y confirmándose a sí mismo, se dio a entender que no le faltaba otra cosa sino buscar una dama de quien enamorarse, porque el caballero andante sin amores era árbol sin hojas y sin fruto y cuerpo sin alma” (Cervantes, 2001, p.43.)



Quijote
Pintura al óleo de Álvaro Reja

Para invitar a amar a la lectura, para legitimar o revelar un deseo de leer, resulta primordial escoger las armas, emprender el camino, propiciar un ambiente que invite a acercarse a los libros y por supuesto, con la presencia de un iniciador apasionado que acompañe el recorrido, y ese iniciador puede ser un maestro que transmita el amor por la lectura literaria porque estima su valor y porque la ha experimentado. (Petit, 1999, p.172)

Como metodología para mi práctica de enseñanza con los estudiantes de grado noveno y posteriormente con los demás miembros de la institución, fue necesaria la estrategia didáctica y pedagógica, que fue no solo propuesta de acción sino además, como lo indican Pérez y Rincón (2005) “estrategia de reflexión e investigación”. Esta fue, la *secuencia didáctica*; la cual

responde a una lógica de enseñanza situada e intencional, es decir contextualizada. Como configuración didáctica, este modo de organizar la enseñanza es una forma particular en la que el maestro pone en juego el sistema de intereses personales, creencias, gustos, concepciones ideológicas y políticas determinados por su historia personal y social, para favorecer los procesos de construcción de conocimiento respecto a un saber disciplinar.

Así, la secuencia didáctica es entendida por Pérez y Rincón (2005) como:

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún proceso del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos [...] Las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales, [...] En otras palabras, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes- hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. (p.19)

Por otra parte, la secuencia didáctica implica un desarrollo de condiciones y actividades que nos han de ser necesariamente lineales o estáticas, por el contrario, está enmarcada en la posibilidad de mediación a partir de una estructura de inicio, desarrollo y cierre.

Desde las anteriores precisiones, proseguiré a narrar los procesos educativos y las comprensiones que respecto al acercamiento a la lectura literaria surgieron en mi centro de práctica, teniendo en cuenta que en la fase inicial del despliegue didáctico, fue realizada una secuencia didáctica que daría apertura al desarrollo de la segunda fase de trabajo que consistió en un proyecto que articuló la expansión de la experiencia de lectura para la institución con una secuencia didáctica de lectura literaria al interior del grupo.

“Seamos realistas, hagamos lo imposible”, con estas palabras del Ché Guevara monté en Rocinante y di apertura a las andanzas que vislumbraba en mi cabeza. Escribía con tizas de varios colores la frase en el tablero mientras los chicos iban entrando a ocupar sus puestos. Sacudí mis manos resacas, y los miré, allí, con su ya acostumbrada actitud. *-No, hoy no nos vamos a sentar así, hagamos una mesa redonda para que podamos vernos todos.-* Dije mientras ellos arrastraban los puestos. *-Bueno Chicos, cuéntenme ¿Qué les dice esa frase del tablero?* Hubo un largo silencio, hasta que por fin Diana comenzó a hablar- *No, pues yo me imagino que es algo así como que uno tiene que esforzarse, ¡Ay no! Yo no sé. -Bien Diana, por ahí va la cosa,* respondí.

-Les he traído un ejercicio para saber algo sobre ustedes- y comencé a repartirles las hojas que contenían preguntas personales dirigidas a indagar por la experiencia que cada uno había tenido hasta ese momento con los libros, si en su casa había alguien que leyera literatura, si tenían en casa biblioteca, qué les gustaba hacer, si tuvieran la oportunidad de leer sobre qué les gustaría, etc. Empecé a oír vocecitas que secreteaban. Muy tímido, uno de ellos me preguntó, como atando los cabos de la situación, *¿Es que vamos a leer? ¡Demás que eso es bueno, pero naaa qué pereza!*

Como menciona Bombini (2006)

Ciertas particularidades de las escenas de enseñanza invitarán a inventar otros modos de producir conocimiento en la escuela, a desplegar otras maneras de intervenir por parte de los docentes, a recrear formas en las que la cultura circula por la escuela y se resignifica en la vida de la gente” (p.35).

Y fue precisamente lo que sus respuestas me invitaron a hacer. Tras haberles preguntado sobre qué les gustaría leer, ellos respondieron que cosas de terror, de la vida real, sobre jóvenes, en fin, pusieron en común sus intereses. En seguida, vino a mi mente uno de aquellos amigos con los que yo me había encontrado en secundaria, el libro *Dieciséis Cuentos Latinoamericanos*, y claro, era perfecto porque quería empezar despacio este caminar con ellos, esta provocación al manjar de la literatura; quería llevarlos al encuentro con “Dulcinea” desde lo que Abad (1999) sugiere respecto a que “en el amor y en la lectura hay que empezar despacio, con lo que más se parece a uno mismo, hay que comenzar con un vicio solitario o especular” (p.10). Por ello, consideré que el cuento era un buen punto de partida. La extensión y las temáticas que ellos habían referido estaban allí en esta selección de grandes escritores del Boom y Post-Boom latinoamericanos.

Desde allí también pude comenzar a desplegar el trabajo pedagógico que la lectura literaria tiene en la formación del ser en las tres dimensiones que lo componen: lo cognitivo, lo ético y lo estético. Pude empezar a mostrar a Dulcinea en toda su belleza desde las comprensiones que Cárdenas (2004) nos señala respecto a ella:

La literatura es un fenómeno de sentido, que se puede definir como el arte poético que, al crear el mundo se expresa a través del lenguaje; es un edificio estético que construye valores en tanto es una manera de sentir, imaginar y conocer el mundo a través de los sentidos externos, deseos, ensueños, recuerdos, creencias, carencias; una ventana que abre la visión de las relaciones humanas (...) La literatura es un arte potencialmente educador capaz de hablar a cada sujeto y

hablarle de él, a través de la experiencia estética agradable como percepción del sentido puesto en la palabra. (pp. 19-21)

Es un arte que repica en el intelecto, desarrolla la conciencia crítica y despliega la visión de las relaciones del hombre consigo mismo, con el otro y con el mundo. La lectura puede ser en todas las edades un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle sentido a la propia existencia, para darle voz a los sueños (Petit,1999,p.74). La lectura literaria más allá del goce estético, crea visiones, descompone la realidad y la recrea para otorgar al sujeto conciencia y percepción en mundos posibles:

En lo pertinente a su misión cognitiva, la pedagogía de la literatura podrá desarrollar las competencias para el aprendizaje vital del mundo, del hombre y de la sociedad; abrir el conocimiento a las formas analógicas del mismo y, en consecuencia, contribuir a la transformación de los modelos cognitivos de aprendizaje; fomentar la expresión y creatividad a través de la sensibilidad, la imaginación y el ejercicio crítico del pensamiento. (Cárdenas, 2004, P.p.29, 30)

La propuesta inicial de la secuencia didáctica, tuvo como objetivos acercar a los estudiantes a la lectura desde textos cortos y temas de su interés, al fenómeno literario del Boom latinoamericano. Ésta estuvo dividida en 4 fases de aplicación: una de sensibilización a la temática social latinoamericana desde la canción *Latinoamérica* de Calle 13 y la película *Voces Inocentes*. Luego, la segunda fase estuvo enmarcada por actividades que permitieron conocer el contexto de emergencia y las características principales del fenómeno literario en mención y sus autores. La tercera fase fue esencialmente el proceso de acercamiento a la lectura, con los cuentos: *La Señorita Cora*, *El Círculo*, *Espantos de Agosto*, *La Noche de los feos*, *La rana que quería ser una rana auténtica*, *Un día de éstos*, *Espuma y nada más*, *El ciclista de San Cristóbal*, *Ahora que vuelvo*, *Ton*, *Flor de Cocuyo*, *Conciencia breve*, los que comenzamos a integrar a las clases, por tópicos. Así, una semana trabajábamos la vanidad y leíamos a Benedetti y Monterroso; otra nos acercábamos al suspenso y leíamos a Márquez y Cerruto; después vino el amor con la propuesta literaria de Cortázar y Soto; Paz y Skármeta nos permitieron transitar por el tema de la juventud. Las lecturas eran de dos autores en cada ciclo con la intención de que los chicos pudieran establecer las relaciones intertextuales entre los cuentos y también, entre sus vidas, pues cada lectura estaba antecedida de un video, artículo o texto visual cercano a su cotidianidad.

Desde recursos didácticos como las canciones, videos, juegos, exposiciones, elaboración de caricaturas, reconstrucciones de las historias, escritura en sus diarios de experiencia lectora (como denominé a los cuadernos en los que plasmaban sus percepciones) tuvimos tiempos de reflexión y construcción colectiva que se compartían en los grupos de debate y las socializaciones después de cada lectura. Entre las formas de trabajo escolar y extraescolar, las elaboraciones manuales, como el concurso del muñeco más feo, reíamos, nos movilizábamos por el salón; y yo sentía que su actitud frente a la clase comenzaba a ser diferente.

“A los jóvenes lectores hay que darles primero algo que puedan amar, y una vez que lo amen, entonces pueden aprender cómo es la literatura”. Orson Scott



Fotografía: Xiomara Meneses, Abril de 2013. Vereda Yarumal

Así se fue ese semestre de práctica con el grupo, tras ese grato encuentro con la palabra, en el que les “daba de leer”, coloreando para ello mi voz. Guiada por la música de fondo se creaba en esa aula oscura destinada para el área de castellano, un ambiente íntimo y agradable que también se creó en los distintos espacios escolares para leer. La estrategia que dio resultado fue la de leerles yo, porque cuando les ponía a leer solos decían – *Noooo, léanos usted y nosotros la seguimos. Nosotros no sabemos leer.* Fueron ambientes gratos porque podía notar en sus diarios de experiencia lectora y en cada encuentro una actitud más dispuesta; al llegar al aula preguntaban entusiastas –*¿Profe, qué vamos a hacer hoy?, ¿Qué nos vamos a leer?* La fase final de ese semestre, fue la de cierre y socialización, y compartiendo empanadas con gaseosa comencé a escuchar cómo les había parecido el trabajo y la experiencia... Aún siento emoción al recordar sus palabras:

“Profe esto fue realmente un milagro, jajaja ¡nosotros nunca habíamos leído tanto! El trabajo fue muy bueno, usted nos hace reír y nos pone a hacer cosas muy bacanas, aprendimos mucho sobre El Boom y leímos cosas interesantes que nos gustaron y que leímos aquí y no en la casa. Leer es muy importante, por ejemplo vea esa Rana por vanidosa y por buscar que los demás la aprobaran tuvo que dejarse comer las patas, uno no puede ser así, uno tiene que aceptarse como es... Sí, usted tiene que seguir con nosotros cuando entremos de vacaciones...”

Los lazos afectivos se fortalecieron demasiado y sí, por voluntad y por el sentir personal, continué el proceso iniciado con mis Sanchos en este destino común, todavía incierto pero fabricado por ambos en cada aventura. Esta vez, en un nuevo semestre de práctica pedagógica, me tracé la meta de avanzar un poco más, dar pasos más fuertes, comprendiendo que:

La lectura sola no basta. Es imprescindible enriquecer el texto con nuevas experiencias de mundo, rodearlo de vida, de emoción, de sentimiento, de conocimiento y de valores de manera que no se convierta en pretexto de la acción educativa sino parte de la vivencia del estudiante...en el intento de darle sentido a lo vivido y de expresarse en la sociedad. La educación a través de la literatura debe abrirse al mundo, al yo y la sociedad (Cárdenas, 2004, p.37)

Con el sabor que ya estaba habitando los sentidos de mis estudiantes, volví a su encuentro en un ejercicio de relectura, creyendo que esta es un camino aún más fructífero y sorprendente; pues es cuando regresamos sobre lo que creemos haber leído, sobre lo ya visto, es que percibimos cómo aquello que dábamos por hecho convulsiona en significados emergentes, en detalles inadvertidos y trazos sugerentes que en la lectura inicial se escaparon de aquella obra multiforme del encuentro educativo.

No somos los mismos siempre. El fracaso y las resistencias también están presentes en el trasegar del ser maestro; hay que batallar con las resistencias y hay que resistirse también, a sí mismo. La escuela en muchas de sus prácticas tradicionales se estima como una gran cuadrícula, una jaula, un terreno llano que acostumbra a los sujetos a su dinámica, parece que los absorbe. Ello lo menciono porque en este nuevo año me encontré nuevamente con una actitud pasiva de los chicos, su participación menguó, era como si el entusiasmo y avances conseguidos se hubiesen venido a pique.

Sumado a lo anterior, ya no podía llevar a cabo mis intervenciones con tanta –libertad–, pues debí comenzar a responder con los contenidos que exigía la institución para “evidenciar” los aprendizajes en las pruebas acumulativas de cada período; debía además, trabajar con el libro de

texto. No obstante, dejé mi desilusión a un lado, me propuse intentar llevar los contenidos con mayor dinámica, con la realización de ejemplos reales y propios a su lenguaje juvenil... Pero mi sabor y el escenario donde me sentía inspirada para trabajar era la lectura literaria, y en ella me centré desde una potente y alentadora proposición que me hicieron.

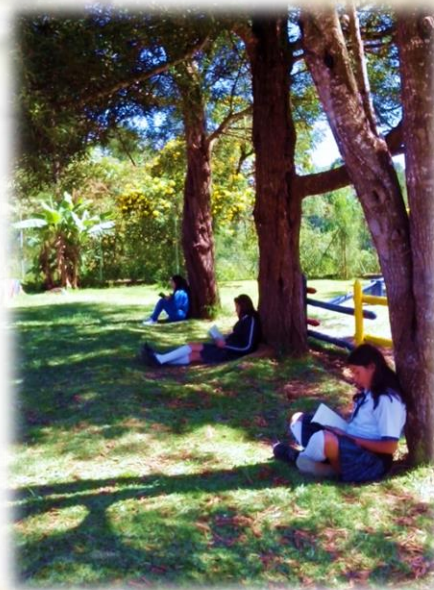
-Chicos, me alegra verlos y saber que vamos a seguir leyendo, que vamos a seguir disfrutando y hallando sentidos en las palabras y en la experiencia de lectura. Los necesito bien dispuestos, bien preparados porque esta vez vamos a leer un texto más extenso, vamos a conocer a un chico muy especial que tiene mucho qué decirnos... pero no se preocupen porque no van a leer solos vamos a buscar espacios y Tiempos de Lectura aquí en nuestras clases. ¿Qué les parece, qué quieren hacer, qué proponen? – ¡Uy, profe! ¿Un libro entero?, mera Biblia. Pero bueno si lo vamos a leer todos y en clase, ponemos de esa música que arrulla. -Podemos leer en el parquecito, por el lado de la cancha de arena, en las llanticas... Intervino Carolina que siempre estuvo muy colaboradora.

*¿Profe y por qué no hacemos algo para que todo el colegio lea también? Aportó Manuela con sus ojos verdes llenos de entusiasmo esperanzador, sus compañeros voltearon a mirarla con sonrisas tímidas en sus labios, pareció que pronto comprendieron la dimensión de esa propuesta y las vocecitas corearon: -¡Sí, que lean con nosotros! El ánimo pareció volverles, y pareció volverme (fue allí donde nació el comienzo de nuestro trabajo para expandir la experiencia de lectura). Les dije que era una excelente propuesta, pero que la iríamos planeando y desarrollando con el tiempo, ya que, por el momento nos aventuraríamos a conocer la novela *Me dicen Sara Tomate* de la escritora de literatura para jóvenes, Jean Ure. La elección de este libro vino a mí por sugerencia de mi asesora de práctica, y al leerlo me pareció pertinente por un lado por su extensión, por el otro porque tenía una temática cercana a sus edades y además, exaltaba la importancia del lenguaje. Era el gancho perfecto.*

Salvatore, fue un chico que cautivó las mentes de los estudiantes en los *Tiempos de Lectura* que establecimos en las horas de castellano. Esos tiempos consistían en tomar espacios de la institución para leer al compás de la música las ocurrencias de este adolescente. El avance en este punto era propiciar el camino a la lectura individual, a la creación de espacios de intimidad. – *¿Profe le ayudo? ¿Qué trae ahí? –Traigo los libros.- ¿Es que ya vamos a comenzar? – ¡Claro,*

eso es ya! Le respondí a Edwin, quien me ayudó a cargar hasta el salón los libros que había conseguido. Uno por uno, les llamé, y comencé a entregarles su libro con un separador personalizado que les había hecho con una frase sugestiva y un dulcecito. Inicé leyéndoles las primeras páginas y cada uno seguía la lectura, pronto sugerí la lectura individual, al ritmo de cada uno.

¡Qué alegría verlos bajo los árboles buscando el silencio, leyendo con una concentración y comodidad tal, que las risas y las miradas entre ellos hablaban de lo mismo, de las ocurrencias de Salvatore! Aún su corporalidad se tornó en disposición a la lectura, en un ejercicio que conjugó sus sentidos, sus sentires, saberes y experiencias como adolescentes. Comenzaban a verse reflejados en aquella historia.- *¡Ahhh!, profe tan charro ese pelao', muy caja.* Llegaron diciendo al salón donde después de cada lectura apartábamos 20 minutos para socializar lo que habíamos leído, señalar apreciaciones o inquietudes. Veía sus rostros sonrientes y notaba en ellos un placer y si no, algo parecido a ello.



Fotografía: Xiomara Meneses, Septiembre de 2013. Vereda Yarumal

Las

socializaciones las hacíamos con juegos, crucigramas, escritos, concursos, debates, historietas, conversatorios y narraciones de las emociones suscitadas sobre lo que el libro nos iba sugiriendo, procurando. Con ello pretendiendo dar lugar a la voz de los estudiantes más que gestar un acercamiento de revisión o control de la comprensión de la obra, pues tras estas actividades

mediadas por la lúdica y la expresión espontánea, iba dando explícita o implícitamente la comprensión como añadidura. A fin de cuentas, esa es la verdadera intención y función que tiene la experiencia de leer literatura, porque:

Nos permite llegar, por ejemplo, a la lectura de un libro de biología o de mecánica cuántica. Nos prepara físicamente en la capacidad de concentrarnos y en la capacidad de mantener la atención y la vista hacia esos signos mudos que transmiten conceptos. (Abad, 2010, p.16.)

Un día les dije a los muchachos que sería bueno invitar a alguien de la vereda Yarumal para que nos hablara de su experiencia de lectura, de la importancia que había tenido para su vida. A ello asintieron y propusieron invitar a una señora líder de la vereda. Elaboraron una carta para enviársela, la firmaron, construimos preguntas y, finalmente le hicimos una entrevista conjunta. Y por supuesto, al igual que en el semestre anterior, el cierre de este fue con un compartir, con el que además, atendimos a la visita. Ahora, puedo comprender que la comida es un elemento tan cordial que invita a la alegría, al compañerismo, a saborear algo en común, comentar qué tan bueno está y nutrirse de ello, tal y como estábamos saboreando nuestros encuentros con la lectura literaria.



Fotografía: Xiomara Meneses, Septiembre de 2013. Vereda Yarumal

Una mañana cálida, nos visitó Doña Clara Cecilia Restrepo para compartarnos su experiencia de lectura y lo trascendental que ha sido para su vida y la educación de sus hijos. A pesar de la mirada de extrañeza de algunos profesores, consideré un éxito el conversatorio porque la introducción de esta voz extraescolar al tejido de experiencia lectora, abrió la comprensión en ellos de que la lectura trasciende los muros de la escuela y se instaura en la vida y en las

prácticas sociales. Me entusiasmó al pensar que valió la pena “robarle” tiempos, espacios y nociones a lo hermético y tradicional de la escuela para que el conocimiento y la experiencia; el consejo y el ejemplo, llegaran a los estudiantes desde las voces de su propia comunidad.

Tiempo después me llevé una gran sorpresa que me hizo detener mi marcha para replantear algunas rutas en el camino. Me pidieron que les dejara llevar el libro a casa para terminarlo. Se lo llevaron y cuando debíamos comentarlo, las respuestas de muchos fue que no se lo habían leído porque en la casa era más difícil, tenían entretenimientos, los padres les mandaban a hacer cosas, en fin, aparecieron mil excusas y confesiones que me decepcionaron totalmente, pero me sirvieron para crear un espacio de reflexión y para pensar que uno de los retos del educador es, justamente, formar en la autonomía.

Retomando la propuesta de expansión de su experiencia de lectura al resto de la institución, el proyecto que íbamos a construir y desarrollar juntos, comenzamos a tener espacios de planeación, en los que acordamos llamar a la primera apuesta de expansión “Recomienda un libro, pasa un amigo”, la cual consistía en invitar a estudiantes de los demás grados de bachillerato para que se leyeran, como ellos, la novela *Me dicen Sara Tomate*, de la escritora Jean Ure. La idea fue configurándose con sus intervenciones y las mías, pues la intención era vender un sueño, convencer, provocar. Tuvimos entonces un espacio de sensibilización y preparación con el video: “El vendedor de sueños”, el cual fue propuesto por el maestro cooperador, quien también estuvo muy involucrado y motivado.



Tras varias conversaciones grupales,

Fotografía: Xiomara Meneses, Octubre de 2013. Vereda Yarumal

resolvimos que como cada uno tenía un libro invitaría a un chico de otro grado a leer Sara Tomate, sería una invitación general al principio pero personalizada para quien aceptara leer la novela. Las acciones tomaron un orden, en donde elaboramos algo así como un paquete de entrega. Primero hicimos por parejas un ejercicio de escritura, en el cual se elaboró la síntesis del libro, después escribimos las instrucciones para su lectura, tomando como ejemplos las instrucciones que Cortázar propone para realizar actividades del común; aquí los chicos recomendaron los cuidados y las maneras como debía abordarse la lectura del libro según ellos lo habían experimentado. En tercer lugar, elaboramos cartas de invitación y carteles para pegar por todo el colegio con frases, creadas por ellos mismos, alusivas a la lectura.

El gran reto fue que ellos pasaran aula por aula presentando su iniciativa, invitando y preguntando quién quería aceptar la lectura de *Sara tomate*; yo tuve temor porque sabía que si aún les daba pena exponerse frente a sus mismos compañeros de salón, no sería fácil que lo hicieran ante otros chicos, pero la confianza y emoción que nos alentaba daría buenos frutos. Había llegado el día de hacer la gran invitación, todo estaba preparado, en el salón había fiesta, todos estábamos muy entusiasmados. Los chicos tenían una risita nerviosa al preguntarme: *¿Profe hoy es?, ¡qué susto!* Pero yo noté que más que susto, era alegría, porque compraron dulces para compartir con los que aceptaran leer el libro, le hicieron moños de colores a sus libros, decoraron, ensayaron las palabras, se delegaron funciones entre ellos y, en medio de todo ese despliegue de acciones, yo solo los observaba conmovida:

-¡Listo salimos ya!, apuren pues Brenda y Angie, peguen eso rápido. Acosaba Sebastián.- Usted lleva los carteles- Hágale que yo los tengo, pero usted habla, yo no. Conversaban Juliana y Natalia. -No profe, por parejas no vayamos, vayamos juntos a todos los salones.- Profe si quiere yo tomo las fotos.-Ahh y yo grabo. Profe, nosotras vamos a dar la introducción en todos los grupos y a contar cuál es la idea del proyecto. Además, les decimos que cuando se lo lean están invitados a comer algo para socializar la experiencia. Dijeron Diana, Prieto, Carolina y Manuela, quienes ya se habían organizado para tomar la vocería.-Uhhh sí profe, los invitamos a venir al salón y que nos cuenten...Apoyaron otros. -Listo chicos, eso está muy bien, y ustedes siempre pensando en comida (jajaja) reímos todos. - ¡Vámonos ya! Y emprendimos el rumbo.



Fotografía: Xiomara Meneses, Octubre de 2013. Vereda Yarumal

Estar arriba, sentir que el cielo es cercano, experimentar la plenitud y satisfacción cuando el corazón se inflama por un logro conseguido, fue la sensación que me regaló verlos actuando ese día, en el que quise llorar. Parecían otros, hablaron tan bonito, tan seguros y posicionados de lo que decían que pronto las manos de los otros jóvenes que les miraban sorprendidos comenzaron a alzarse para recibir este amigo, este regalo. Estoy convencida de que el ser maestro toma alientos en aquellos momentos en los que ve el fruto de sus manos y corazón, en las acciones y actitudes autónomas de sus estudiantes. Sientes que has vencido a los gigantes molinos.

Para cerrar este semestre de trabajo, planeamos las actividades para la socialización con estudiantes de los otros grados, respecto al libro leído; hicimos de nuevo invitaciones para asistir a una hora de actividades compartidas con el grado noveno. Gestionamos el refrigerio, propusimos un concurso entre el grado noveno y el resto del colegio sobre mímicas de algunas situaciones narrativas de la obra; tuvimos un espacio de reflexión respecto a algunos planteamientos, como por ejemplo, lo que dijo la chica de grado once: – *Ese Jasson Treccs, el escritor que visitó la escuela de Sara, representa en la obra esa pereza que sentimos muchas veces por la literatura, pues cuando él fue a dar la charla al colegio sobre sus libros nadie le ponía cuidado, y así somos nosotros.*

Finalmente, allí, en medio de la novedad de convocar estudiantes de diferentes grados en una misma aula para compartir las percepciones de una experiencia de lectura, pude comprobar que hay que retar al pánico y al tedio, hay que creer que sí se puede resemantizar la mirada general

que afirma que los jóvenes no quieren leer. Hay que reinventar la enseñanza de la literatura con nuevas estrategias de abordaje y de acción que les cautiven como el canto de las sirenas; se debe involucrarles, darles la voz, y dejar decisiones en sus manos que les permitan hallar por ellos mismos el sentido, el sabor de encontrarse con los textos literarios. Hay que seguir soñando y llenando de sentidos la experiencia escolar. Acercarnos a la lectura literaria se trata “de una permanente construcción de sentido que comunica pasado y presente por medio de la experiencia [...] un acontecimiento que permite asignar sentidos diferentes a diversas facetas de la existencia y la subjetividad” (Ortiz, 2008, p. 53).



Fotografía: Xiomara Meneses, Noviembre de 2013. Vereda Yarumal

El proceso continuó un semestre más, en el que el proyecto iniciado gestaría nuevas inquietudes y acciones por parte de los estudiantes y claro está, también de mi parte. En el nuevo semestre el proceso de lectura al interior del grupo continuó con la secuencia didáctica en la que se propusieron los objetivos y actividades para el abordaje de una obra más extensa y compleja, *El Perfume* del escritor Patrick Süskind. Esta obra fue elección mía porque la tenía como referente de mis años escolares; recuerdo que me gustó mucho su lectura, las sensaciones que despertaba, la forma en la cual la narración permitía imaginar con detalle los ambientes de una Europa decadente, los cuerpos, la temática fue impactante; esta obra fue para mí una experiencia

sensorial, una ruta para el disfrute con lo literario, y quería que los chicos la emprendieran también.

El abordaje de esta obra sería un abordaje similar al del libro anterior, con fases de sensibilización e introducción a la obra, fases de desarrollo y lectura con mayores compromisos para los estudiantes, tales como la presentación oral por parejas de los capítulos que íbamos leyendo y el registro escrito en sus diarios de experiencia lectora que iban dándome las comprensiones de la trama y el impacto del lenguaje. La fase de cierre fue a modo de conversatorio y luego la visualización de la adaptación cinematográfica de la obra para un ejercicio comparativo.

Pero en este nuevo proceso, el esplendor no estuvo en el horizonte trazado, tampoco los prodigios y victorias fueron los completos acompañantes del camino, por el contrario, siempre me vi reconociendo desventuras en la inmensa preocupación que me surgía por abordar los contenidos curriculares y los imprevistos que desde la cuadrícula escolar y su afán de contenidos sugerían la ineficacia del tiempo invertido en los *Tiempos de Lectura*; me vi sorteando los desánimos de mis estudiantes (y los míos) en momentos en los que las acciones y tareas entorno a la lectura causaban gran incomodidad, en los que esta segunda obra elegida levantó las tablas de las grandes dificultades que tienen los estudiantes con el lenguaje y estilo narrativo más “complejo”.

Esto último, me puso en cuestión, ya que sentí que en mi propuesta didáctica había hecho una mala elección de la obra porque observaba que ya no la “disfrutaban” o apreciaban tanto como la otra; y si mi elección no fue tan acertada porque considero que pasé muy rápido de una obra cercana en temática y lenguaje, a una obra literaria mucho más extensa y compleja es su estilo narrativo. Debí haber llevado un proceso más escalonado, con sentido de gradualidad. A pesar de que el interés no fue el mismo continuamos con el abordaje de la obra creyendo que debíamos sacar adelante la lectura, debíamos afrontar lo complejo, porque considero que la intención de enseñar literatura implica también enfrentar esos desaciertos que como maestros tenemos y procurar los avances en lo literario desde otras propuestas narrativas.

No obstante, con los desánimos que se iban presentando también iban surgiendo nuevas proposiciones que nutrieron las intencionalidades de expandir la experiencia de lectura en la

institución. Tales como, el establecimiento de *Tiempos de Lectura* para todo el colegio y la celebración del *Día del Idioma*. Estas grandes apuestas de sensibilización y recreación en lo literario, fueron, desde mi perspectiva, una significativa experiencia institucional, un éxito, una batalla ganada. Aun así, siempre estuvo la voz de un Manchego más experto que golpeaba diciéndome:

“Aquí es mejor no hacer nada de eso, uno resulta poniéndolo todo y después nada se le retribuye, nadie agradece y otros se ganan las atribuciones con indulgencias propias porque hay que hacerles el trabajo y se acostumbran que uno siempre es el saca la cara”. Y lamento decirlo pero cada palabra o mejor, advertencia que este Manchego me decía en el transcurso del proceso resultaba cierta.

No imaginé que la magnitud de mis sueños tuvieran tal dimensión en las acciones, en las dificultades, así como en las satisfacciones; esto solo lo supe al estar inmersa en las gestiones y la culminación del proyecto. En este punto del proceso el trabajo fue arduo, las grandes dificultades y resistencias del entorno escolar comenzaron a hacerme mucho más visibles; pocos recursos, poco apoyo por parte de ciertos agentes educativos, las divergencias en el trabajo conjunto, las tensiones personales que se tejen, los permisos, la dificultad con los tiempos, las voces que desalientan, los imprevistos de la anormalidad académica, etc.

La primera parte de esta iniciativa que se llevó a cabo fue el despliegue para celebrar el *Día del Idioma*, o como yo había planeado dentro mis objetivos generales, la celebración de un día literario. La planeación para este evento fue extensa y compleja, pues quería que fuera algo muy bien organizado y de gran impacto para la institución. Como medida principal, en compañía de mis estudiantes y con la fortuna de que a mis propósitos se unieran dos practicantes más de la Universidad, la bibliotecaria, y los docentes de lengua castellana, comencé a desarrollar el Primer Concurso Institucional de cuento, *Palabras al viento* dirigido a estudiantes de bachillerato y primaria, padres y maestros. Se gestó la promoción con anuncios de las condiciones y plazos del concurso en cada salón. Luego se hicieron carteles. Después de esto fueron las inscripciones; hubo un total de 90 cuentos inscritos, cifra que me emocionó. Pronto se realizó el despliegue para la recepción de los cuentos recibidos, y así iniciar el proceso de lectura y selección de los ganadores, quienes serían premiados el *Día del Idioma*.

En este día se llevó a cabo un carrusel literario para que los estudiantes por grupos y tiempos determinados disfrutaran y tuvieran un acercamiento con diversas manifestaciones estéticas del lenguaje. En este carrusel hubo seis estaciones para bachillerato: teatro, cuento, poesía, fábula, autores y video. Para primaria, fueron cuatro las estaciones: cuento, fábula, títeres y caricatura. Cada una de estas estaciones contó con un encargado que desplegó una serie de actividades intencionadas e interactivas. El carrusel literario tomaba la primera parte de la jornada escolar en la segunda, estaba organizada una actividad en el auditorio para desarrollar con toda la institución. Allí hubo diversas presentaciones para recrear los sentidos: cuentero, grupo de danza folclórica, pantomima por parte de un docente de la institución, obra de teatro por parte de



estudiantes de grado octavo, intervención musical y, por último, premiación del concurso de cuento.

Sé que en estas líneas suena simple y las palabras no me alcanzarían para describir con detalle cada tarea realizada, cada sensación y experiencia recogida. Solo sé que las risas y rostros alegres que vi en los estudiantes, maestros en formación, docentes, padres y el señor rector, eran esa misma sonrisa de satisfacción que yo sentía al ver cómo todo había salido mejor de lo que esperaba. *“A nosotros nunca nos habían hecho un evento así, ojalá se hicieran más seguido...”* Fueron las palabras de una niña de once que se acercó para referirme su opinión, lo tomé como

Cronograma para el Día del Idioma

Tiempos y Acciones:

Acción	Descripción	Horario
1 L F	A la llegada de los estudiantes se realizará un tiempo de formación en el cual se darán las palabras de bienvenida.	8:20 a.m.
2 L		9:00 a.m.
3 L		10:30 a.m.
4 C		1:30 p.m.

un gesto de agradecimiento y como una petición muy valiosa. El señor rector estaba muy orgulloso, tomaba fotos y caminaba por todas partes viendo lo que él llamó “*Algo sin precedentes*”. Ese día terminó, pero la experiencia que vivimos se quedó grabada en la memoria colectiva de los que ese día participamos.

Respecto a la segunda fase de la iniciativa de expansión de la experiencia de lectura, a saber, *Tiempos de Lectura*, tengo que decir que el maestro cooperador fue muy diligente, con su ayuda organicé el listado de autores y cuentos que abordaríamos en las lecturas. Los cuentos fueron seleccionados primero, porque pasaron tanto por la experiencia de lectura que alguna vez tuvo el maestro cooperador, como también, la mía, aquella en la que tales cuentos generaron resonancia e impacto en nuestra percepción y que creímos interesantes y referenciales para los chicos. Segundo, porque su contenido atrayente y su extensión se ajustaban tanto a la intencionalidad de “dar a probar”, así como a los tiempos tomados de la jornada académica para ello, pues su extensión aseguraba según el tiempo la lectura del texto completo y el espacio para la socialización. Además, los autores fueron elegidos por su gran relevancia en el campo de la literatura latinoamericana y europea, siendo así referentes en el saber cultural de los estudiantes.

Autor	Cuento
<i>García Márquez</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Solo vine a hablar por teléfono • Algo muy grave va a suceder en este pueblo • El ahogado más hermoso del mundo
<i>Jorge Luis Borges</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Emma Zunz • Los dos reyes y los dos laberintos • La intrusa
<i>Julio Cortázar</i>	Fotografía: Xiomara Meneses, Abril de 2014. Vereda Yarumal
<i>Guy de Maupassant</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Final del juego • La muerta • Historia de un perro • La Vendetta
<i>Edgar Allan Poe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El gato negro • El corazón delator
<i>Manuel Mejía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de sequía • El forastero • Sueño de la pesadilla

- Antepasados

Horacio Quiroga

- El almohadón de plumas

Óscar Cerruto

- El círculo

Estos *Tiempos de Lectura*, se hicieron una hora dos días a la semana. La intención era que cada grupo pudiera abordar los cuentos de un autor por semana. En los primeros 45 minutos de cada una de esas dos horas, se repartían las copias individuales y cada encargado por salón determinaba con el grupo cómo se realizaría la lectura, si individual, por párrafos o solo alguien iba a leer en voz alta para todos mientras seguían la lectura. Los quince minutos restantes, eran el espacio que se destinaba para la socialización de lo leído, allí el encargado planteaba preguntas o simplemente moderaba las intervenciones de los estudiantes, quienes expresaban allí, sus percepciones y comprensiones sobre lo leído. Al igual que en el *Día del idioma*, *Tiempo de Lectura* se realizó en forma de carrusel para que el material de los cuentos pudieran rotar en orden por cada grado, así:

¡ES TIEMPO DE LECTURA!

CARRUSEL DE LECTURA LITERARIA

FECHAS	6°	7°	8°	9°	10°	11°
<i>Semana 1</i>						
12 de Mayo	Márquez	Cerruto y Quiroga	Mejía Vallejo	Allan Poe	Cortázar	Maupassant
14 de Mayo	Borges	Mejía Vallejo	Allan Poe	Maupassant	Cerruto y Quiroga	Márquez
<i>Semana 2</i>						
19 de Mayo	Cortázar	Allan Poe	Maupassant	Márquez	Borges	Cerruto y Quiroga
21 de Mayo	Maupassant	Cortázar	Borges	Mejía Vallejo	Márquez	Allan Poe
<i>Semana 3</i>						
26 de Mayo	Allan Poe	Maupassant	Cerruto y Quiroga	Cortázar	Mejía Vallejo	Borges
29 de Mayo	Mejía Vallejo	Borges	Márquez	Cerruto y Quiroga	Maupassant	Cortázar
<i>Semana 4</i>						
04 de Junio	Cerruto y Quiroga	Márquez	Cortázar	Borges	Allan Poe	Mejía Vallejo

Fueron muchas las ocasiones en las que el cronograma no pudo ser llevado de forma tan precisa. En la primera semana todo empezó muy bien, con un poco de desinformación pero con mucha acogida por parte de los estudiantes, lo digo porque aunque esa semana no recogí impresiones, a la siguiente los estudiantes me abordaban por los pasillos preguntándome si ese día íbamos a leer, a lo que yo asentía aprovechando para indagar qué cuento habían leído y si les había gustado. Fue muy satisfactorio reconocer el interés. Docentes y estudiantes mostraron acogida al proyecto con respuestas y sentidos recogidos en las actividades de socialización propuestas con tres grados de la institución y en las entrevistas realizadas, los cuales presentaré a profundidad en el capítulo siguiente de este trabajo.

Como un adelanto, puedo decir que en general, los chicos, plantearon que actividades como las del *Día del Idioma* y las de los *Tiempos de Lectura* deberían hacerse más seguido, pues esto les motivaba y les permitiría tener más conciencia e interacción con la práctica de lectura. – *“Pues si uno no lee en la casa por pereza por lo menos aquí en el colegio saca el tiempo y lo mejor es que lo hace acompañado...pues lo hacemos todos, y así hay más silencio y todo, y se aprende más.”*

De igual modo, los profesores también manifestaron su contento, explicitaron en las entrevistas la potencia formativa que veían en que la institución estuviera unida para este propósito en el que los chicos se mostraban muy concentrados y participativos, convocados con un fin común, leer, y sobre todo por la cuestión de que lo hacían por gusto y no por nota, ya que el ejercicio no representaba ninguna calificación, por lo menos cuantitativa.

Para cerrar el esbozo de este trayecto de mi vida en el que siento se me ha henchido el corazón y el que me ha permitido transformarme y confrontarme, quiero expresar que es innegable que la nostalgia me abrazara en esos momentos en los que por un tiempo, dije adiós a la escuela y a las sonrisas amables de mis estudiantes. Los tiempos pasan pero las experiencias permanecen, y con todo lo que me aconteció en mi proceso de práctica quiero enunciar mi convicción, aquella que muchos desdeñan y pocos comprenden.

No sé si la importancia de mi Práctica y su trascendencia se pueda escribir en estas páginas, tampoco sé si lo importante es presentarnos ante un público como héroes, como víctimas, como villanos o como nadie. Lo que sí sé, es que es preciso decir lo que se ha construido en el saber

desde el hacer y la experiencia, hablar desde lo que se siente y *creer en lo que se agencia*. No es preciso amañar las palabras a las perspectivas o expectativas del ámbito académico porque hay muchas y satisfacerlas a todas sería imposible. Don Quijote no fue un héroe, todo lo contrario, él es la efigie de denuncia y transformación de las realidades que afronta el maestro de literatura.

En algún momento, me remití, de forma muy precisa, a la voz de una mujer que liga su vida a las letras y habla desde ellas porque las siente, porque las vive. Del discurso que dio Elena Poniatowska al recibir el premio Cervantes, rescato en especial, un párrafo que me condujo a recrear otro: *Me complace caminar al lado de los ilusos, de los destartados, de los candorosos. De los que se resisten montados en Rocinante y se hacen seguir por Sancho Panza... Aunque para muchos sea insulso*. Porque el sentido de enseñar literatura en esta época tan violenta e irracional es una respuesta para reconocernos “frágiles como las cañas pero alados y con vocación de cielo” (Vásquez, 2008, p. 285).

2.4 ¡A las armas, contra los molinos! o metodología investigativa

“Somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabajamos con los otros, y con la historia que hacemos y que nos hace y nos rehace”

Freire, 2014, p.52.

La lanza que se quiebra ante la realidad regresa abierta de significados; las astillas que ha dejado el batallar, a veces confuso, en contra de los molinos, yacen dispersas en fragmentos que hay que recoger, que hay que mirar, que hay que tocar para unir, reconstruir y comprender. Las relaciones de diversa índole que se tejen en el marco de la práctica pedagógica son escenarios de posibilidad para la construcción de saber a través del ejercicio dialéctico que sugiere la sistematización, análisis y comprensión de la información emergente en los procesos, los sujetos, las acciones, los espacios, y todos aquellos elementos que convergen en la construcción del sentido, el conocimiento y la experiencia educativa. Pero capturar y organizar tal amalgama de elementos significativos que surgen en el curso de la investigación, supone la elección y el uso de instrumentos acordes para abordar y recoger los fenómenos que operan como corpus o textos que han de categorizarse, para su posterior lectura e interpretación.

Pensar en la metodología de investigación, es aludir al sentido de coherencia en el proceso de indagación y a la reflexión teórica que esta permite. Tal coherencia, es dada desde la relación lógica con los elementos base de la investigación, tales como, el problema, los objetivos propuestos, los referentes teóricos y los procesos educativos desarrollados, para poder luego, recolectar los datos y, posteriormente, retomarlos como objeto de reflexión y estudio. Asimismo, en palabras de Betancur (2013) la coherencia en la metodología de investigación, en este caso desde el enfoque biográfico-narrativo, supone primero afinar asuntos relativos a la pregunta de investigación, a la relación del investigador con ese tema y a las bases teóricas que orientan el trabajo. Con tales aspectos bien definidos, es posible pasar a la recolección de los datos, teniendo en cuenta que éstos no pueden ser meramente registrados, sino que han de pasar por la interpretación del investigador; de este modo, el ejercicio descriptivo trasciende a un discurso comprensivo y explicativo (p. 4-5).

Sobre este sentido de coherencia, presento entonces, los instrumentos metodológicos que me permitieron recopilar las astillas de mi lanza, los datos provenientes de todas las fases de la realidad gestada en mi encuentro con los molinos y mi Mancha. En primer lugar, refiero a uno de los instrumentos más potentes de mi ejercicio investigativo, el *diario de campo*. Entendido éste como el registro de la experiencia, un instrumento de recolección y sistematización de la información mediante la voz e impresión del maestro a través de la escritura. El diario de campo es un registro personal que narra, de forma casi siempre secuencial, los hechos cotidianos de la práctica pedagógica en un tono fehaciente y original, en tanto lleva expresos las percepciones y sentires recientes del acontecimiento vivido por el maestro en el contexto escolar, percepciones que se hacen memorias con el transcurso del tiempo y sobre las que hay que volver para recordar, para comprender.

Registrar la experiencia a través de la escritura personal es un asunto necesario para el proceso investigativo pues se enmarca en la acción de recordar a través del símbolo, de lo cual Ortiz (2008) señala que:

La acción de recordar pinta el paisaje del pasado, delinea los detalles, las imágenes y los escenarios, y en este movimiento actualiza el presente, lo modifica, lo confronta. Debido a esto se produce la lucha por rescatar la experiencia del pasado, en la justa medida en que ayuda a pensar el presente, en que le da sentido. (...) De ahí la necesidad de marcar el hoy de la experiencia que mañana será pasado, de signarlo, de dejar indicios, ése es el sentido de la escritura, marcar con

signos el espacio, para luchar con las capas del tiempo, para asegurar que el recuerdo de este presente –que será en el futuro un pasado- sea lo más verídico posible en relación con la experiencia vivida, y que esta se haga recuperable por la memoria. (p. 50)

El registro de mis diarios pedagógicos fue un proceso desarrollado durante los tres semestres de práctica pedagógica llevada a cabo con el grupo de estudiantes del grado noveno de la institución. Este instrumento fue realizado en períodos semanales, es decir, uno por cada semana de encuentros. El estilo narrativo que particularizó su escritura fue el estilo epistolar basado en el intercambio de experiencias y percepciones con los demás maestros en formación del seminario de práctica. Retratar mi experiencia como maestra en estos diarios fue la forma de abrir caminos para leerme de esa manera en la que parezco ser otra, en la que vi mi quehacer como un descubrimiento, una transformación narrada en la transparencia de las palabras.

Otro de los instrumentos metodológicos que contribuyó a la recolección de los datos de la investigación fue la *entrevista*, esta vez como forma de registrar desde la perspectiva de los otros, los relatos, percepciones, saberes, aprendizajes y sentidos que el proceso pedagógico iba configurando. Esta estrategia de investigación es definida como un instrumento principal de la investigación cualitativa, ya que sirve como dispositivo exploratorio que permite observar de forma directa y dialéctica la información verbal y no verbal en las respuestas y los comportamientos de los implicados en el proceso, la calidad de éste, sus avances, logros o retrocesos y eventualidades; en su registro son imprescindibles mecanismos como, la escritura o con mayor fiabilidad la grabación visual o en audio. Para Gómez (2007) una entrevista es un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales y que permite registrar grandes posibilidades de información que de otra forma no hubiera sido posible (p. 121).

Es preciso indicar que existen diversos tipos de entrevista para la recolección de datos según el tipo de investigación, los propósitos y el enfoque investigativo, las cuales se distinguen según el grado de estructuración con el que se proyecten. Para la particularidad de mi trabajo el dispositivo o categoría de entrevista que se ajustó a mis propósitos investigativos, fue la entrevista semiestructurada o mixta, que soporta un tipo de estructuración flexible pero definido, es decir, este tipo de entrevista no es un asunto espontáneo, pues posee la claridad de los objetivos y los contenidos a tratar con el entrevistado; además, el lugar del entrevistador es

directivo, no simétrico, no con ello queriendo decir que el sentido que se le otorga a la entrevista sea rígido e impositivo.

En este tipo de entrevista según Gómez (2007) convergen características de la entrevista estructurada y la no estructurada, las cuales brindaron, para mi caso, la posibilidad de planificar las preguntas formales dirigidas a los entrevistados pero que irían dinamizándose en la marcha del diálogo. Las preguntas formuladas, a pesar de su formalidad, no fueron de alternancias fijas sino reactivas abiertas, es decir, formuladas con el cuidado a la superficialidad de la respuesta enmarcada en el *sí* o *no*, lo que permitió la respuesta abierta y libre y con ella la inserción del diálogo flexible. Este tipo de preguntas ofrecen al entrevistador la posibilidad de aclarar malos entendidos o profundizar en asunto de forma inmediata. (p.125)

En este sentido, y atendiendo al concepto de entrevista como “una conversación con una finalidad” (Gómez, 2007, p. 242), las entrevistas en mi trabajo de campo fueron determinadas y aplicadas en dos fases o momentos del proceso, atendiendo, primero, al propósito inicial de rastrear los sentidos precedentes que habitaba a los estudiantes del grado noveno, y posteriormente de toda la institución, respecto a la lectura literaria antes de las intervenciones pedagógicas. Y segundo, al propósito final de recoger los sentidos emergentes respecto a esta práctica tras las acciones propuestas para la reinención de la enseñanza literaria y la resignificación de su objeto.

Antes de señalar las preguntas realizadas para cada uno de los dos momentos, debo primero indicar que éstas fueron estructuradas de acuerdo al corpus de los tres grupos de entrevistados seleccionados, así: un grupo de cuatro estudiantes de distintos grados escogidos al azar, un grupo de tres maestros de otras áreas diferentes a lengua castellana y finalmente, el maestro cooperador, como acompañante del proceso. También, he de indicar que el lugar elegido para la realización de las entrevistas, que fueron grabadas en audio, correspondió a los distintos espacios de la I.E. Guillermo Gaviria Correa (aulas, pasillos, chancha). Con tales aclaraciones, presento las preguntas en el siguiente esquema:

PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS

	Grupo 1: 4 estudiantes	Grupo 2: 3 maestros	Grupo 3: Maestro cooperador
Momento 1 Sentidos Precedentes	*¿Te gusta leer? ¿Por qué? * ¿En tu casa hay alguien que lea y te invite a hacerlo? *¿Qué has leído hasta este momento de tu vida escolar? *Cuéntame si lees o has leído por gusto o por obligación. * Para ti ¿qué es leer literatura? *Dime qué importancia o valor para tu vida encuentras en leer literatura ¿Te sirve para algo? *Desde las prácticas que ofrece la institución, como las clases de español ¿consideras que te provocan o incentivan al gusto por leer obras literarias? ¿Cómo?	*¿A usted como maestro sobre qué le gusta leer? ¿De su iniciativa personal saca tiempos para leer literatura? * ¿Qué lee o ha leído durante su vida? *¿Usted como docente considera que es importante propiciar espacios para la lectura de textos literarios en la escuela?, ¿por qué? *Si le pidieran espacios de su clase para dar literatura ¿Los daría? O ¿Considera que debe ser solo ocupación de las clases de español? *¿Cree usted que la institución se preocupa o genera las condiciones para formar lectores de literatura, cuáles son estas condiciones o qué hace falta?	*¿Usted por qué escogió ser maestro de español? *¿Qué literatura le apasiona? ¿Qué obras o cuáles autores le han marcado profundamente su experiencia de lectura literaria? *¿Estas obras las ha traído como fuentes a la enseñanza en sus clases? ¿Cómo las ha traído? *¿Considera usted que los jóvenes de la institución son estudiantes interesados en la práctica de lectura literaria, por qué? *¿Cómo cree usted que se debe enseñar en estos tiempos la literatura a los jóvenes?
Momento 2 Sentidos emergentes	*Ya que has tenido la oportunidad de acercarte a textos literarios desde los <i>Tiempos de Lectura</i> ¿Qué piensas de leer literatura? ¿Para qué leerla? ¿Resulta algo importante para ti, por qué? *¿Cómo te parecieron los <i>Tiempos de Lectura</i> , que fue lo que más te gustó y qué no tanto? *¿Cuál de los autores o textos leídos te gustó más y por qué, o cuál no? *¿Cómo valoras la celebración del <i>Día del Idioma</i> ? ¿Qué estación llamó más tu atención?	*¿Qué rescata o desdén de la realización de los <i>Tiempos de lectura</i> y de la celebración del día literario? *¿Qué impacto cree que tuvo para usted y para los estudiantes? *¿Considera estas apuestas como propicias para motivar a los jóvenes a la lectura? ¿De qué modo? * ¿Considera que acciones como estas fueron una experiencia valiosa para institución, por qué?	*¿Qué rescata o desdén de la realización de los <i>Tiempos de Lectura</i> y de la celebración del día literario? *¿Qué impacto cree que tuvo para usted y para los estudiantes? *¿Considera estas apuestas como propicias para motivar a los jóvenes a la lectura? ¿De qué modo? * ¿Considera que acciones como estas fueron una experiencia valiosa para la institución, por qué?

	<p>*Después de la experiencia de los <i>Tiempos de Lectura</i> y el <i>Día del Idioma</i> ¿En qué aspectos crees que eventos como estos son aportantes para tu formación? ¿Te gustaría se repitieran?</p>		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Otro instrumento metodológico implementado para la recolección de información en el proceso de investigación fue el *registro fotográfico*, el cual me permitió capturar muchos de los instantes más significativos de la práctica durante los tres semestres de encuentros en mi centro de práctica. Según Sverdlick (2007) el registro fotográfico es un nuevo modo de mirar, de registrar y de indagar acerca de las cuestiones y los problemas educativos. Aunque no tenga la validez que otros instrumentos han adquirido en el campo investigativo, la fotografía se está instaurando en este campo desde el potencial de ser registro de lo observable, ya que es portadora y a la vez, productora de contenidos; por ello, se postula como una herramienta sumamente útil para la investigación (p. 148-149).



Fotografía: Xiomara Meneses, Noviembre de 2013. Vereda Yarumal

El registro fotográfico tiene para mí el valor de la memoria trazada desde la imagen, y es valiosa en tanto permite la evocación no solo de las acciones realizadas en un momento y lugar determinado, sino que trae al recuerdo los sujetos, las emociones y sensibilidades pasadas que se conjugan con la emoción del presente. La fotografía a lo largo de mi práctica, también se inscribe como un texto que permite la lectura y decodificación de aspectos que tal vez, hayan pasado desapercibidos, me da cuenta de situaciones y actitudes que se hacen signo para el análisis y la construcción de significados pues “lo fotográfico entendido como una categoría de pensamiento introduce a una relación específica con los signos, con el tiempo, con el espacio, con lo real, con el sujeto, con el ser, con el hacer.” (Sverdlick, 2007, p.152). Además, el registro visual posibilita la interpretación de los datos que ofrece y es el soporte visual fidedigno del trabajo realizado: “la fotografía es una ayudante, una “servidora” de la memoria, el simple testimonio de lo que ha sido” (p. 155).

Pero la fotografía es también, más allá del mero registro una práctica cargada de intencionalidades porque habla de los que somos y hacemos, y éstas contribuyen a la producción de sentidos, sensaciones, comprensiones y saberes, a partir de un fragmento de la realidad detenida, capturada y significativa para nosotros. Es pues, la fotografía el análogo al “rastro”, a la huella:

Entendida no como la marca dejada por el contacto de un cuerpo sobre una superficie (...) sino como la marca de una acción. En tal sentido es el testimonio de los cuerpos que han estado en contacto pero también de la intención del sujeto que lo ha realizado. La fotografía es a la vez rastro del mundo (...) constituye un elemento auxiliar para la asimilación psíquica del mundo (...). El poder de seducción de la fotografía radica, como práctica y como imagen, en ser metafórica de la vida psíquica y mantener una continuidad con ella. (Sverdlick, 2007, p. 153)

Finalmente, quiero enunciar otros instrumentos que usé para la recolección de datos y que fueron eficaces para la lectura de las percepciones de los estudiantes respecto a la apuesta pedagógica. Estos fueron, la observación y los ejercicios escritos que hicieron los chicos en sus diarios de experiencia lectora, donde plasmaban rasgos del cómo había sido su experiencia de lectura, reflexiones, relaciones que establecían con los textos literarios y situaciones de sus vidas o recuerdos. Y el último el ejercicio de encuentro con tres grupos distintos de la institución en el acompañamiento a los *Tiempos de Lectura*, encuentros en los que realicé el ejercicio participativo y de opinión mediante la transposición de lo virtual a lo real, de una red social muy utilizada por ellos, el Facebook. Esta estrategia consistió en crear en el tablero una especie de

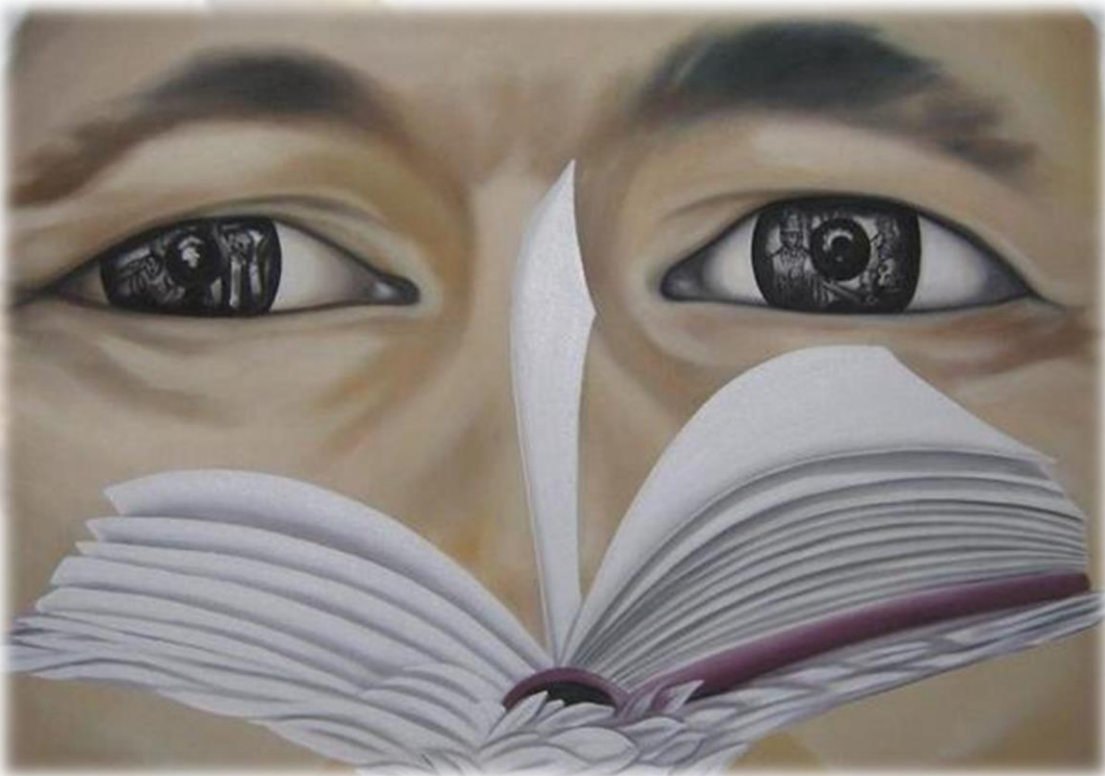
muro de Facebook en el cual se ponían ciertas preguntas e imágenes alusivas a la lectura, a los *Tiempos de Lectura*, el *Día del Idioma*, con el fin de que ellos hicieran comentarios y apreciaciones escritas en él. Todas estas técnicas o procedimientos atendieron al uso del lenguaje como medio eficaz para precisar el significado que subyace en las acciones e interacciones presentes en la realidad de mi contexto de práctica, y que sirvieron para plasmar en el capítulo siguiente la categorización y análisis de los hallazgos frente a mi pregunta de investigación.

CAPÍTULO III

3 LOS HALLAZGOS CONTADOS AL CABALLERO DE LOS ESPEJOS EN TRES IMÁGENES DE SENTIDO

*“...Somos el agua, no el diamante
Duro, la que se pierde,
No la que reposa.
Somos el río y somos aquel
Griego que se mira en el río. Su reflejo
Cambia en el agua del cambiante espejo,
En el cristal que cambia como el fuego.”*

Jorge Luis Borges



3.1 Presentación: Tres espejos, una cosmovisión de sentido

Sospecho que es una práctica compartida, ese hábito de llegar al final de un camino y voltear a mirar con la expectativa de saber qué tanto se ha avanzado, de recordar por dónde se ha caminado, de medir imaginariamente tiempos y espacios que fueron instantes presentes y que ahora son espejo del pasado que nos constituye. En este sendero de mi formación como maestra miro atrás para buscar, para encontrar y recoger y, también, para preguntar e interpretar una travesía que desde el horizonte, desde el punto de llegada, me muestra una imagen diferente del camino que, algo dispersa, hay que revisar para formar una imagen sino sólida, sí coherente con los pasos dados.

Presentar entonces, este último capítulo que versa sobre los hallazgos y conclusiones en esta investigación supone plantear una ruta de reconstrucción que no solo dé respuesta a la pregunta inicial sobre cuáles son los sentidos de lectura liter: **Espejos del alma** **Óleo, Orlando Guerrero. 2012** de mi práctica pedagógica, sino que refiera también, a aquellas reflexiones y transformaciones que la experiencia en el entorno escolar me ha permitido construir. Examinar los andares y resbalones en mi paso por La Mancha abre la posibilidad de aproximarme a lo ordinario para descubrir lo extraordinario, la posibilidad de redescubrir que en la interpretación de lo sucedido se cumple el cometido ético de reconciliarme con la realidad que me habita y que habito.

En este sentido, el presente capítulo está estructurado en primer lugar, en consonancia con una imagen cargada de simbolismo extraída del tránsito de una de las solemnes hazañas del Caballero de la Triste Figura, aquella en la que se da el encuentro con un hidalgo parecido a él en venturas y amores; un inusual caballero que intercambia, con Don Quijote, los sucesos de su heroísmo mientras en la penumbra de la noche centellean los pequeños espejos de su capa, tal como si lo que se quisiera representar fuese la insólita apariencia de la semejanza, la imagen misma de la realidad que se despliega inconexa y a la vez, conexas en los trozos de cristal.

Para Díaz (2005) los espejos en el arte, y por extensión en la literatura, son órganos de autocontemplación y reflejo del universo; se asocian a la proyección y búsqueda de los significados y verdades provenientes de los objetos que refleja, bien sea la imagen propia o la de cualquier objeto del mundo que nos rodea (p. 257). Considerar el espejo como portador de significados aviene adecuadamente con la idea de objeto de conocimiento, ya que el pensamiento arquetípico sobre la realidad remite al ejercicio cognitivo de observar y cuestionar, o mejor, de “reflexionar” sobre las imágenes referenciales que muestra este instrumento como símbolo de verdad mas no como verdad absoluta; es la antítesis de inferir que el espejo es generador de engaños. De este modo, “palabras asociadas a espejo como *especular*, por ejemplo, nos remiten al ejercicio de pensamiento que se vuelve sobre sí, así como *reflexionar* está relacionada con reflejo que significa devolver.” (Díaz, 2005, p. 258). Este camino de ida y venida, de *volver* y *devolver*, es el atributo relacional pertinente para la comprensión y figuración de nuestra visión de mundo.

En consecuencia, a la mirada sobre el simbolismo de los espejos se asocia la creación de la visión de mundo (cosmovisión), donde la realidad se presenta reflejada según la luz de la percepción, es decir, las maneras de representación fijadas en un espejo, los sentidos y verdades construidos están estrechamente ligados a la conciencia y el ojo que los mira; el reflejo es el referente implacable de lo humano, de las relaciones consigo mismo y aquellas que se tejen con el mundo. Así, para Cárdenas (2004) la mirada de construcción de mundo o cosmovisión se define como:

Un marco o modelo nocional, conceptual y valorativo referido a las relaciones entre el hombre, el mundo, la sociedad, la cultura y la historia, dentro del cual el hombre inscribe y realiza sus prácticas vitales. Este marco se fundamenta en los principios de totalidad, alteridad y sentido de la vida y se configura en torno a las dimensiones: cognoscitiva, ética y estética que tocan con las relaciones *yo-mundo*, *yo-otro*, *yo-yo*, las que a su vez influyen en las maneras de representación y construcción significativa del mundo. (p.49)

La cosmovisión tiene que ver, entonces, con lo que percibimos e interpretamos de la realidad a partir de las relaciones humanas, pero también atañe al cómo estas percepciones y descubrimientos se va anudando a nuestra existencia y nuestra praxis en el proceso de construcción de *sentido*. De allí, que para mí haya sido tan importante para la presentación de estos hallazgos, y para la investigación en general, advertir que, preguntarse por el sentido implica tomar distancia de la explicación científica — análisis, demostración y predicción—, y

dar un giro a favor de categorías como la interpretación y la interacción. Porque la realidad percibida desde la literatura, más que un referente casual, es la configuración de lo que la gente siente, quiere, piensa, sabe y valora de ella (Cárdenas, 2004). En consonancia el sentido es el elemento que, en el marco del presente proceso pedagógico, se enarbola como bandera y eje vertebrador en la búsqueda de aquellos que se generan respecto a la lectura literaria en la escuela.

El *sentido* es el eje conceptual de la cosmovisión y, por ende, de la existencia misma, no solo se encumbra en las propiedades que atribuimos a las cosas, los conceptos, imágenes o valores que adoptamos sobre ellas, sino que implica aquellas pretensiones que, desde asuntos como los sentimientos, lo axiológico, lo cognitivo, hacemos frente al mundo para perfilar nuestras razones de ser y hacer en la vida, pues el *sentido* se encarga de indicar caminos, de acentuar los énfasis de la acción humana; en palabras de Cárdenas (2004):

El sentido no depende en absoluto de conceptos puros (...) El sentido es resultado de formas de estimación y de diversos intereses humanos, de acuerdo con los cuales ningún aspecto del entorno personal es indiferente a las vivencias del hombre que siente, imagina y conoce, aprecia, describe, explica e interpreta, pero también asume posiciones y valora, para decir tanto de la realidad como de sí mismo y de los demás. Es el rumbo que cada cual traza a su existencia, disponiéndola a favor del conocimiento, del servicio a los demás o de la expresión personal. (p. 56)

En segunda instancia, cabe enunciar que sobre estas nociones fulguran los tres espejos que desde el marco teórico referencial sugerido por Alfonso Cárdenas Páez, sirvieron para categorizar e interpretar los hallazgos que se reflejan en la capa y paisaje de mi práctica pedagógica; tales categorías fueron emergentes en el proceso de práctica, no establecidas en una fase inicial. Estos cristales hacen referencia a las tres facetas valorativas del hombre o a las dimensiones fundamentales de la cosmovisión que el autor en mención establece, a saber: la dimensión *cognoscitiva*, la *ética* y la *estética*, las cuales serán definidas en cada uno de los apartados subsiguientes en relación a las imágenes encontradas en la investigación y construidas desde la mirada de sujeto múltiple conformado por los estudiantes, por los maestros, y por mí.

Además, de estos tres espejos que como en efecto caleidoscópico se transversalizan por referir a lo humano, la interpretación se presenta desde la visión de paralaje, aquella que se asienta en la base de cualquier lectura que se haga acerca de la sociedad, los fenómenos que la atraviesan y las interacciones entre los sujetos. La paralaje está presente en la investigación social-humana porque es inherente a nuestra condición. Paralaje es un término tomado del campo

de la astronomía y significa cambio o diferencia del ángulo de observación, en donde la posición de un objeto determinado varía, de acuerdo con la perspectiva desde la cual se lo mire brindando una nueva línea de visión (Hochman, 2011, p.p.1-2).

Con base en lo anterior, el objetivo del paralaje en este capítulo, que refleja los hallazgos no en objetos materiales sino en significaciones, es producir un cambio de mirada, un desplazamiento dialéctico sobre los datos a través de la resignificación o la lógica de leer en paralelo los desencuentros y encuentros, los sentidos precedentes y los emergentes que habitaron los sujetos de la acción pedagógica respecto a la lectura literaria en el contexto de mi práctica pedagógica; algo así como realizar el ejercicio de señalar la punta de un árbol con el dedo índice e ir cerrando alternamente los ojos para contemplar el desplazamiento que se genera, la transformación o resignificación. Esta doble perspectiva abre la posibilidad de comprender dos veces el juego que es la escuela y mi ser maestra en ella.

3.2 La imagen del primer espejo o el sentido cognoscitivo

“Con las palabras se descubre, se enseña y se aprende, y esto se obtiene del tiempo que pasemos con los libros”

Natalia Oquendo, Estudiante de 9°

Desde las imágenes y sentimientos que vienen a mi memoria de mi contacto con la lectura, con mis maestras de literatura en el bachillerato y sus prácticas y, ahora, desde los sentidos que he podido construir en mi formación como maestra, puedo enunciar que la finalidad de enseñar literatura ha de ser la de generar una experiencia que se enraíce en la memoria en los estudiantes y procure plenamente su desarrollo integral en las esferas sociales, culturales y subjetivas, porque considero que la educación desde la literatura y todas sus potencialidades formativas deben ser la hoz para abrirse al mundo, al yo y a la sociedad a través de la construcción de *sentido*. La visión de la enseñanza literaria debe responder al reto de lo transversal en cuanto a contenidos y valores, debe acudir a los principios para promover la *pedagogía humanística del sentido*. “El fin no puede ser otro que reconstruir al hombre como persona y recuperar aquello que la educación tradicional ha desconocido: la cara oculta y estigmatizada del hombre, la parcela que algunos llaman *irracional*” (Cárdenas, 2004, p.10).

En concordancia con lo anterior, esta travesía por los sentidos sobre lectura literaria en la Institución Guillermo Gaviria Correa, comenzará entonces, desde la dimensión que concierne a las formas múltiples de pensamiento que el ser humano desarrolla en relación con las nociones y conceptos que construye en el encuentro con el mundo y la tradición cultural, esta es, la *cognoscitiva*. Para Cárdenas (2004) esta faceta del hombre “congrega la suma de experiencias, prácticas, técnicas e ideas, conceptos y nociones, simbolismos, imaginarios e ideologías, que resultan del juego entre el conocimiento lógico y analógico” (p.51).

Desde esta visión, hablar de los sentidos cognoscitivos suscitados en mi práctica es evocar lo sucedido con los aprendizajes, las lógicas de construcción de conocimiento, las lógicas de lectura, sus finalidades en la escuela, la comprensión e interpretación de las obras, la memoria entendida como la apropiación de las nociones desde la experiencia, los procesos evaluativos, el enriquecimiento y la adquisición de los diversos aspectos del lenguaje y el acceso a las manifestaciones culturales.

Como ya lo he señalado en un capítulo anterior, uno de los aspectos que más me cuestionó de la dinámica de la institución fue el énfasis que se ponía, desde las prácticas de enseñanza y los discursos, a las pruebas censales. Cuando tenía la oportunidad de hablar con el rector, su tema predilecto era el puesto que ocupaba el colegio a nivel departamental en los escalafones de medición; los procesos evaluativos atendían a órdenes y tiempos similares a estas pruebas porque tal como me lo mencionaba el maestro cooperador “era para que los muchachos se fueran acoplando al sistema”. Así, la enseñanza de la literatura no podía desentonar con tales finalidades y por ello, se hacía desde los fragmentos, desde alguna poesía para señalar de ella los adjetivos, verbos, adverbios, las partes de la oración, etc. y para elegir en un examen de selección múltiple el significado de la palabra señalada en el enunciado.

Recuerdo muy bien que lo anterior me causaba escozor y más porque yo debía entrar en esta lógica para “cumplir” con los requerimientos que tanto urgían y no podían obviarse. En mis diarios pedagógicos la lectura literaria en el marco de las pruebas censales fue una preocupación recurrente, tal como lo expreso en el siguiente párrafo:

Para esta ocasión el profe me pidió que continuara con el proyecto pero que no olvidara que los estudiantes de este grado (9°), se enfrentarían a las pruebas Saber y que por ello, no podíamos obviar el Plan de Acción; en las clases debíamos enfatizar la enseñanza de gramática, ortografía y

comprensión de textos, cumplir con los contenidos...Yo reconozco que es muy importante abarcar el estudio de la lengua, pero si es para obtener un buen puntaje en un examen, para que el colegio continúe con su prestigio; si es para enseñarlo de la forma habitual, poniendo a la literatura como cenicienta, sin que ello me (y les) cause emoción, sin que nos traspase la dermis, sinceramente, veo el sentido perdido. (Diario de campo, Febrero 15 de 2014)

Y creo que no solo yo vi el sentido perdido, pues para los chicos el estudio de la literatura desde las formas tradicionales, hasta el momento no había logrado despertar en gran manera su interés por la práctica de lectura literaria, por lo menos así lo manifestaron cuando les pregunté por su cercanía con los textos literarios, ellos respondieron que no gustaban de ellos.

La visión servilista en la que se posiciona a la literatura solo para adquirir conocimientos de la lengua, tampoco se descubre como un mecanismo “eficaz” de enseñanza- aprendizaje, ya que reiteradamente los resultados de las pruebas acumulativas mostraban que de mis 20 estudiantes de grado 9° solo cinco o seis “ganaban” y con notas no tan significativas. *Es el mismo problema de siempre* - me decía el maestro cooperador - *llevamos enseñando desde sexto lo que es un sustantivo, repitiendo lo mismo y todavía no aprenden. ¿Qué pasa entonces? ¿Por qué insistimos con aquellas prácticas y saberes a pesar de que no marchan como quisiéramos?*

Cuando tuvimos la clase sobre los signos de puntuación, procuré ejercicios de lectura para que ellos reflexionaran sobre las pausas correctas y los signos indicados, explicando cada uno con su función...Bueno, los chicos trabajaron bien e incluso en clases posteriores ya decían en qué lugar debían hacer uso de los signos, al otro día el cooperador me pidió el espacio para acabar de dictar. Y yo me pregunté ¿Dictar? Y sí, él les dictó cada signo, con su función para que lo tuviesen en el cuaderno. Así que, comprendí que le interesa traspasar la información más que permitir que los chicos reflexionen y se apropien del contenido temático mediante aplicaciones, porque según él explica esto podría aparecer en las pruebas. Y ahora, me veo en la necesidad de dictar para que no me pida tales espacios. (Diario de campo, Febrero 21 de 2014)

Claramente, un enfoque tradicional, cimentado en actividades sistemáticas como el dictado y subrayado de categorías gramaticales en un texto literario, tiende a deslegitimar las verdaderas razones culturales de la literatura y de la lengua fomentando la tendencia del sentido a lo cuantitativo-memorístico y no a lo cualitativo y lo integral. A fin de cuentas poner la literatura al servilismo de la lengua, desvirtúa tanto la literatura como el aprendizaje con función social de la lengua. Sobre esta preocupación, Cárdenas (2004) señala que:

Nuestra escuela, salvo algunas excepciones de la última época, nunca se ha interesado en la lectura ni en la escritura. La lectura, por fuera de los marcos de la alfabetización, se libra a la espontaneidad cuando no a la ineludible tarea que se ha de realizar cuando suscita alguna preocupación, se la concibe como una habilidad que atrapa en las redes de la lógica, induciendo a captar solo lo

sistemático, a pretender solo demostraciones y explicaciones y a cultivar un “memorismo” sin proyección en el aprendizaje. (p. 10)

El sentido de la literatura en las prácticas y discursos de los miembros de la institución se enraíza en la enseñanza de la lengua, con las finalidades del deber escolar y de dirigir los esfuerzos para contestar bien un examen. A esto, se le suma que el trabajo literario desde libros de texto y formas de enseñanza tradicionales siguen generando grandes vacíos en la percepción que los estudiantes construyen sobre qué es la literatura y cuál es su importancia para su desarrollo vital; más delicado aún es que en lugar de crear puentes hacia la cercanía o formación de lectores, lo que pareciera es crear más brechas. Los libros de texto si bien son entendidos como derroteros, apuntan a una lógica mecanicista de leer para completar el taller que muchas veces copian unos de otros; los contenidos que presentan están quizás acordes con los lineamientos y estándares nacionales en lenguaje pero su desfase radica en la descontextualización, no solo de los contenidos, sino de los medios y mediaciones para propiciar un aprendizaje significativo. El peso de la tradición gramatical del lenguaje que tiene lugar de relevancia en la escuela, a los chicos parece no movilizarlos. Es aquí, donde se advierte que enseñar literatura no puede significar otra cosa que “educar en la literatura, que ayudar a que la literatura *ingrese en la experiencia* de los alumnos, en su hacer, lo que supone [...] reingresarla en lo propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras” (Montes, 1999, p. 55).

-No nos vamos a demorar, son solo unas preguntas sencillas.- Le dije al chico que reposaba en las escaleras jugando con su celular. Retiró el aparato de sus manos y me miró con algo de asombro que se fue transformando en calma durante la conversación.

-Bueno, cuéntame. ¿En clase de español leen literatura? - No señora, no. - Me respondió con convencimiento. -¿Cómo trabajan entonces la literatura en la clase de español?- No, el profesor nos dicta cosas del libro, nos pone a hacer exposiciones, talleres y cosas así por el estilo. - ¿Y no han leído obras, cuentos o algún texto literario? pregunté como buscando algún vestigio - No señora, lo que está en el libro... (J.A, comunicación personal. Febrero 12 de 2014).

Esta respuesta fue la misma en los estudiantes que entrevisté para buscar los sentidos precedentes al proceso institucional de sensibilización. Visiblemente, se evidencia en las prácticas y discursos que los chicos no reconocen como muestra literaria los fragmentos que están en el libro de texto y en las pruebas acumulativas trimestrales, sencillamente porque no cumple con el significado de lo que es lo literario.

No obstante, en los imaginarios de estudiantes y maestros de la Institución existía un supuesto respecto la importancia de leer literatura, desde la funcionalidad de uno de sus componentes esenciales, el sentido de esta práctica como medio para la adquisición de la lengua. El supuesto que se tuvo sobre lectura literaria también señaló vestigios de que se la estima como puerta de acceso a nuevos conocimientos. Los chicos lo sabían, lo sospechaban, pero existía una paradoja porque en tales imaginarios de lo literario como *saber* eran reconocidos mas no adquiridos ni fomentados desde la práctica... Es claro que la posibilidad que abre lo literario para la apropiación de la lengua, tiene que ver más allá de la simple definición de las palabras, pues se fundamenta en el enriquecimiento intelectual desde las formas del lenguaje, proyectando al sujeto en el uso discursivo amplio de la lengua con carácter social.

En la mitad de la cancha abordé al profesor de filosofía y le pregunté si me podía ayudar con una breve entrevista.

- Con todo gusto Xiomara, cuénteme...- ¿Profesor, usted considera importante crear espacios para la lectura de textos literarios aquí en la escuela?- Sus ojos se abrieron como si la respuesta tuviera el carácter de obviedad. *- Supremamente importante porque entre más lea un estudiante mayor va a ser su nivel intelectual, mayor o mucho mejor va a ser su expresión oral mayor calidad en la redacción de textos. ¿Y usted cree que la institución genera esos espacios o condiciones para que los muchachos se acerquen a la lectura? - Sí, desde que estoy a acá, en el colegio el rector ha mostrado como la importancia de que la biblioteca se fortalezca mucho, como ese espacio. Entonces con algo de temor lancé una nueva pregunta que parecía obvia en su respuesta.- ¿Y usted ve que los muchachos se acercan a la biblioteca o cómo ve la actitud y participación de ellos?* Con el tono de la voz un poco menos animado y haciendo una negativa con la cabeza me contestó- *La veo más bien regular, pero creo que si todos ponemos de nuestra parte ese proceso puede ir mejorando muchísimo.* Finalmente, vino una réplica que me desconcertó, *-¿Aquí en la institución se han hecho proyectos para invitar a la lectura literaria? - No, hasta el momento no tengo conocimiento de eso.* (O.A, comunicación personal. Febrero 12 de 2014).

Me fui pensando mientras buscaba alguien más para entrevistar: *Dijo que se ha buscado fortalecer los espacios de acercamiento de los estudiantes a la lectura literaria y no tiene conocimiento de ningún proyecto que se haya hecho para ello, bueno debe ser que no se ha enterado,* pensé. También le pregunté a la profesora de inglés, quien aludió a la importancia de la lectura literaria para el desarrollo académico en los jóvenes y a la labor del colegio en ello, pero me sorprendió que al igual que el docente anterior desconocía de los proyectos o esquemas que se han implementado para “sembrar la semillita”, como ella misma lo indicó. Y la paradoja asiste también a los estudiantes. Daniel, un niño risueño con gran espontaneidad me dijo:

- *Yo creo que leer si es importante, pues porque uno aprende ortografía y aprende así muchas cosas del mundo en cada libro, pues sí. Yo no leo pero supongo que es muy importante - Daniel, y si supones que es bueno ¿por qué no lees?* Soltó una gran carcajada que se transformó en un silencio tímido.-*Y ¿Crees que la institución abre espacios para generarles a ustedes el gusto por la literatura?* - *¡Sí!* – *Creí que había encontrado algo-¿Cuáles?* Titubeó un rato- *Pues... cómo le digo...*- *Intenté ayudarle mencionando algunos espacios para esta posibilidad- Pues que se creen tiempos y espacios para que ustedes lean, les hacen programas desde la biblioteca o desde las clases de español...* -*No señora, tiempos así no. Por ejemplo... ¡no, no es que no!* (D.O. Comunicación personal. Febrero 12 de 2014).

La visión de los tiempos y espacios también están enmarcados en lo cronológico y sistemático que guía los Planes de Acción y los contenidos. Para cada temática se asigna una semana porque el período es medido y hay que abarcarlas en su totalidad y estos contenidos aparecen dispuestos a manera de salpicón, todo con todo, pero de forma inconexa y en un “orden” que no responde a la noción lógica de proceso. El conocimiento y la “lectura” están encerrados en la escuela. Los espacios para fomentar la lectura de obras literarias, para sensibilizar, están dados, existen los medios: hay una biblioteca escolar muy bien dotada que siempre está abierta, está el espacio de la clase de español y sus tiempos, pero no existen las mediaciones. *“A los muchachos no les gusta leer, ahí está la biblioteca y son contados los que se ven por allá”*- Me comentaba el maestro cooperador como si la voluntad de leer fuera siempre algo inherente a los estudiantes y no algo que en lo que hay que formar. *“Vea Xiomara, yo por qué no les pongo a leer libros completos. Porque ellos ven la extensión y de una vez se predisponen y no los leen así sepan que de ahí se saca nota.”*. Leer entonces, también adquiere el sentido de control y eficacia en la evaluación y los tiempos cronológicos de enseñanza.

En los sentidos precedentes, se expone la necesidad de repensar la naturaleza de la literatura para replantear las concepciones sobre su enseñanza y apuntalar los esfuerzos en prácticas pedagógicas coherentes en función de la formación integral de los estudiantes. Con la visión otorgada desde la vista del primer ojo, proseguiré a cerrarlo para ver con el otro el objeto señalado desde otra posición, aquella que muestra las posibilidades construidas en comunidad académica y los sentidos cognoscitivos que se resignificaron o afirmaron sobre la lectura literaria en el contexto de mi práctica pedagógica. No presento esta como la panacea o la salvación a lo existente sino como un espacio que abrió la posibilidad de pensar nuevas formas, de crear nuevos espacios y tiempos para propiciar la inquietud.

Tras las acciones de sensibilización y experiencia emprendidas inicialmente con el grupo de estudiantes de grado 9° y posteriormente, extendidas a todos los estudiantes de la Institución los sentidos sobre lo literario fueron adquiriendo nuevos significados no solo para los estudiantes sino también para los maestros. Comenzaré entonces, narrando primero lo que emergió al interior del grupo. Cuando terminamos nuestro paso por cuentos del Boom Latinoamericano, me expresaron “¡Uy profe!, nosotros nunca habíamos leído tanto”. –Bueno pues vamos a leer más- fue mi respuesta, y efectivamente con el acercamiento a *Sara Tomate* y *El Perfume* conseguimos la lectura de las obras, ya no fragmentos: “Cuando cogí ese libro mi exclamación fue: ¡Profe, qué es esta biblia! Porque nunca había leído más de 5 o 6 páginas, que eran cuentos, fábulas, chistes” (ver anexo 1). “¡Profe, uno ya puede decir que se ha leído un libro!”. Lo dicho, como una forma de expresar un sentido de globalidad en las dimensiones temáticas que propone el abordaje total de una obra como propuesta de lenguaje social y cultural.

La lectura de las obras con el grupo adquirió nuevos sentidos en los tiempos, espacios, comprensiones, interpretaciones, en la adquisición del lenguaje, en lo evaluativo, etc. Pues, desde la lógica de proceso se abordó la lectura a partir de diversas modalidades: en voz alta dando de leer, individual, colectiva, en silencio, con música de fondo, en diferentes espacios de la institución; favoreciendo la reflexión personal sobre el acto de lectura más allá del deber escolar o la finalidad de tener que contestar un examen o detectar alguna categoría gramatical, porque sus comprensiones, relaciones e intertextualidades las hacían a través de la escritura desprejuiciada en sus diarios y en la participación de los espacios de socialización que realizábamos diez minutos antes de terminar la hora de español que habíamos destinado para leer.

Este tiempo de lectura al principio les pareció impuesto, pero con el transcurrir de las semanas eran ellos quienes lo demandaban -¡Profe, hoy vamos a leer!- con estas palabras cargadas de entusiasmo, solían recibirme aún en los días en los que no había hora de lectura.-



Fotografía: Xiomara Meneses, Mayo 2014. Vereda Yarumal

¡*Leamos hoy en las llanticas!*- sugerían lugares denotando un nuevo sentido en los espacios para la lectura y el aprendizaje; lejos del aula parecía que también se podía acceder al conocimiento.

Los espacios de socialización, sirvieron para que el grupo le diera lugar al empoderamiento de la voz; a su participación activa en cuanto a la construcción personal y colectiva de argumentos y conocimientos, pues durante las clases que solían ser magistrales, ellos no musitaban palabra alguna y la constante era una actitud tímida y displicente. En estos espacios, en los que les decía: - *La clase es de ustedes chicos y vamos a conversar de esta experiencia como si estuviéramos hablando con un amigo en el pasillo de una novela que nos vimos*- se fue gestando una dinámica amena de diálogo y confianza, en la que expresaban sus percepciones sobre lo leído, se preguntaban, se corregían, debatían, se animaban entre sí para hablar y leer sus escritos; aclaraban juntos lo no comprendido y ponían en juego las propuestas de la obra en relación a los aspectos cotidianos de su entorno y de sus vidas, evidenciando el sentido analógico y reflexivo que se pone en escena como forma de conocimiento. Todo esto fue posible debido a que:

La variedad de elementos previstos en la concepción de literatura incide en la travesía del sentido desde lo imaginario hasta las ideologías y los valores, sin descuidar específicamente lo intelectual. Dado que la literatura es, ante todo, *interdiscurso*, su papel es multiplicar las posibilidades del significado desde la posición analéctica del conocimiento. Entendemos por analéctica la organización del conocimiento desde *la esfera axiotímica del sentido*; este término, incluyente y ambiguo (...) convoca el conjunto de formas elementales que vinculan al hombre vivencialmente con las fuentes íntimas de la experiencia y la comunicación, las cuales configuran la raíz última de la empatía con la vida y sus garantías. (Cárdenas, 2004, p. 102)

“Estos espacios de lectura nos ayudan a tener mucha más imaginación, a mejorar nuestro vocabulario, nuestra ortografía, aprendemos disfrutando” (ver anexo 2). La reflexión sobre el lenguaje que vino con el proceso de lectura y el trabajo de sensibilización se multiplicó no solo en la consciencia discursiva, asunto que retomaré más adelante por su sentido ético, sino en intentos de escritura con uso social; en el fortalecimiento del vocabulario y en la reflexión sobre las formas de lenguaje poético.

Respecto los intentos de escritura, fueron recurrentes las ocasiones en las que como grupo pensábamos en escribir no para tener una memoria de contenidos en el cuaderno, sino para darle

una finalidad práctica y coherente a lo escrito; este fue el caso de la carta a modo de invitación, para una señora de la vereda, los diarios como memoria de la experiencia; las instrucciones que construyeron para invitar a la lectura de uno de los libros que habían abordado. Casos en los que la reflexión sobre el lenguaje, las sugerencias y correcciones se hacía de forma grupal. El siguiente fue uno de los resultados:

Cómo disfrutar “Sara Tomate”, un libro pintando con palabras.

¿Estás pensando en leer la obra *Me dicen Sara Tomate*? Bueno, pues para comenzar, escoge un sitio agradable donde te sientas cómodo, si lo prefieres pon música suave o si no hazlo en completo silencio. Relájate y disponte a aventurarte en esta maravillosa historia que narra las ocurrencias de un joven como tú y yo. Los estudiantes del grado octavo te invitamos a disfrutarla.

Tienes en tus manos un tesoro de nuestra propiedad, el cual significa mucho para nosotros porque éste nos permitió ampliar nuestra experiencia lectora, recomendamos que lo trates con cuidado y responsabilidad para que pueda ser leído por otros

Te aseguramos que te gustará esta experiencia.



Poner el texto en construcción grupal permitió que los chicos pensarán en el orden de las palabras (sintaxis), en el vocabulario adecuado a la intencionalidad, en la ortografía, en los signos de puntuación, en las tildes, las entonaciones posibles en su lectura, la coherencia, la cohesión; también se observa en el texto los intentos poéticos; un libro pintado con palabras, esta expresión da cuenta del uso de un lenguaje más cautivante y estilizado, en cierta manera, distinto al que suelen escribir para sus tareas; el lenguaje literario va permeando su discurso. Cabe señalar además, que la escritura del ejemplo anterior evidencia una nueva mirada sobre la lectura en los miembros del grupo generada por su experiencia, la cual les motivó a convocar a otros. En el glosario que iban construyendo tras sus lecturas, definían las palabras por contexto en la socialización o generalmente porque algún compañerito la sabía y la exponía en sus términos, y sino el diccionario aportaba las claridades. Estas nuevas palabras las usaban ahora en sus escritos y en algunas de sus conversaciones: - *La amiguita de Salva tenía halitosis, así como Cholo, jajaja.*-dijo Alejandro ocurrente, tras comprender el significado.

Al ritmo de nuestros avances, de los momentos en los que las cosas no fluían, en los cuales afloraba la pereza, dentro de las posibilidades e intereses de cada uno se logró un proceso de lectura que trascendió el trabajo en el aula y se extendió al resto de la institución como ya se ha venido sugiriendo. De este modo, los sentidos emergentes en esta esfera más global potenciada por los *Tiempos de Lectura* y la celebración del *Día del Idioma*, apelan también, al enriquecimiento cognitivo y no pueden expresarse en mejores palabras que en las de aquellos que vivieron el proceso -¿Para qué leer literatura y para qué estos *Tiempos de Lectura*?- fue la pregunta que le lancé a la chica que miraba la cancha de arena mientras la entrevistaba. -*Porque así tenemos más conocimientos, sabemos sobre más autores y sobre textos, podemos decir: "Ah yo sí me lo leí" "yo sé" y así... Entonces cuando alguien pregunte, pues, uno no se va a sentir tan atrasado de eso.* (D.G, comunicación personal. Junio 02 de 2014). Ese *yo sé*, es una cualidad que se va forjando en el sujeto desde la cual, la experiencia con los textos literarios le permite decir y participar en lo sociocultural. El saber se pone en el sentido de saber para contar, para participar, para anudar la palabra al pensamiento y para ser parte del ensamblaje y herencia cultural que nos indica conocer los referentes literarios, superando así el mínimo sentido de saber para la evaluación.

-Gabriel, ¿qué fue lo que más te gustó de los Tiempos de lectura?- Pues la última parte, cuando uno tiene la oportunidad de comentar, de compartir lo que sintió, como estuvo, que entendió...todo eso. Entonces, ya uno pues, ya como, explican más o menos u otro da otro punto de vista y uno dice: "ve... ¡ah! entonces era eso" o "ve, a mí me quedaba la duda"; entonces uno puede como aclarar más la cuestión. -Te repito la pregunta que hice en el salón ¿para qué leer literatura?- Para... Es que sirve para demasiadas cosas, como decían hace poco: "uno es lo que lee", entonces no sé...Uno puede adquirir palabras, conocer de otras cultura, puede adquirir experiencias, porque uno prácticamente las vivió con el autor, pues con el protagonista de la historia, uno puede tomar esas experiencias y aplicarlas para la vida; lo que se debe hacer y lo que no, cómo puedo actuar en esa situación... (G.O. Comunicación oral, Junio 02 de 2014).

Se presenta desde la voz de este estudiante una alusión al cómo se percibe lo literario como medio que les permite interpretar situaciones propias de la realidad y desde allí aplicar los insumos que de éste saber han recibido para movilizarse en el mundo. En otras palabras, esto sucede porque “la literatura, obediente a la “bondad del arte” y como expresión de horizontes humanos y visión de mundo, implica la movilización de todos los factores del conocimiento. Así, cumple el papel de interpretación del mundo.” (Cárdenas, 2004, p. 84)

Ahora bien, al poner el alta voz en las bocas de los maestros de la institución, el panorama fue muy alentador tanto por su participación como en los sentidos que veían ellos en la propuesta de acercamiento a la lectura.

- ¿Profe, qué le han parecido los Tiempos de Lectura?- Me han parecido novedosos, las lecturas invitan a la concentración, mantienen a los muchachos en suspenso que es lo importante, pendientes del desenlace. - ¿Qué cree que les aporta a los muchachos tomar tiempos de lectura aquí en el colegio? - ¡Muchísimo! Les fortalece la comprensión lectora, amplía su vocabulario, también la capacidad de concentración de ellos se puede fortalecer. (Nubia Orozco, N.O. comunicación personal, Junio 02 de 2014).

La resignificación de los sentidos sobre los tiempos y espacios para el aprendizaje, incluso sobre las prácticas mismas, también tuvo lugar en los hallazgos extraídos de las voces de los maestros, especialmente del maestro cooperador quien como acompañante y colaborador del proceso pudo evidenciar una praxis posible.

- ¿Qué importancia formativa le ve usted a estas acciones como el Día del Idioma y los Tiempos de Lectura? - Bueno, yo pienso que son importantes porque le permiten a uno reconocerse en qué nivel y en qué punto está uno como hablante de una lengua nativa, es darle la importancia que la lengua como tal merece y también es como decirle al otro, que no necesita dedicarse o que esto no se pueda aprender solamente desde una cátedra determinada de un salón de clase, hay una serie de actividades con las cuales uno puede ir interactuando día a día en sus tiempos libres, en sus tiempos de clase y con lo cual uno puede hacer un mejor uso y apropiación de la lengua castellana. (L.J. comunicación personal, Junio 06 de 2014)

Fue valioso para mí escuchar estas palabras en las que la imagen inicial sobre las realidades en la enseñanza de lectura literaria, lo que “debe ser” por lo menos, comienza a ser difusa, a ser cuestionada y repensada para contemplar y abrir espacios a nuevas posibilidades formativas. Afinar las rutas para que el trabajo pedagógico adquiriera nuevos sentidos implica reconocer que una de las dificultades de la enseñanza de la literatura es que ha seguido al pie de la letra el modelo formativo de las demás asignaturas. Se ha sometido a razones científicas, positivistas, incidiendo en la memorización de datos, desechando la acción formativa del maestro y el estudiante que atañe la lectura vivencial del mundo y de los textos literarios.

Cárdenas (2004) indica que el trabajo de enseñanza literaria “debe vincular la construcción del conocimiento y del comportamiento con las tendencias centrales de la *acción* del individuo- sentir, imaginar, pensar, actuar- pero, también con la capacidad expresiva y con la cultura, como totalidad de sentido de la vida humana” (p. 105). Y aunque para algunos el sentido no sea algo codiciable, en mi caso, así como en el de Graciela Montes la difícil búsqueda que se hace de éste,

de las significaciones, a pesar de ser siempre difícil, muchas veces dramática y a veces insatisfactoria de significaciones es exactamente lo que nos compromete a las personas (Montes, 1999). Yo diría que la búsqueda del sentido de vida no puede seguir inclinándose en nuestras escuelas desde la versión amañada de lo literario como forma de conocimiento de datos, o medio para enseñar la lengua, ha de resinificarse desde la experiencia de sentir la literatura, de aprender de ella para situarse en el mundo, para reconocerse y transformarse a través de la palabra.

3.3 La imagen del segundo espejo o el sentido estético

“Yo no soy muy amante de los libros, pero poco a poco estoy apreciando la literatura”

Angie Paola Sánchez, Estudiante de 9°

Sé que la crítica que se le hace a la temática sobre la cercanía de los adolescentes a la lectura literaria es tal vez un campo de dos respuestas obvias que suelen asentarse en el terreno común de las investigaciones pedagógicas. Hay quienes defienden que los chicos sí leen, otros demuestran lo contrario y esto, parece un tema trillado más que una tensión para seguir pensando. En mi caso, defendiendo que la recurrencia en estas temáticas, la constante de esta preocupación radica en la importancia de reconocer dos asuntos. El primero es que si los jóvenes leen o no es un territorio nunca conquistado, en el que las respuestas no están dadas aún, en el que las falencias y progresos abundan; un territorio en el que las elaboraciones han de ser permanentes. Las preguntas por el quehacer siguen latentes porque formar lectores es todavía, un campo que le compete a la escuela como encargada de correr las estacas y ensanchar las tiendas.

Y el segundo, es reconocer que la respuesta a si los chicos leen o no está enmarcada en las particularidades que brinda el contexto; en los modos de enseñanza en los que están inmersos, su formación familiar, el estrato socioeconómico del que provengan, las lógicas estatales, las ideologías culturales, etc. Un sinnúmero de factores que determinan un sí o un no. Como ya he mencionado en el primer capítulo de esta investigación, la respuesta inicial fue no, los chicos de la institución Guillermo Gaviria Correa no son muy cercanos a leer literatura y una de las razones más comunes es porque les da pereza o porque con cierto tono de arrogancia dicen que sencillamente no les gusta.

Así, para señalar en paralelo el objeto que me ocupa cerraré el primer ojo o atenderé de manera breve a los sentidos precedentes que se reflejan en el segundo espejo, el de la dimensión

estética de la lectura literaria, no sin antes, fijar su noción e importancia. Lo estético tiene que ver con la visión que obtiene el hombre consigo mismo a través de su experiencia con las formas sensibles de la expresión humana que representan el mundo; en él entran en juego la expresividad y la creatividad. En este plano, están inmersas aquellas áreas que tienen que ver con la interioridad humana, con lo sensible del ser; reposan allí, las emociones, las angustias, afectos, miedos, alegrías, deseos, imaginarios; la estructura psíquica y la construcción de la subjetividad. Para Cárdenas (2004), la dimensión estética configura todas las formas sensibles de la expresión humana desde la sensibilidad, la imaginación y el goce (p. 51).

La faceta humana referida a lo estético atañe, también, a los horizontes, percepciones, apreciaciones, afinidades y gustos que el ser humano desarrolla respecto a lo que le rodea; pero sobre todo, lo estético tiene que ver con el sentido de posibilidad:

Más allá de lo ético y de lo cognoscitivo, el interés estético es compromiso con las posibilidades. Esta absoluta libertad se da en el ejercicio armónico de las facultades del hombre: la imaginación, la inteligencia y la sensibilidad. Este juego emerge de la existencia indivisible del hombre, del deseo de crear otra naturaleza paralela al mundo ideado por la razón y de la voluntad de crear otra esfera de la comunicación y de la convivencia entre los hombres, de manera espontánea, no coercitiva. (Cárdenas, 2014, p.42.)

Es precisamente esta dimensión la que mayor énfasis tuvo en los procesos emprendidos en el contexto de mi práctica pedagógica, porque considero que el poder darle sentido a la vida, a las prácticas que la nutren, como la lectura, tiene la base primordial en el sentir del hombre, en los encuentros y riesgos que antepone, en su deseo, en aquello “irracional” que lo jalona hacia lo lúdico y trascendente de actuar y construirse desde la libertad y compromiso consigo mismo, y esto supone cierto rigor y esfuerzo. Lo estético en la lectura suele asumirse como solo recreación, comodidad, facilidad, pero atañe, de una forma más incisiva, a las formas de encuentro con aquellos pliegues y hendiduras de nuestra interioridad. Pregunto aquí, como lo preguntara Montes (1999) “¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo? Precisamente porque no es fácil, es que convertirse en lector resulta una conquista.” (p. 84)

Ahora bien, como está expresado en el primer capítulo de este trabajo, respecto a los sentidos precedentes sobre lo estético, lo que encontré en mis primeros acercamientos con el grupo de estudiantes de noveno grado fue un proceso escaso de lectura literaria y gran resistencia hacia

esta. El panorama era reflejo de lo que sucedía en el resto de la institución, incluso en los profesores. – *Cuéntame, ¿A ti te gusta leer?- Pues... ahí maso, ¡Sí! ¡No!*- Lo miré confundida mientras él buscaba la respuesta dentro de sí.- *No te preocupes, yo no le cuento a nadie, solo dime sinceramente.* – *No, no me gusta me da flojera.* Recuerdo que esta fue la respuesta del chico de séptimo que me encontré en la biblioteca, quise saber si venía mucho a este lugar y me dijo que sí, entonces me sorprendí pero después de esto y de mencionarme que sí iba mucho porque allí recibía clases en el aula de apoyo que es la misma biblioteca; sentí una especie de risa mezclada con desilusión. Porque le da flojera..., recordé, mientras entrevistaba a la profe de inglés:

-¿Profe usted considera importante crear espacios para la lectura literaria aquí en la escuela?-Por supuesto que sí, porque creo que ese ámbito se ha perdido mucho...la literatura de alguna manera lo hace a uno soñar, lo hace volar, crear nuevos mundos. Entonces creo que pues eso lo enriquece a uno a nivel personal. -A partir de eso que me está diciendo ¿usted cree que los muchachos leen literatura? -¡No creo! En la literatura se necesita que lo enamoren, que lo motiven. Yo creo que los muchachos de acá, pues si no leen digamos como una tarea que se les asigne para socializarla, para contar qué le gustó, qué entendió, qué no entendió, pues en el campo de la literatura menos. (M.G, Comunicación personal. Febrero 12 de 2014).

La respuesta fue muy similar cuando le pregunté al maestro cooperador:

-¿Como docente aquí qué actitud frente a la lectura ha notado en los estudiantes? Bueno, en la mayoría de los estudiantes uno percibe que existe mucha apatía por la lectura, no sé, en porcentajes por ahí un 80% son apáticos. Uno se encuentra con estudiantes con los cuales uno se puede sentar a conversar y se da cuenta que son personas que les atrae, preguntan más títulos, entonces se encuentra que son muy escasos los que les gusta leer, aunque los hay; pero la gran mayoría lo toman como una imposición. (L.J, comunicación personal. Febrero 14 de 2014)

Al parecer para todos estaba claro que a los chicos no les atrae la lectura literaria, y para mí también lo estaba pues las actitudes displicentes que al principio mostraban mis estudiantes me lo decían todo. –*“Todo comenzó el año pasado con la profe Xiomara. Ella nos ponía a hacer unas lecturas y nos daba pereza leer, nos daba sueño; pues a mí sí me daba sueño. Yo cogía el texto, el cuento que me entregaba Xiomara y decía: ¡Qué pereza! Y nuevamente, el sueño me atacaba.”* (Ver anexo 3). A estos sentidos de tedio y resistencia se suman las razones implícitas de prácticas de enseñanza que motivan poco a los estudiantes al ejercicio de lectura; lo rutinario, la fijación de un mismo espacio, la cuadrícula temporal, la mirada sobre los cuerpos estáticos y alineados y los pocos acercamientos a la lectura desde lo lúdico y el disfrute no podrían gestar

concepciones diferentes. Concepciones que cambiarían si se motivara un poco más, tal como lo reconoce uno de esos chicos de los que sí le gusta leer:

- Y ahora sinceramente, ¿desde las prácticas que ofrece la institución, como las clases de español u otros espacios, tú crees que se les motiva a los estudiantes para que lean literatura o tú crees que hace falta en la institución eso? – No, yo la verdad sí creo que le hace falta. Hay que crear como esa semilla. Esa semillita, porque le dicen a uno: Hay un libro muy bueno...sí, pero uno a esta edad que deja todo iniciado, uno es: ah sí, luego lo busco... y no busca nada. Ah, entonces si le dan a uno como: Vea, el libro trata de esto, le leen un pedacito, cualquier cuestión ya uno sentiría como más enganchado. (G.O, comunicación escrita. Febrero 04 de 2014)

Como finalidad, la enseñanza de la literatura ha de tener presente generar las condiciones de posibilidad para que los estudiantes conciban la literatura desde la mirada del disfrute y la recreación personal y sensorial, es decir, que encuentren en ella el sentido constitutivo de su ser a través del contacto con el lenguaje poético y las formas simbólicas que expresa lo literario como espejo de lo humano. La tarea que tiene el maestro es entonces, la de “enganchar” con diferentes medios y estrategias a los estudiantes para que teniendo la experiencia creativa de leer literatura y trabajar en relación a ella, puedan decir con propiedad que hay un gusto o definitivamente, que no es lo que más les motiva, porque es cierto que no a todos tiene que gustarnos la literatura ni todos hemos de ser afines a ella.

En este orden de ideas, al ver los sentidos con el otro ojo o señalando las resignificaciones que se produjeron tras el proceso de sensibilización e intervención, puedo referir que sí hubo transformaciones en la mirada estética sobre la literatura desde aquellos asuntos que contribuyeron, de una u otra forma, a generar el encuentro y gusto por la lectura; hubo un desplazamiento en las concepciones tajantes y los sentidos de apatía y resistencia. No sería acertado decir que todo cambió profundamente y que los estudiantes de la institución son después del proceso, asiduos lectores. Lo que sí puedo decir es que la tan mencionada semillita se sembró; el crecimiento dependerá del terreno y del abono que se le continúe echando.

En consecuencia, estos sentidos los presentaré como ganancias inmateriales que se reflejan en pequeños atisbos de lo subjetivo, pues la verdad, describir la experiencia estética o los sentidos suscitados es un asunto tan amplio como el número de los sujetos involucrados en el proceso. Por ello, los expondré desde las voces y lecturas que pude hacer de quienes tuve más cerca en el proceso, los chicos de noveno.

A nivel grupal, uno de los sentidos emergentes hace referencia a la concepción de cuerpo, a las formas en los que éste se asocia con la experiencia mediante el trabajo lúdico y la conciencia relacional entre espacio-corporeidad- aprendizaje. Las dinámicas propuestas por las clases y los encuentros en torno a la lectura, posibilitaron el cambio en las formas de habitar los espacios escolares desenmarcando la cotidianidad del pupitre y sus linealidades; esto notoriamente incidió en las disposiciones que los chicos mostraban para el desarrollo de las actividades. En relación con la lectura, salir del aula para que se diera la elección libre del lugar que cada uno deseaba ocupar tuvo la trascendencia de crear espacios para la individualidad y el encuentro personal con los sentidos corporales que suscitan las señales del ambiente, la voz del libro y la voz propia; se producía un efecto perceptivo que generaba el gusto por la práctica: “...Sentía que debía continuar leyendo porque me inquietaba el no saber cómo continuaría esta historia; con el viento y los pájaros cantando, me sentía más a gusto al leer. Me iba transformando en una lectora enredada en aquel asunto.” (Ver anexo 4). No era solo desplazar el cuerpo hacia otros espacios sino desplazar también, aquellas formas en las que el sujeto tomaba posición de sí de otras maneras para percibir y percibirse.



Fotografía: Xiomara Meneses, Noviembre de 2013. Vereda Yarumal

El sentido lúdico que provoca el trabajo literario, vino acompañado por las modalidades de lectura, los medios y mediaciones que se dispusieron para enriquecer no solo el proceso de lectura sino también el ánimo, los afectos y las relaciones interpersonales al interior del grupo.

Elaboraciones manuales, juegos, conversatorios, trabajos en equipo, construcciones grupales, fueron espacios en los que las sonrisas iluminaban los rostros, era ameno estar con los chicos, se sentía un ambiente diferente. El divertimento estaba presente en los encuentros y creo que el disfrute dio valor a lo que se estaba haciendo. Para Cárdenas (2004) “La literatura exige vincular en el proceso educativo el cuerpo y el espíritu, los sentidos y la mente; en fin, al hombre integral, según intereses, motivos y necesidades de aprendizaje; el aprendizaje, (...) debe obedecer al proceso educativo, en cuanto promoción de la libre expresión de los estudiantes” (p. 32).

Fueron muchas las ocasiones en las que chicos de otros grados me preguntaban acerca de lo que se estaba haciendo con el grado noveno, inquietos por saber si con ellos también lo iba a realizar, pues siempre les veían “revoloteando” por diferentes espacios del colegio haciendo carteles, recortando, pintando, leyendo... No obstante, ese “revoloteo” no era causal de desorden, por el contrario, fue una apropiación de los espacios desde el compromiso y la responsabilidad.

El cambio en la dinámica también causó curiosidad en los profesores y esto lo oí del maestro cooperador, quien escuchaba directamente los comentarios. Un día los chicos decidieron hacer su lectura en la cancha del centro del colegio porque estaba desocupada; pusieron el bafle en el centro para que todos pudieran oír la melodía sin importar el lugar en el que se sentaran. Ese día sentí que había una apropiación más sólida, una sensación de libertad y compromiso por parte los chicos, pues en ese momento me tuve que ausentar a la cafetería para tener una charla con dos compañeros de la universidad que venían a hacer la práctica. Yo siempre había acompañado las lecturas y creía que era por mi presencia que los chicos no se distraían, me sorprendí al ver que tras mi ausencia siguieron la lectura como si nada, no cuchichearon, no levantaban la cabeza, es más creo que no se dieron cuenta que me había ido y que los observaba desde lejos. “¿Con quién estaban los de noveno? – No, con Xiomara – me contó el profe que le habían preguntado. “Me preguntaron también que de quién era esa música, y yo les dije que si les había incomodado, me dijeron que no, que al contrario esa música tuvo más tranquilos a los muchachos y que eso era muy positivo”. Escuchar esto, me permite leer que hubo un impacto positivo, que la música clásica que se escapó de la cancha y alcanzó a llegar a los salones del segundo piso no solo generó curiosidad sino que hubo allí una percepción bonita de las actividades de los chicos.

El acercamiento a la lectura literaria que se fue dando paulatinamente produjo en algunos estudiantes de noveno el deseo de llevarse el libro para la casa, y ¡claro! yo accedí gustosa porque ello me indicaba que se estaba gestando el sentido de voluntad y autonomía; no eran muchos, unos seis o siete. Sin embargo, de aquellos que se lo llevaban unos volvían con el libro intacto, pues justificaban que en la casa no era lo mismo, que allá se entretenían, que les interrumpían, que la mamá les ponía a hacer muchas cosas, en fin, según esos pocos, el espacio era allí, en la hora de lectura. A pesar de ello, me impresionó escuchar de la voz de los padres que también aludían a los avances de sus hijos en cuanto a la lectura. Un día por casualidad una madre bajó en su camioneta mientras yo esperaba la buseta y se ofreció a llevarme, lo que sucedió lo registré emocionada en el siguiente fragmento de mi diario:

Se añade a mi entusiasmo, tras escuchar las voces de mis estudiantes asintiendo al trabajo realizado conjuntamente, la voz inesperada de una madre de familia que me llevó a casa en su camioneta mientras me relataba todo lo que Natalia le había dicho sobre lo bueno de las clases, y cómo ella veía que el afecto motivaba a los muchachos. Esta mamá me dijo que ella nunca había visto a su hija tan dispuesta a la lectura, que en la casa ya se sentaba a tomar algo para leer por cuenta propia y que con alegría le había dicho: “¡Mami, la profe ya nos va a poner a leer otro libro!”. (Diario de campo, Febrero 21 de 2014)

Y es que era cierto, los muchachos ya se veían más cercanos a la lectura y así lo manifestaban. Las transformaciones vinieron produciéndose en la disposición para leer, en la cercanía que se iba creando, en la conciencia de la capacidad, pues haber leído una obra completa era el precedente que les indicaba que podían hacerlo de nuevo. Los siguientes fragmentos tomados de sus diarios son muestra de una reflexión sobre su proceso de lectura, son muestra de un desplazamiento en la mirada:

“Pero ese libro lo vi un poco grande cuando comenzamos a leer, vi que no era mala idea leer porque cada página me daba más curiosidad de saber qué iba a pasar en la próxima página. La profe Xiomara nos dijo: ¡muchachos ya se acabó el tiempo de lectura! , Yo le dije: -¡profe, tan rápido! porque de verdad me estaba interesando por leer y me estaba gustando...” (Ver anexo 5)

“De pronto el libro parecía aburrido y se veían demasiadas páginas para leer, no sabiendo que en cada página íbamos a encontrarnos con varias sorpresas y con varias cosas con las cuáles nos íbamos a identificar. Así terminamos acogiéndonos a la idea de que el libro no era para nada maluco, al contrario era divertido leerlo. Este libro también nos enseñó a muchos a

cogerle cariño a la lectura a saber que no hay nada imposible, creíamos imposible leer todas esas páginas y al final lo logramos y gracias a esto, ahora estamos leyendo otro libro.”(Ver anexo 6)

“Nosotros, el grado noveno, ya estamos leyendo el segundo libro llamado El Perfume, es un poco enredado pero con motivación lo estamos leyendo.” (Ver anexo 7)

“A mí no me llama tanto la atención leer pero cuando cojo un libro me coge la curiosidad de saber qué va a pasar y es como una magia que no me deja parar de leer.” (Ver anexo 8)

El sentido de gusto o goce estético, el acercamiento y afinidad hacia lo artístico es algo que nace de la experiencia, se va gestando en el encuentro entre el objeto y el sujeto, en las relaciones que señalan aquella ruta de ida y vuelta que configura lo que somos, es decir en las reflexiones que dan sentido a lo que hacemos. Como lo indicaría Larrosa (2003) “si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias” (Larrosa, 2003, p.8).

La literatura como expresión sensible de lo humano pertenece al orden de lo poético, de lo simbólico y actúa como espejo que permite reconstruir la visión de sí en las diversas dimensiones del ser: autoestima, identificación, subjetivación y el ejercicio creativo que atañe a la imaginación y creación de mundos posibles. Como lo plantea Cárdenas (2004):

La primera consecuencia que se deriva de la concepción de la literatura como poesía, apunta al cultivo de la lectura a partir del gusto por ella. El placer estético al leer la obra debe avivar la imaginación y despertar los sentidos, desatando la naturaleza que reposa en nosotros o desconectándonos de los lazos materiales y utilitarios que nos atan a la realidad. (P.p. 37-38)

La naturaleza sensible que reposa en nosotros se imana con las formas artísticas del lenguaje literario produciendo fuentes de disfrute, donde la también amañada concepción de la enseñanza literaria que se asienta en el “leer por leer” trasciende las esferas de la recreación atravesando los sentidos y posiciones que se asumen para la vida. Así como cuando en los *Tiempos de Lectura* escuchaba las risas solitarias reflejadas en los rostros, las expresiones de “*Tan charro y tan bobo ese Salva*”, pude también observar que desde lo literario se creó un vestigio de refugio, de compañía como reflejo y conciencia del yo: “*Las palabras para mí son importantes porque con*

ellas me puedo expresar, decir mis sentimientos, mis miedos... Muchas veces uno encuentra más apoyo en las palabras y los textos que en las personas.” (Ver anexo 9).

Sin juicio de valor alguno, creo que para que un estudiante escriba algo así tiene que haberse removido una presencia o ausencia en lo profundo de ser y sus circunstancias, y esto sucede porque en la literatura, el sentido se carga de afectos, deseos, emociones, sentimientos, valores e ideologías se afianza en la naturaleza, de manera que la apreciación estética es un proceso que depende de la subjetividad de la conciencia del yo. De ahí la importancia que ella puede tener en el aprendizaje de valores, de su lugar en el mundo, en general, de toda la dimensión estética del hombre (Cárdenas, 2004).

En cuanto al sentido de identificación, puedo decir que en un contexto en el que el acercamiento a la lectura había sido escaso, la elección de la obra para iniciar con los avances fue determinante. Aunque me he cuestionado si pude haber elegido una mejor, con los hallazgos pude percibir que fue agradable y significativa para los chicos, pues encontraron allí particularidades propias de su edad y esto hizo que la lectura fuera cercana a sus realidades. *“Al llegar al salón me encontré con la sorpresa de que mi profesora nos pondría a leer un libro llamado Me dicen Sara Tomate, el cual yo en un principio no quería leer, por el motivo de que a mí no me gustaba mucho la lectura. Al momento de leerlo me puse nerviosa y a su vez, empecé a leer y poco a poco me fui motivando al ver que aquel libro se trataba de algo supremamente interesante, que eran los cambios y el ánimo de la adolescencia. Y llegó el día en el que me identifiqué con el personaje...” (Ver anexo 10).*

Los pequeños desplazamientos en el parecer fueron evidencia de que se estaba dando el encuentro dialógico con el libro, se estaba develando el secreto de que lo literario dice algo sobre nosotros. La identificación aparecía como motivo para proseguir con la lectura, como razón significativa del acto

Se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho sólo de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y trasciende. El que lee llega al secreto cuando el texto *le dice*. Y el texto, si le dice, entonces lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que *le hace* decir al texto, y el texto *le dice* a él, exclusivamente. Lector y texto se construyen el uno al otro. (Montes, 1999, p.83)

Sin embargo la elección del segundo libro me cuestionó aún más, porque los chicos no manifestaron el mismo interés que con el primero; tal vez el cambio fue muy drástico no solo con el lenguaje, sino también con la temática. Considero que no atendí a la idea de proceso en el acercamiento a la lectura cuando elegí *El perfume*, ya que de éste los chicos tuvieron menos que decir y recayeron en manifestaciones de pereza tales como el incumplimiento en ciertos encargos académicos, y la notable disminución de su participación en los espacios de socialización. De igual manera, me complació hallar en sus memorias escritas la aspiración de seguir avanzando en la lectura; la semilla se sembró: - *Espero terminar El Perfume porque apenas lo estamos leyendo y leerme la más importante obra del fallecido escritor Gabriel García Márquez, Cien años de soledad, y otras obras que me da curiosidad leer.* (Ver anexo 11)

Ahora bien, es posible señalar que con la expansión de los *Tiempos de Lectura* y la celebración del *Día del Idioma* se produjeron también sentidos positivos sobre la dimensión estética de la literatura a nivel institucional. Las respuestas halladas en las entrevistas mostraron la conciencia en la importancia de lo literario y la necesidad de acercarse a ella.

- Harold ¿Cómo te parecieron los *Tiempos de Lectura*? - *Me parecieron muy buenos, sí señora... Porque nos ayuda como a mentalizarnos más para leer más, porque, por ejemplo yo casi no leo, y entonces eso me ayuda a abrirme un poquito más para que me guste la lectura.* (H.G. Comunicación personal. Abril 23 de 2014).

En la expresión *me ayuda a abrirme un poquito más para que me guste la lectura*, se expresa una demanda pedagógica que se requiere en el ejercicio de una praxis posible en medio del logicismo que adviene en la escuela:

De ahí que el placer estético es distancia de lo real concreto, objetivo, inmediato, no es patrimonio de nadie y puede ser disfrutado por todos; el placer es posible, en cuanto el arte reúne (...) expresividad de emociones y sentimientos, exploración de la realidad para verla de manera distinta, recreando lo visible, creando lo posible. (Cárdenas, 2004, p. 21)

El sentido de viaje, de imaginación fue también una constante expresada por los estudiantes de los diferentes grados de la Institución. Algunos expresaron que era posible viajar sin tener un peso en el bolsillo; que el acceso a un libro era el tiquete para ir a donde se quisiera a través de la imaginación. La gratuidad en la excursión a la imaginación, genera una sensación muy intensa en los sujetos, porque les permite disfrutar ejerciendo cierto poderío en este terreno. (Montes, 1999)

No sé por qué pero escuchar esas conclusiones, era algo así como el eco de algunos mensajes que se pegaron en carteles por el colegio; era la réplica de las charlas y los videos que a modo de sensibilización se proyectaron en el *Día del Idioma*; y creo también que fue el eco de una experiencia comprobada:

-¿Tú crees que uno alcanza a verse en lo que lee? - ¡Claro! Es que si uno tiene buena imaginación, esto va a sonar muy Barnie, pero con imaginación y saber leer uno ya está montado en una película, es que es mejor que una película, es que es muy bueno, porque en la película a usted le están dando todo, mientras que en el libro usted se imagina todo y no paga un peso. (G.O. Comunicación personal. Abril 23 de 2014).

En este sentido, como lo indica Jorge Larrosa, la experiencia como tal, no se reduce al acto mismo, no algo que se dé desde lo concreto sino que yace el sentido que emerge desde lo abstracto y personal, porque:

Pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. (Larrosa, 2003, p.4)

Cierro la imagen dada por este segundo espejo, con la voz de una maestra, quien percibió el interés que se gestó en los muchachos y expresó la necesidad de *motivar* a la lectura:

-Usted, como docente, ¿Qué importancia formativa encuentra en acciones como estas, como el Día del Idioma y como los Tiempos de Lectura? - Para mí es tan importante porque a los muchachos de ahora, no les gusta leer, pero eso los está motivando mucho más, son pocos tres o cuatro por grado, les encanta la lectura y uno los ve con sus libros y todo. Y, hay otros que esto los ha motivado a estar más pendientes, a mí me parece que esos espacios se deben seguir dando, los muchachos necesitan ese tipo de ejemplos motivaciones, experiencias para poder cambiar el punto de vista negativo que tenían frente a la lectura. (N.O. Comunicación personal. Junio 02 de 2014).

Pienso que la palabra *motivar* es clave para reinventar en la enseñanza literaria. No se pueden esperar jóvenes con hábitos de lectura literaria, sino se les muestra y presenta lo que es la lectura y la literatura, es decir, un niño jamás sabrá que la sopa sabe rico si nos asentamos en la idea de que no le gusta y ya. Jamás le gustará si no la prueba, si no se la toma y no siente en su cuerpo los beneficios. Entonces, en la enseñanza literaria habrá que tener el tacto para que como con la sopa hagamos estrategias de avioncitos.

3.4 La imagen del tercer espejo o el sentido ético

“Y son las palabras las que nos sirven para comunicarnos mejor con los demás, con ellas aprendemos a ser más precisos y a hacernos un lugar en el mundo”

Manuela Cifuentes, estudiante 9°

La imagen construida desde el tercer espejo, el ético, tiene que ver con aquellas resonancias que el proceso de práctica devanó en el tejido de mi experiencia como maestra y a los aportes e impactos que se articularon a la memoria colectiva de una institución que prestó diligente sus agujas e hilos; una institución que fue escenario y taller de las ilusiones y del quehacer. Es por ello, que en este espejo las imágenes reflejadas hacen referencia a la construcción colectiva de los espacios para acercar a los estudiantes a la lectura literaria, al engranaje y las ganancias que se forjaron en comunidad, en la conciencia de que somos en vínculo con el otro.

Mucho se ha dicho respecto a que los seres humanos nos construimos en relación con el otro, y esto porque no somos sujetos aislados sino sociales. Necesitamos siempre de los demás para figurarnos las concepciones del mundo, las formas de habitarlo y de ser en él. Nos configuramos recíprocamente desde las relaciones y comprensiones que establecemos en el encuentro con aquel que es semejante y, a su vez, distinto a nosotros. Como lo indicara Levinas (1996) “la salida del pensamiento hacia otro; más aún, hacia Otro –distinto, es por ende, el puente que reconfigura al sujeto desde el carácter de vínculo [...] en el desafío contra el movimiento dialéctico hacia lo que es opuesto y a la vez, idéntico” (p.112).

En este sentido, el trabajo literario en la escuela, ha de ser ese puente que invite al tránsito hacia el otro, ha de apuntar al compromiso con los demás y a las aspiraciones de trascendencia más allá de sí mismo. Desde la dimensión ética se impone la necesidad de que los estudiantes que se acerquen a lo literario reivindiquen su lugar como sujetos sociales procurando metas, asumiendo compromisos, y gestando la intencionalidad de dejar huella en las diversas formas de acción humana. A esta dimensión del ser humano que teje su ser desde la relación *yo-otro*, Cárdenas (2004) la identifica como aquella “que se atiene a costumbres, hábitos, actitudes, conducta y valores que rigen costumbres humanas y le permiten al hombre convivir con sus

semejantes” (p.51). Y tales hábitos y valores no se asientan en el mero plano del pensamiento sino que se trasladan al plano de la acción.

Por ello, en el proceso de práctica pedagógica los sentidos que se fueron gestando en torno al trabajo literario se desplazaron también al campo de las actitudes, a una forma interactiva de compartir y promover la experiencia. Así, como ya lo había mencionado líneas más arriba, el sentido que más se potenció al interior del grupo fue del empoderamiento de la voz, la mejoría en la participación oral y las formas de poner en escena las palabras y pensamientos propios al servicio de la construcción grupal; la conciencia de que el saber y el aprendizaje se gesta con el otro no con el mutismo. Hubo un avance en aquel grupo de noveno al que los demás docentes reconocían como “Zombielandia” por lo apagado de su espíritu. *-¿Y noveno sí le participa?-* me preguntaba el profesor de sociales en un descanso- *Antes no, ahora ya hablan y proponen...*-Me interrumpió su risa a la que se sumaban las de otros docentes que estaban cerca. *-Si esos muchachos parecen muertos, dormidos, no hablan ni porque les paguen. Ellos son Zombielandia.* Por fortuna el silencio mutó significativamente y los avances fueron progresivos, de ello doy cuenta en dos fragmentos de mis diarios pedagógicos:

Al principio, ellos no participaban nada de nada; su silencio me hacía sentir que estaba sola en un desierto. Estaban pegados al puesto para salir al frente, tenían la lengua atada para dejarme oír su voz y sus pensamientos. Era realmente preocupante. No obstante, al transcurrir las clases e ir brindándoles espacios de confianza y con el abordaje de temáticas de su interés para que participaran (sin importar equivocaciones), para que expusieran (porque nunca lo habían hecho), para que dialogaran entre ellos mismos (porque se tenían pena), las cosas fueron cambiando gradualmente; el silencio mutó en sonrisas, en pablaras vivas, en manos que se alzaban simultáneamente y en voces que se entrecruzaban en un mismo turno para aportar a la clase. (Diario de campo, Marzo 09 de 2014)

De igual modo, narré en otro diario lo siguiente:

El resto de la jornada transcurrió muy amena, trabajamos lectura e interpretación de imágenes para desentrañar un sentido, intencionalidades del autor, lenguajes y símbolos usados, crítica a las realidades sociales, propuestas...Me satisfizo ver cómo la gran mayoría daba respuestas muy coherentes, críticas; su miedo por salir a exponer es cada vez menor, hablan con mayor fluidez, se les pregunta y responden, ellos preguntan, se ríen, solicitan explicaciones, ayuda, y esto, me da a pensar que se ha logrado un avance muy significativo al interior del grupo respecto a la voz y su postura participativa en el aula de clase. (Diario de campo, 02 de Marzo de 2014)

No solo fueron las socializaciones sobre las obras leídas las que iban dando apertura a esos espacios de diálogo que permitieron saber e interpelar el pensamiento del otro, también fue la posibilidad de disponer la escucha de la experiencia del otro como motivación a adquirir la

propia. Ya que el lenguaje es pensado fundamentalmente como la apertura constitutiva de la conciencia, la cual es siempre y ante todo conciencia de algo (de otro), y solo de manera secundaria de sí. Así, escucharon la voz de doña Clara, experiencia de la que recuerdo:

Al día siguiente iniciamos recapitulando la experiencia del conversatorio y los estudiantes le señalaron como un tiempo importante de reflexión, valoraron positivamente el encuentro recordando aspectos puntuales que les parecieron impactantes o significativos de lo que doña Clara les relataba, por ejemplo: “*Profe: ella contaba que anteriormente no había papel higiénico y debían limpiarse la nalga con periódico, y que antes de usarlo, ella no lo desperdiciaba sino que se leía lo que allí decía, que así aprendió cosas muy interesantes.* Otro señaló: “*Me acuerdo que ella decía que sus hijos no la dejaban acercarse a hacer el aseo de la biblioteca porque ella se quedaba embelesada con los libros y descuidaba sus ocupaciones, pero que leía cuando podía y donde fuera porque un libro es un amigo incondicional que nunca reclama nada y que le enseña a uno sobre todos los temas; también nos dijo que aprovecharíamos el tiempo leyendo y no en bobadas de videojuegos, que qué bueno que nosotros teníamos los ojos buenos y podíamos usarlos, ella ya no tanto.* (Diario de campo, Septiembre 19 de 2013)

La voz participativa, crítica y sugerente de los estudiantes tuvo también razón de ser en la propuesta de invitar a la lectura del libro *Sara Tomate*, a la voz que evidenciaba la postura ética de desear que los otros también probaran de aquello que les había gustado. Su movilización por toda la institución produjo impactos positivos en las percepciones de los demás estudiantes y docentes, ya que comentaban lo novedoso de la propuesta y el cómo era notorio que lo hacían por iniciativa propia. En este punto puedo decir que cuando algo se conoce, se valora y se pone en común desde la palabra es porque se le ha otorgado sentido.

En consecuencia, las formas de participación en el ámbito escolar comenzaron a aflorar de formas insospechadas en las que se iba figurando una praxis posible, en la que con cada acción se permitió destacar los rasgos particulares con que cada ser humano contribuye desde la sensibilidad, la imaginación, el pensamiento y el discurso para enriquecer el contexto social. Al poner al estudiante en situación educativa, éste asume parte del transcurso de su devenir histórico, descubre las capacidades que posee para transformar la realidad y organizar el mundo disponiéndolo a su servicio; en la dimensión ética en el campo humano es donde el estudiante construye ámbitos, rinde tributo a su existencia y da fe de vida, ensancha territorios. (Cárdenas, 2014).

Con el sentido de posibilidad emergiendo, los propósitos de crear en la institución espacios y tiempos para el encuentro con la lectura literaria y de involucrar a distintos entes educativos en el objetivo de expansión fueron tomando forma. La realización del *Día del Idioma* y el

establecimiento de los *Tiempos de Lectura* propiciaron espacios y tiempos para la construcción de significados y reinenciones en las miradas. Proseguiré a dar cuenta de lo anterior no sin antes señalar que no sería acertado adular que todo en la institución cambió con mi llegada e intervención, que fui “la luz en las tinieblas”, que las vicisitudes e imprevistos no estuvieron presentes, ¡Claro que no! Solo puedo dar cuenta de aquello que sucedió y fructificó en el marco de mi práctica pedagógica, porque de allí en adelante desconozco el curso de los procesos. Miento, sí conocí algo. Tiempo después de mi práctica volví a la institución para saludar y me encontré con que los procesos se habían abandonado; no se hicieron más los *Tiempos de Lectura*, y la lectura de una obra que no pudimos terminar quedó inconclusa aun cuando le encarecí la tarea al maestro cooperador.

Entrar y conocer las dinámicas escolares permite vislumbrar un territorio en el que convergen distintas fuerzas, intencionalidades y discursos que señalan las divergencias entre los imaginarios y las realidades; las tensiones entre los miembros de la comunidad académica, los parámetros administrativos, los sujetos, los tiempos, etc. son parte del entramado que llamamos escuela. Así que los cambios profundos parecieron intangibles con el tiempo. No obstante, desde el lugar situado de mi práctica pedagógica no puedo negar que el panorama fue amable y que tengo la esperanza del recuerdo como la imagen de un pasado que se grabó en la memoria de un colectivo y por supuesto, en la mía. Es importante creer que lo que hacemos tiene un efecto, que existen resonancias que nos pueblan la existencia de satisfacciones y aprendizajes; que nos permiten convencernos que de que las dosis de irrealidad que nos habitan, puestas en acción, engalanan la realidad con destellos de posibilidad. Así las resonancias halladas en las voces del colectivo institucional fueron las siguientes:

-¿Cómo te pareció el Día del Idioma?-Muy bueno, se hizo algo diferente, nunca pues, lo que hace que yo estoy estudiando acá, no se había hecho un Día del Idioma así y todo fue, pues, muy agradable, muy diferente y pasamos muy bueno.- ¿Quisieras que actividades como Tiempos de Lectura y el Día del Idioma se repitieran en el colegio?- ¡Claro! Porque así podemos vivenciar, pues cada que lo hagan, podemos seguir sabiendo, pues, apreciando más el arte de leer, y sí pues, para que todos se vayan inclinando más por la lectura. (D.G, comunicación personal, Junio 02 de 2014)

Para los estudiantes estas dos apuestas formativas resultaron gratamente significativas, se evidenció en sus respuestas un sentido lúdico, sentido que yo veía en la marcha de los procesos a través de las caras amables, sus gestos de complacencia, su participación y el reconocimiento de

estas actividades como novedosas y necesarias la conciencia y motivación en la continuidad escolar. En términos generales, estas actividades cumplen con los postulados de Cárdenas (2004) respecto a que el acercamiento a la lectura literaria y la enseñanza en ella “debe convertirse en vivencia, en una experiencia enraizada en la memoria y plena de sentido en los ámbitos sociales, culturales y cognoscitivos; por tanto, la educación a través de la literatura debe abrirse al mundo, al yo y a la sociedad” (p.35)

-¿Cómo te pareció la realización del Día del Idioma? y ¿qué importancia le viste a esta actividad?- ¡No, es que esas actividades...!- Me respondió Gabriel con el gesto similar de quien recuerda un postre delicioso.- Yo digo que esas actividades se deberían desarrollar más. Fue muy buena, pues hubo muy buena gestión; fue enriquecedora; qué las bases, pasando; que la poesía y todo; yo digo que es muy bueno y se debería hacer más a menudo ¿cierto? porque la gente pues, le ve más importancia al torneo de futbol, que a eso, pero es como ese crear conciencia y sí, es eso. (G.O. Comunicación personal, Junio 02 de 2014)

En la voz de los docentes también, hallé los vestigios de que el efecto había sido favorable. El logro del engranaje de los diferentes miembros educativos se logró, teniendo como consecuencia una gestión fructífera donde la conciencia del desplazamiento en las formas tradicionales dio un nuevo sentido a las concepciones sobre los sujetos, sus interacciones y también una forma de abrir ventanas para repensar la enseñanza y el quehacer. Al respecto, presento un apartado de la entrevista con el maestro cooperador, quien desde lo sensato de su voz evaluó el proceso en conjunto, en términos generales el impacto institucional:

-Usted como maestro cooperador de mi proceso de práctica docente ¿Qué rescata del Día del Idioma?- Bueno, considero que fue una actividad muy importante, rescato la participación que se le dio a todos los estudiantes y a la comunidad educativa en general. Rescato que fue una actividad muy diferente a las que tradicionalmente se venían haciendo y que resultó bastante dinámica y participativa en la institución. Me parece muy importante porque, no solamente se tuvo en cuenta el área de lenguaje, sino que se vincularon a las demás áreas y con eso se le dio a entender a todos los docentes en particular, que el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, no le corresponde solamente al área de lenguaje, sino que también desde las otras áreas del conocimiento se puede acceder a la lectura, como fuente de conocimiento y con lo cual también se notó que los chicos eran interesados por participar, por leer y que se rompe con la rutina, la monotonía de una clase tradicional, e inclusive donde se plantea y se pone a la lectura como una simple dinámica de motivación para la disposición para la clase.(L.J. Comunicación personal, Junio 04 de 2014)

De este modo, la reflexión suscitada indica que las acciones que nutren la enseñanza literaria se perfilan como espacios para construir comunidad desde la interdisciplinariedad; se desmonta la concepción de que las áreas y los esfuerzos van por rutas separadas. Se gestan espacios para el fortalecimiento de los valores, para el encuentro con el otro desde la tolerancia, el interés común

y el trato equitativo. Como lo diría Cárdenas (2004) estos espacios “fomentan la interacción y la participación, abriendo las mentes al diálogo, a la tolerancia y facilitando la conformación de grupos en torno a motivos e intereses culturales que, sin duda, promueven la tolerancia en términos de igualdad” (p. 45).

-Profe, ¿Cuál cree usted que fue el impacto específicamente en los estudiantes? ¿Qué sensaciones suscitó? -El impacto es notorio y fue sumamente positivo, se notó el deseo de los estudiantes por participar de cada una de las estaciones que se les brindaron, igualmente se incentivó la participación a otras actividades que normalmente uno no las tiene muy en cuenta desde la misma área como tal, como por ejemplo, la poesía, el teatro, es mostrarle como otra óptica a los muchachos, desde otro punto de vista, todo lo que se puede hacer en sus tiempos libres y que ellos en ese día como tal pudieron participar de él de manera decidida. Con respecto a los Tiempos de Lectura, me parece que fueron muy bien planificados, se hizo una correcta selección de los autores y los cuentos a leer con los chicos y chicas [...] por eso considero que fue muy positiva la actividad de los Tiempos de Lectura y que nosotros, en lo que sea posible, desde la institución trataremos de velar porque continúe como tal en el colegio.(L.J. Comunicación personal, Junio 04 de 2014)

En relación con la última parte que me señaló el maestro cooperador, sentí gran emoción porque podía ver cómo las intencionalidades de continuar con el proceso como un compromiso personal y ético en la reciprocidad del deber ser con los demás miembros de la comunidad se había asumido. Después vi que a veces las palabras pueden con todo y el plano de las acciones se adormece en la necesidad de corresponder a las lógicas que enmarca la cotidianidad escolar. No obstante, sé que el compromiso ético está presente en la labor de los docentes, que su razón de ser es formar. Sin embargo, es también posible que se dé el retorno a los carriles previsible y previstos, a las paradojas que albergamos desde nuestra humanidad.

-¿Usted cree profe que se generan nuevos sentidos, que se resignifica algo de eso tradicional que usted menciona?- No, yo no creo que se generan nuevos sentidos. ¡Estoy convencido que se generan nuevos sentidos! Porque como te decía ahorita, es como decirle al otro: "Bueno, aquí estamos, pero yo qué hago, hasta qué punto me he apropiado, cómo dispongo de lo que cuento" y nos damos cuenta que las cosas muchas veces están ahí y están dadas, tenemos las personas, tenemos los lugares; pero que no los hemos sabido aprovechar y que no hemos sabido disponer de ellos para lo que realmente deberían ser utilizados. .(L.J. Comunicación personal, Junio 04 de 2014)

La filtración de esta verdad fundamental descubre los baches del contraste; los pliegues singulares en la piel de la realidad escolar abrigada por sus tensiones. Por otra parte, el impacto también estuvo en mí, pues contemplar el alcance de los objetivos produjo en mí sensaciones que llamo de “victoria”, la grata impresión de saber que se ha sembrado con esmero y que algunos frutos dieron cuenta de ello. Algunos rasgos de mi emoción los expresé en uno de mis diarios:

Hoy me confieso; hoy digo que tengo la piel llena de ilusiones, los labios húmedos de sueños, los ojos ocupados en el danzar de mis ideas; los pies y las manos se desplazan presurosos en busca del horizonte y mi corazón está inflamado de utopías. En definitiva, la realización de este día me deja claro que es posible hacer real lo soñado, también, que no todo sale tal cual lo soñamos pero que los intentos traen resultados a veces más grandes que los esperados. (Diario de campo, Abril 17 de 2014)

El cometido ético de reconciliarme con la realidad fue y seguirá siendo mi bandera. Las conquistas, los fracasos, las huellas y heridas del hacer y sentir están cargadas de sentidos que se han escrito con los plumazos consecuentes de lo que ha sido mi formación académica y mi historia. Cierro este apartado, recordando que la capacidad del maestro de literatura para vivir y hacer sentir a sus estudiantes la mayoría de los efectos de sentido, debe apuntar a las estrategias que trasmuten las formas de conocer y comportarse; a las formas de configurar sentimientos y valores; pues, a través de ellos se filtran las razones de ser del ser humano, aquellas que garantizan la vida, la existencia (Cárdenas, 2004).

3.5 Reflexiones finales de una soñadora de letras

*¡Cuántas veces, Don Quijote, por esa misma llanura,
En horas de desaliento así te miro pasar!
¡Y cuántas veces te grito: Hazme un sitio en tu montura
Y llévame a tu lugar;
Hazme un sitio en tu montura,
Caballero derrotado, hazme un sitio en tu montura
Que yo también voy cargado
De amargura
Y no puedo batallar!*

*Ponme a la grupa contigo
Caballero del honor,
Ponme a la grupa contigo,
Y llévame a ser contigo
Pastor.*

León Felipe

No es en vano que haya tenido el sentir de semejar la labor del maestro de literatura con la del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha, figura que se reafirmó al poder estar inmersa de una manera más profunda en la dinámica escolar, comprendiendo y lidiando con las relaciones y tensiones que se tejen al interior del colectivo de maestros, administrativos,

académicos y los poderes “invisibles” que superan la voz y deseos del maestro soñador. Desde mi experiencia de formación pude ver pasar, y quizá encarnar, la imagen del Caballero de la Triste Figura; estuve hecha de sueños y emprendí salidas tras la búsqueda de las reinenciones en una Mancha que a pesar de ser un terreno áspero, fue también, el campo fértil y enriquecedor para transitar por los caminos y razones que anudaron a mi ser un mayor peso de humanidad.

Poblada de innumerables lances, gestos y actitudes, me acerqué a la complejidad de la escuela para transitarla, para comprenderla, para habitarla, quizás, con la intención de subvertir algo de su realidad. Como maestra en formación, llevé a mi Mancha la mente cargada de las sospechas idealizadas que creí serían posibles en un mundo que sentí, desde mis prácticas tempranas, como un terreno concreto, en el que advertí una enseñanza de la literatura instalada en formalismos curriculares que requieren una mirada detenida sobre las acciones; problematizar las intencionalidades y redimensionar los sentidos que sobre lo literario se tejen en la escuela. Y esto, además de parecer una empresa que reviste aires quijotescos, es un compromiso necesario.

A lo largo del presente tejido de voces y saberes, creo haber presentado las reflexiones pedagógicas y didácticas que construí desde mi experiencia de práctica; sin embargo, dar los últimos pasos en este ejercicio de reminiscencias y significados, me sugiere una síntesis necesaria. Es preciso señalar entonces, que los golpes de lanza que procuré en mi centro de práctica por resignificar el valor de la lectura literaria, resultaron ser un germen de conciencia hacia las potencialidades subjetivas y sociales que otorga esta práctica. Asimismo, cabe señalar que desde este contexto particular, y me atrevería a decir que en general, contemplé que los jóvenes de nuestros tiempos demandan nuevas dinámicas de enseñanza literaria, aquellas que desentonen con lo hegemónico y generen mayor receptividad en los estudiantes por la simple razón de que en ellas pueden descubrir algo de sentido, algo de valor aplicable a sus vidas.

Ante ello, retorno a las preguntas que iba recogiendo en el camino: ¿cuáles son los sentidos que tiene la literatura para el joven?, ¿cómo la escuela ayuda a construirlos?; ¿cómo los contenidos condicionan o motivan el interés de aprendizaje en los estudiantes?, ¿tales contenidos y formas de enseñanzas están dotadas de sentidos que orienten propósitos significativamente formativos? Enseñar literatura en nuestras aulas, acercar a los jóvenes a la cosmovisión de sentido que abre lo literario demanda la creación de nuevas rutas y posibilidades de enseñanza-

aprendizaje. Nuevas formas que se sitúen primordialmente, desde los planos éticos y estéticos, pues así, desde la cercanía afectiva y sensible se instaurará la literatura más que como una asignatura, como un todo armónico, sensitivo y práctico desde el cual el ser humano puede construir valores, sentidos, aprendizajes y experiencias que le sirvan para dar peso a su existencia.

Por ello, también se esgrime la necesidad de un maestro nutrido de una pequeña dosis de irrealidad, que haga las veces de mediador y creador de medios para que la enseñanza literaria les permita a los estudiantes hacerse, sensibilizarse y proponerse ante esta práctica, conocer su impacto en el ser desde la experiencia, que puedan atestiguar desde las prácticas escolares sus efectos. Es necesario que como maestros propositivos y transformadores nos preguntemos y ¿por qué la literatura no genera los efectos formativos que deseamos? ¿Qué pasa con los medios y métodos de enseñanza?, ¿cuáles son las intencionalidades formativas que se imprimen en nuestras prácticas?, ¿para qué formar en literatura, cuál es el sentido? A partir de tales preguntas, se sugiere seguir ahondando en investigaciones sobre la enseñanza de la lectura literaria y sus sentidos desde paradigmas específicos como el semiótico, el hermenéutico, el fenomenológico, de la estética de la recepción; modelos que conlleven a afinar y superar la mera propuesta de leer por leer o el activismo, o en el caso más general, la lectura literaria instrumental y no guiada por el sentido.

Cada transformación que logre conseguirse, cada reflexión que se suscite, por mínima que sea, es la invención de una ruptura o la provocación al cambio en la mirada. Todo cambio o investigación que se haga se convierte en modelo y espejo, para mirar y replantear; para seguir descubriendo y aspirando a la resignificación de la enseñanza literaria en nuestros contextos. Desde la deslumbrante armadura narrativa de la experiencia y lo afortunado de nuestras armas, hablar sobre pedagogía de la literatura no se convierte en la tarea simple de señalar metas o definir plenos objetivos, es más la postura ética de trazar rutas, de transitar caminos para seguir desplazándonos hacia otros territorios de esta apuesta tan compleja y necesaria.

4 Bibliografía:

- Abad, H.** (2010). *Un libro abierto*. En La pasión de leer: La frontera seductora entre el sueño y la vigilia. Comfama, Medellín.
- Bárcena, F.** (2002). *La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible*. En Revista Educación y Pedagogía. N° 32. Vol. 14. Páginas 22-37. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Betancur, D.** (2013). *Ruta metodológica Enfoque Biográfico- Narrativo: Relatando vidas, viviendo relatos*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Bolívar, A.** (2001). *Las narrativas biográficas*. En *La investigación biográfica- narrativa en educación*, Muralla, Madrid.
- Bombini, G.** (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina.
- Bradbury, R.** (2006). *Fahrenheit 451*. Recuperado de http://www.librosdearena.es/Biblioteca_pdf/fahrenheit%20451.pdf el 25 de Mayo de 2014.
- Cárdenas, A.** (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Colección Pedagogía del lenguaje y la literatura. Vol. IV. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D.C.
- Cervantes, M.** (2001). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Editorial Edaf, S.A. Bogotá, Colombia.
- Díaz, M.** (2005). *Mirar y ver: Reflexiones sobre el arte*. Buenos Aires: Editorial de los Cuatro vientos.
- Figuroa, R.** (2004). *Cultura y Literatura: Espacios Audiovisuales, Heterogeneidad y Resurgimientos Semióticos*. En *Literatura y Educación: La Literatura como Instrumento Pedagógico*. Séptimas jornadas de Literatura COMFAMA. Medellín, Colombia. Pp.33-59.
- Gómez, A.** (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Mc Graw Hill, Madrid.
- Hochman, N.** (2011). Exilio y paralaje. *Letras Históricas*, No. 4, Enero-Junio de 2001. pp. 121-138
- Jurado, F.** (2001). *La literatura como provocación hacia el conocimiento en la educación*. En *Escritores, profesores y literatura*. I foro internacional de reflexión UnEDA para creadores y profesores de literatura. Plaza y Janes.
- Lannini, M.** (2007). *A la hora de pensar en ayudar a formar lectores*. En *Escuela y lectura: propuestas de expertos para propiciar la lectura en la escuela*. Ediciones B Colombia S.A. Bogotá, Colombia.

- Larrosa, J.** (2006). *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Separata: En Revista Educación y pedagogía, septiembre - diciembre. Pp.13- 45. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Larrosa, J.** (2003). *Conferencia: la experiencia y sus lenguajes*. En: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Serie de encuentros y seminarios. Universidad de Barcelona. pp. 1-11. Recuperado el 22 de Marzo de 2014, de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Lerner, D.** (2001). *Leer y Escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F: Fondo de cultura Económica.
- Levinas, E.** (1996). *El Tiempo y el otro*. Barcelona, Paidós.
- Medina, B.** (2007). *Las mejores razones para leer*. En Escuela y lectura: propuestas de expertos para propiciar la lectura en la escuela. Ediciones B Colombia S.A. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN)** (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2006). *Estándares Básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá, Colombia.
- Montes, G.** (1999). *La frontera indómita Entorno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, N.** (2008). *Formación investigativa y subjetividad, narrativas de resistencia*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Osorio, R.** (2013). *El Sentido del viaje de regreso a Ítaca: Una propuesta para interpretar, desde una perspectiva semiótica, los textos de la literatura española renacentista y barroca en la enseñanza media*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Pennac, D.** (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Pérez, J.** (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: Diversidad de Prácticas, multiplicidad de sentidos*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Pérez, M & Rincón, G.** (2005). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje*. CERLAC, Cali.
- Petit, M.** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

- Ricoeur, P.** (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. Editorial Ágora, Vol. 25, N° 2: 9-22
- Rincón, G.** (1998). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Fondo Ministerio de Educación Nacional ICETEX, Santiago de Cali.
- Saramago, J.** (1998). *Discurso en la entrega del Nobel (Saramago)*. Recuperado de <http://www.inf.utfsm.cl/~ric/textos/saramagodiscursionobel.pdf>
- Sierra, Z.** (2008). *Que tú eras una tortuga y yo era un diablo: Aproximaciones al estudio del juego dramático en la edad escolar*. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas. Colombia.
- Sverdlick, I.** (2007). *La Investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedoc, Buenos Aires.
- Vásquez, F** (2008). *La Enseñanza Literaria: Crítica y Didáctica de la Literatura*. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia. Pp. 15-41.
- Viñas, D.** (2002). *Historia de la crítica literaria*. España; Ariel crítica y literatura.

Para efectos de la publicación de este trabajo se presenta el siguiente consentimiento informado:



**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LIC. EN EDUCACIÓN
BÁSICA, HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INVESTIGADOR: Xiomara Jahel Meneses Zúñiga

LUGAR: I.E Guillermo Gaviria Correa

En el marco de la investigación “Quijoteando en la llana Mancha: Tras la búsqueda de los sentidos de lectura literaria”, los estudiantes de grado 9° de la I.E Guillermo Gaviria Correa, el docente encargado del área de castellano y demás miembros de la comunidad educativa han sido invitados a participar en el presente estudio que tiene como propósito indagar por los sentidos sobre la lectura literaria que se construyen mediante un proceso de intervención pedagógica directa durante un periodo de tres semestres.

La participación se advierte como un ejercicio voluntario anudado al proceso formativo de los estudiantes en mención y los demás involucrados, desde el cual se pretende implementar estrategias de aprendizaje implementadas para su desarrollo; las percepciones y sentires respecto al desarrollo del proceso serán parte fundamental de la información requerida para el curso de la investigación. Tal información será recolectada a través de herramientas investigativas que luego harán parte del registro final del proyecto, estas son: registro fotográfico, diarios de campo, entrevistas, escritos personales, entre otros, en los cuales es posible que aparezca la mención de algunos nombres, espacios, rostros y voces textuales. No obstante, esta información será registrada con sumo cuidado y confidencialidad para usos estrictamente académicos.

Por lo anterior, por medio de la presente se permite establecer el consentimiento de los participantes en esta investigación a través de las firmas que autorizan el uso y publicación de tal información.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ESTUDIANTE:	PADRE O ACUDIENTE:
Maria Alejandra Ramirez Ochoa	Adriana Monsalve
Angie Paola Sanchez Herrera	Christina Herrera
Adriana Alzate Hincapié	GLORIA NANY ALZATE HINCAPIE
Daniel Steven Rug Gomez	Hernando Rug Ramirez
Luisa fernanda monsalve	ALVARO MONSALVE
Adriana Monsalve	ALVARO MONSALVE
Carolina Arends P.	Fina Alzate Puerta
Carolina arpe A	Rafael Duque
David Zapata	Edilberto Zapata
Manuela Gentes Henao	José E
Luis fernando Nieto Castaño	BERNARDO NIETO CASTAÑO
Natalia Osorio Gilgado	Rosa Elena Girado Ospina
Yuliana montoya Narváez	Concepción Narváez Jiménez
Bianca Julieth Rojas yara	Ruth Yara Rojas
Kelly Ardila Galeano	JUANDE GALEANO
Diana Giraldó e.	Uchelia Carmona
Alejandro Valderrama R	Luz Maria Restrepo
JUAN pablo Alzate	Enka yohana Alzate
Sebastian Rendon J	Janneth Sepúlveda
Yanifer Duque O.	Diana Marcela Ospina
DOCENTE:	
Maria Ángela Gómez M	Directora de Grupo
35851845 de Cundinamarca	

LEANDRO IGNACIO JULIO B.

LEANDRO IGNACIO JULIO BERRÍO

Docente área de castellano
Coordinador Académico

Xiomara Jahel Meneses Zúñiga

XIOMARA JAHEL MENESES ZÚÑIGA

C.C. 1'024.479.562
Practicante e investigadora
Lic. Humanidades Lengua Castellana

Anexos

✓ Anexo 1:

Cuando legi ese libro mi exclamación fue:
¡Profe, qué es esta biblia! Por-que nunca
había leído más de 5 o 6 páginas,
que eran cuentos, fabulas, chistes, como por eje.

✓ Anexo 2:

Yo dentro de este libro, sin dudar ^{eran} muy bellas
las experiencias ^{esta historia} que tuve leyendo este libro, deseo
tenerlas muchas veces mas con diferentes libros. Estos
espacios de lectura nos ayudan a tener mucha más
imaginación, a mejorar nuestra vocabulario, nuestra orto-
grafia, aprendemos disfrutando.

✓ Anexo 3:

Todo comenzó el año pasado con la Profe
Xiomara. Ella nos ponía ~~la~~ hacer unas
lecturas y nos daba pereza leer, nos daba
sueño; ~~pero~~ pues a mi si me daba sueño.
Yo cogía el cuento, el texto, que me entregaba
Xiomara y decía: ¡qué pereza! y nuevamente,
el sueño me atacaba. Después comenzamos a

✓ Anexo 4:

que con el personaje, sentía que debía continuar leyendo por que me inquietaba el no saber como continuaría esta historia; con el viento y los pájaros cantando, me sentía más a gusto, al leer, me iba transformando, en una lectora envidada en aquel asunto. Era ahora, una lectora

✓ Anexo 5:

Pero ese libro lo vi un poco grande cuando comenzamos a leer, vi que no era mala idea leer por que cada página me daba más curiosidad de saber que iba a pasar en la próxima página. La ~~no~~ profe ~~llamara~~ nos dijo muchachos ya se acabó el tiempo de lectura yo le dije: pro se tan rápido. Por que de verdad me estaba interesando por leer y me estaba gustando un poco leer...

✓ Anexo 6:

De pronto, el libro parecía aburrido y se veían demasiadas páginas para leer, no sabiendo que en cada página íbamos a encontrarnos con varias sorpresas y con varias cosas con las cuales nos íbamos a identificar. Así terminamos acogiéndonos a la idea de que el libro no era para nada maluco, al contrario era divertido leerlo. Este libro también nos enseñó a muchos a cogerle cariño a la lectura y a saber que no hay nada imposible, creíamos imposible leer todas estas páginas y al final lo logramos y gracias a esto ahora estamos leyendo otro libro. ¡Muy bonito!

✓ Anexo 7:

Nosotros, el grado noveno, ya estamos leyendo el segundo libro llamado "El perfume", es un poco enredado pero con motivación todos lo estamos leyendo. (U^m)
Estú muy bien esta última intención Alejo. ¡lo lograrás! 4

✓ Anexo 8:

es a mí no me gusta tanto * la atención leer pero cuando cojo un libro siempre me coje la curiosidad de saber que va a pasar y es como una magia que no me deja parar de leer me gustan ¡Hermosa!

✓ Anexo 9:

5 Para mí son importantes por que con ellas me puedo expresar. Dejar mis sentimientos, mis miedos. Muchas veces no encuentra mas apoyo en palabras o textos que en personas. ¡Tienes razón!

✓ Anexo 10:

emprender el vuelo, al llegar al salón me encontré con la sorpresa de que mi profesora nos pondría a leer un libro llamado "Me dicen Sara Tomate", el cual yo en un principio no quería leer, por el motivo de que a mí no me gustaba mucho la lectura. Al llegar el momento de leerlo, me puse nerviosa y pero a su vez emprendí a leer y poco a poco, me fui motivando al ver que aquel libro se trataba de algo supremamente interesante, que eran los cambios y el ánimo de la adolescencia. Y llegó el día en el que me identifiqué con el personaje, sentía que debía continuar leyendo por que me inspiraba.