



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

**La odisea de Telémaco o de la travesía de las jóvenes lectoras por el campo de
la investigación literaria**

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

MARÍA ALEXANDRA RUIZ MOSQUERA

Asesora

ÉRICA ELEXANDRA AREIZA PÉREZ

Magister en Literatura Colombiana

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA**

MEDELLÍN

2015



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



*A mi Dios,
por darme la oportunidad de realizar este maravilloso viaje.*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CONTENIDOS DEL RELATO DE VIAJE

APERTURA A LAS ODISEAS 6

PRIMERA ODISEA 7

I. LAS HAZAÑAS DE ODISEO. UN VIAJE ANTES DE NUESTRO VIAJE..... 9

II. LA OPORTUNIDAD DE EMPRENDER LA TRAVESÍA 17

III. UN NORTE, UNA BRÚJULA Y VEINTE REMERAS 22

IV. A LA BRISA, SUAVE Y FRESCA BRISA DE CÉFIRO..... 28

V. UN ITINERARIO PARA NAVEGAR A TRAVÉS DE LAS VOCES..... 32

Soltar amarras, levantar el mástil y extender las velas..... 36

Camino sobre las purpúreas olas 36

Fondear anclas..... 39

SEGUNDA ODISEA..... 41

I. LAS TIERRAS DE LA ODISEA O DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN LITERARIA. UNA CARTOGRAFÍA NARRADA 43

II. LAS AVENTURAS DE ODISEO O DE LA FORMACIÓN LITERARIA, UN CAMPO DE EXPERIENCIAS..... 48

La odisea, el viaje de la transformación humana o de la formación literaria..... 49

La odisea, el viaje de las decisiones o de las configuraciones didácticas para el encuentro con la literatura..... 53

III. ENTRE ESCILA Y CARIBDIS. LA FORMACIÓN LITERARIA, UN CAMPO DE TENSIONES..... 60

El aullido de Escila y el borbotamiento de Caribdis o de las tensiones con las políticas públicas..... 61

Seis cabezas y un vórtice entre temibles escollos o de las tensiones en la selección de las obras 65

Sorteando el estrecho en la cóncava nave o de las tensiones en los desarrollos de la clase 70

<i>El terror de los compañeros de Odiseo o de las tensiones en la evaluación</i>	75
IV. LA SAGACIDAD DE ODISEO O DE LA FORMACIÓN LITERARIA, UN CAMPO DE SABERES	82
<i>Venciendo el peligro del olvido de las odiseas y del regreso a Ítaca o del papel de la literatura</i>	82
<i>Franqueando el paso en la vida de los mortales o del lugar de las jóvenes lectoras literarias</i>	85
TERCERA ODISEA	91
I. LAS TIERRAS DE PILOS, O DEL CAMPO DE LAS TEORÍAS LITERARIAS	93
<i>Los relatos del divino Néstor o de la narratología, teoría de la narrativa</i>	100
<i>La hecatombe en honor a Poseidón o de mi experiencia con la semiótica</i>	101
<i>La extensa y arenosa Lacedemonia o de la literatura comparada</i>	103
II. LAS TIERRAS DE ESPARTA, O DEL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN LITERARIA	106
<i>La odisea de Telémaco o del proceso de formación en investigación literaria</i>	110
<i>Las hijas de Odiseo o de las jóvenes lectoras investigadoras literarias</i>	117
DE NUEVO EN ÍTACA	120
REFERENTES DE ALGUNAS VOCES EN EL RELATO DE VIAJE	123
ANEXO 1	133
ANEXO 2	139
ANEXO 3	149
ANEXO 4	157
ANEXO 5	164

CATÁLOGO DE LAS IMÁGENES DEL VIAJE

<i>Figura 1. Mrs. Cassatt reading to her grandchildren.....</i>	8
<i>Figura 2. María Adelaida de Francia.....</i>	16
<i>Figura 3. El equipo de pesca completo.....</i>	21
<i>Figura 4. Institución Educativa San Juan Bosco.....</i>	25
<i>Figura 5. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.....</i>	26
<i>Figura 6. Institución Educativa Jesús María El Rosal.....</i>	26
<i>Figura 7. Leyendo en la ventana.....</i>	27
<i>Figura 8. Primer encuentro de las estudiantes</i>	29
<i>Figura 9. Habitación de hotel.....</i>	31
<i>Figura 10. Estudiantes en los grupos de discusión</i>	38
<i>Figura 11. Docentes en las entrevistas.....</i>	38
<i>Figura 12. En el prado.....</i>	42
<i>Figura 13. Cautivada</i>	47
<i>Figura 14. Estudiantes en la Universidad de Antioquia.....</i>	57
<i>Figura 15. Estudiantes en la octava Fiesta del Libro y la Cultura</i>	57
<i>Figura 16. Estudiantes en el Museo de Arte Moderno.....</i>	58
<i>Figura 17. Compañeras de viaje</i>	59
<i>Figura 18. Libros prohibidos</i>	81
<i>Figura 19. In search of lost words</i>	92
<i>Figura 20. Traducción.....</i>	105

APERTURA A LAS ODISEAS

Querido lector, este es el relato de un viaje que realicé hace poco por el maravilloso campo de la formación literaria, tierras vastas y diversas, todo un deleite para una maestra investigadora como la que quiero ser. Desde luego, mi recorrido fue sólo por algunos pequeños territorios, en los que gracias a la generosidad de las voces de sus pobladores pude comprender, como era mi propósito, algunas de las experiencias, tensiones y saberes que allí se generan.

Quiero que sepas que puse empeño en constituir el relato en orden a tres odiseas: la primera, en la que te hablo de los preparativos del viaje; la segunda, en la que te cuento de mi recorrido por el campo de la formación literaria y; la tercera, en la que te doy detalles de la telemaquia, una asombrosa travesía por las tierras de la formación en investigación literaria; sin embargo, es posible que halles esta narración un tanto digresiva, por lo cual, apelo a tu agudeza para que sepas escuchar en tu lectura lo que esta travesía significó, no sólo para mí, sino también para mis compañeras de aventura; porque este viaje no lo hice sola; a bordo de la nave fueron conmigo veinte jóvenes a las que llamé las hijas de Odiseo, ya que las alienta el mismo espíritu de Telémaco, el espíritu de la pregunta, la indagación y la disposición para la odisea del conocimiento y la maduración. Ellas, provenientes de tres instituciones educativas de Medellín, se unieron a mi proyecto pedagógico e investigativo *La odisea de Telémaco o de la travesía de las jóvenes lectoras por el campo de la investigación literaria*, el cual, desde entonces, también fue suyo, de sus maestras y de las instituciones que representan.

Espero que este relato se convierta en una oportunidad para que abramos un espacio de reflexión, diálogo, discusión y proposición de nuevos modos de abordaje de la literatura en el ámbito escolar, pues aunque aquí hablo de uno en particular, no pretendo presentarlo como un modelo o un manual de instrucciones, sino como una experiencia sujeta a revisión y cuestionamiento. Por lo tanto, nada me gustaría más que fuera posible un intercambio contigo, porque, aparte de que yo misma pueda leerme entre estas líneas, ese es el sentido que tiene este escrito.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PRIMERA ODISEA

Y le contestó luego la diosa de ojos brillantes, Atenea:

«Padre nuestro Cronida, supremo entre los que mandan, si por fin les cumple a los dioses felices que regrese a casa el muy astuto Odiseo, enviemos enseguida a Hermes, al vigilante Argifonte, para que anuncie inmediatamente a la Ninfa de lindas trenzas nuestra inflexible decisión: el regreso del sufridor Odiseo. Que yo me presentaré en Ítaca para empujar a su hijo—y ponerle valor en el pecho— a que convoque en asamblea a los aqueos de largo cabello a fin de que pongan coto a los pretendientes que siempre le andan sacrificando gordas ovejas y cuernitorcidos bueyes de rotátiles patas. Lo enviaré también a Esparta y a la arenosa Pilos para que indague sobre el regreso de su padre, por si oye algo, y para que cobre fama de valiente entre los hombres». (Homero, 2005, p. 48-49)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 1. *Mrs. Cassatt reading to her grandchildren* (1880).

Mary Cassatt (1844-1926).

Las miradas infantiles fijas en los labios, en los ojos y en el libro que sostienen las manos de la abuela, manifiestan el vivo deseo de oír sus palabras, de ver a través de su mirada y de apreciar por sí mismos los signos que la experimentada lectora les ha leído.

I. LAS HAZAÑAS DE ODISEO. UN VIAJE ANTES DE NUESTRO VIAJE

Y le contestó el que reúne las nubes, Zeus:

«Hija Mía, ¡qué palabra ha escapado del cerco de tus dientes! ¿Cómo podría olvidarme tan pronto del divino Odiseo, quien sobresale entre los hombres por su astucia y más que nadie ha ofrendado víctimas a los dioses inmortales que poseen el vasto cielo?» (Homero, 2005, p. 48)

Un viaje es una empresa que no acaba con el simple hecho de llegar al lugar de destino o regresar al punto de partida. Contar sobre las experiencias es continuar la marcha, es permitir que otros viajen a través de las palabras y que muchos se animen a salir en busca de sus propias aventuras. Siempre es agradable escuchar la voz de un viajero, mucho más cuando éste ha transitado por las sendas que vas a recorrer; porque sus dichos tienen la virtud de conectarte con el pasado, cambiar tu mirada hacia el futuro y hacerte comprender que en tu interior ya comenzaste la jornada.

Debía prepararme para el viaje, tal como lo había previsto; así que por un buen tiempo busqué aquí y allá a alguien que hubiese realizado una travesía similar a la que me proponía. Parecía no haber ninguno, no por falta de quienes hubieran hecho increíbles carreras, tras las cuales dejaron valiosísimas marcas de sus experiencias, sino porque habían ido en direcciones distintas a la mía. Así que o te imaginas la dicha que sentí cuando al fin puede encontrarlos, gracias a que mi asesora no me desamparó en la búsqueda; y lo más curioso es que, de alguna manera, siempre estuvieron cerca de mí.

Mi primer encuentro fue con la profesora Mónica Moreno Torres y el profesor Edwin Carvajal Córdova, dos expertos viajeros que tuvieron la oportunidad de ir juntos en la investigación “Fundamentación teórica de una estrategia didáctica semio-epistemológica basada en la teoría peirceana y la recepción estética de la obra literaria para la formación de maestros investigadores en la educación superior”, ella como estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, y él como su asesor.

A dúo me entregaron las primicias de su experiencia en uno de los avances del proyecto investigativo: “Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura”, y pude oírles decir que a causa del fuerte énfasis en el estudio estructural de las obras literarias, los futuros maestros de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, están impedidos para reconocer las posibilidades que brindan otros enfoques de la teoría literaria, esto es, de acercarlos al mundo de las interpretaciones del texto y de potenciar su saber literario e investigativo (Moreno & Carvajal, 2009).

Por fortuna, esta realidad ha cambiado; pues, gracias a que propuestas como las de éstos maestros fueron acogidas en la Licenciatura, yo hago parte de esa nueva generación de maestros en formación y recién graduados que frente al estudio del fenómeno literario no tienen una mirada estrecha. Pero es importante entender, como me lo hicieron ver Moreno & Carvajal (2009), que estas limitaciones constituyen un problema pedagógico que, por obvias razones, se traslada a la enseñanza básica y media, por lo cual, también allí, el texto literario se escinde del contexto, del autor y de la perspectiva del lector, haciendo casi nulas las posibilidades de llenar la obra de sentidos a partir de la interpretación.

Es cierto. A medida que estos maestros me hablaban de dicha problemática, revoleteaban en mi mente pasajes de mi vida como estudiante de secundaria. Recordé que alguna vez mi profesora de Español me puso como tarea leer *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez para rastrear en la obra los personajes, los lugares, el tiempo, los principales acontecimientos, y lo más cuestionable, el vocabulario desconocido para hacer con éste un glosario de por lo menos cincuenta términos; esto, debido a que “el análisis del texto literario en la escuela se ha confundido con la enseñanza de la lengua” (Moreno & Carvajal, 2009, p. 3). Así que, aparte del pequeño universo vocabular, no encontré en la novela más que a un par de viejos sosos viviendo en la miseria; por años no me atreví a leer ni un solo libro de Gabo, temía encontrar más de lo mismo. Desde luego fui incapaz de encontrar la riqueza signica del texto, porque ver bajo la superficie es algo que se aprende, y un acercamiento al texto literario con una mirada reduccionista no ayuda a este fin.

Ya en la Universidad, reconciliada con el escritor, tuve la oportunidad de releer la obra con miras a interpretarla, entonces deseé que mi antigua profesora de Español, que aún sigue enseñando, tuviera la oportunidad de ver lo que yo veía en el texto, de sentir lo que me hacía sentir una historia tan personal y de encontrar en el sustrato de la obra la esencia humana.

Volviendo ahora sobre los planteamientos de Moreno & Carvajal, supe que ambos le apuestan a una formación literaria de los futuros maestros de la Licenciatura, que vaya atravesada por los principios de la recepción estética: *poiesis*, *katharsis* y *aisthesis*, pues consideran que estos tienen un importante efecto en la enseñanza de la literatura, ya que las preguntas del lector pueden convertirse en un pretexto pedagógico; lo que, por supuesto, le exige al maestro crear estrategias didácticas que le permitan ayudar al estudiante a trascender las primeras impresiones del texto, que casi siempre son impersonales, fugaces, imprecisas y emotivas; y luego a avanzar hacia la comprensión hermenéutica y a su posicionamiento como partícipe de “una comunidad de lectores e investigadores del discurso estético” (2009, p.7).

Y en este sentido, omitiendo las obvias diferencias contextuales, puedo decir que la propuesta de estos dos maestros entra en diálogo con la mía; pues, si bien es cierto que ellos logran concretarla en una estrategia didáctica basada en los procedimientos de la hipótesis abductiva de la teoría peirceana, y yo, en cambio, exploro una línea más extensa de posibilidades a la luz de otras teorías, compartimos la idea de que en el aula el encuentro con la literatura se convierte en un asunto pedagógico que invita al maestro a aprovechar las potencialidades heurísticas de los textos literarios acogiendo los aportes de las teorías literarias.

Mi segundo encuentro en la preparación del viaje fue con Ricardo Osorio Muñoz, un viajero de la nueva generación de aspirantes a licenciados del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana, de la Seccional Bajo Cauca, con sede en Cauca, de la Universidad de Antioquia, quien me contó sobre su proyecto “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”, su más reciente historia de

viaje, en la que habla de su paso por La Institución Educativa Santa Teresita en el desarrollo de su práctica pedagógica con estudiantes de décimo grado. Y mira qué bonita coincidencia, mientras él me hablaba de su regreso a la isla, yo me alistaba para partir de la misma.

Su vuelta a casa fue todo un desafío a la enseñanza tradicional de la literatura de corte biográfico e historicista, y a la premura con que los estudiantes leían los textos, dos “monstruos” que se propuso vencer, radicalmente, dando muerte al autor al modo que sugiere Roland Barthes, y resaltando el valor del texto como entidad autónoma susceptible de ser interpretada intertextualmente; para lo cual, se armó de un plan estratégico soportado en la teoría semiótica de Umberto Eco.

Así, a lo largo de su trabajo, Osorio destaca el papel de los signos y de los símbolos en la enseñanza de la literatura, afirmando que al contrarrestar la rapidez y la superficialidad en el estudio de la obra literaria es posible recuperar la riqueza signíca de la misma y su potencial interpretativo en una mirada detenida de los signos y los elementos particulares, lo que a su vez beneficia la mirada crítica del entorno, y la formación de un saber semiótico que el estudiante puede utilizar para acercarse a otros textos y al mundo que lo rodea. Y, en esto de formar la mirada está nuestro mayor punto de convergencia, porque al igual que Osorio creo que en una mirada pausada, “rumiante” y con capacidad de asombro, siempre habrá la posibilidad de “volver sobre los signos interpretados o sobre lo que no se leyó de manera detenida, considerando también la interpretación como un ejercicio de pensamiento” (2013, p. 11).

Más adelante, tuve la oportunidad de acercarme a la profesora Mery Cruz Calvo, otra viajera investigativa de gran experiencia, quien tuvo mucho para contarme de su caminar por la “Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores”, su tesis doctoral, en la que logró analizar el papel que tienen los maestros en la formación literaria de sus estudiantes, valiéndose de la contrastación de las interpretaciones personales de algunos educadores sobre la formación literaria que brindan, y la información entregada por algunos de sus educandos en relación con las experiencias que han tenido con la lectura y la

recepción de obras literarias leídas y estudiadas en las clases de lenguaje, utilizando como referente el concepto de *repertorios*, proveniente de la teoría de Wolfgang Iser.

Así, Calvo pudo reconocer que la mediación del maestro puede ser de tres clases:

Omnipresente. Cuando el docente tiene un papel protagónico y acompaña, sin invadir ni anular a los estudiantes, en el proceso de lectura “elaborando anticipaciones, creando expectativas, reformulando apartes de lo leído, discutiendo sobre inferencias, proponiendo actividades de comprensión, interpretación y recreación del texto” (2013, p. 283).

Presente. Cuando el maestro comparte rasgos de la primera, pero su interés está puesto principalmente en la formación de los estudiantes como intérpretes críticos, por lo cual facilita herramientas metodológicas para que sean los chicos quienes analicen las obras. Su apoyo es más de tipo académico (2013).

Distante. Cuando el docente acompaña en la lectura y brinda información sobre el contexto de la historia aspirando conectar los *repertorios* del texto y de los lectores, pero no logra que sus estudiantes construyan el “contrato de lectura” o “pacto narrativo”, como lo define Verón (1999), en el que el lector acepta que la situación de enunciación-recepción que proponen los textos narrativos es distinta a la situación por fuera de la obra.

Entre las abundantes reflexiones que me ofreció la autora, creo que una de las que acogí con mayor entusiasmo fue aquella en la que me habló del joven lector, porque me parece que también es una figura clave en mi trabajo. La profesora Mery Cruz me habló de la crisis lectora juvenil que hoy día preocupa a tantos maestros, por aquello de los malos resultados en las pruebas internacionales; mas no se detuvo allí; venciendo las estrecheces y las contradicciones que sobre el concepto de lectura tienen las organizaciones mundiales, llámense BM, FMI, OEI, OCDE o UNESCO, termina concluyendo que, aunque se insista en lo contrario, nuestros jóvenes leen, pero ahora de un modo distinto y con otros medios que les ofrece la cultura popular y las

nuevas tecnologías; lo que ha hecho de la lectura una actividad social altamente cambiante, que exige al formador de literatura buscar maneras de reinventarse.

Por esto, entrando en el terreno del saber disciplinar y del saber didáctico, necesitamos recordar que:

En la actualidad el profesorado debe ir más allá de las preguntas que tradicionalmente se hizo en la enseñanza de la literatura: ¿Qué? ¿Cómo?, producto del enfoque lingüístico imperante en una época. Es hora de completar estos interrogantes con otros que se perfilan como punto de partida para una educación literaria, y que son el resultado de las psicologías cognitivas, teorías del lenguaje y pedagogías que convergen en la didáctica de la literatura: ¿Por qué enseñar lengua y literatura? ¿Qué? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Dónde? (Ballester, 1999, p. 30). (Calvo, 2013, p. 80)

Algunas de estas preguntas que señala la profesora Mery Cruz, fundamentan ciertas políticas del Ministerio de Educación Nacional (1998), que han dado origen a los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana, en los que se manifiesta que todo proceso lector en el ámbito educativo debe orientarse a la *construcción de significados*, y esto, a partir de la interacción de tres factores: texto, contexto y lector, ya que esta tríada es determinante para avanzar hacia la comprensión, la cual, por supuesto, es relativa, ya que cada lector se acerca al texto, lo reconstruye y lo recrea a partir de una realidad interior, una experiencia previa, un nivel de desarrollo cognitivo y una situación emocional distinta.

Como ves, mi último encuentro en este periodo previo a mi partida de Ítaca, fue con el Ministerio de Educación Nacional, cuya voz no me era ajena, pero que en esta ocasión escuché de manera distinta, sin la resistencia que me producía la reiterada aparición en su discurso el concepto de *competencia*, porque me ha parecido que relega otras dimensiones humanas que no se reducen al saber hacer. Pero, sin entrar en discusiones al respecto, te diré que en cuanto a sus aportes a la enseñanza de la literatura, hallé algo bien interesante.

Así, en el eje referido a “Los procesos estéticos y culturales asociados al lenguaje: el papel de la literatura”, eje que contó con los valiosos aportes del profesor Fabio Jurado, se plantea que en el

estudio literario hay siempre presentes tres dimensiones: *estética*, pues la literatura representa la cultura y suscita la recepción estética; *historiográfica* y *sociológica*, porque la literatura da testimonio de la historia, las tradiciones, las tendencias, los autores y las obras; y *semiótica*, porque en la literatura convergen las artes, las ciencias y demás manifestaciones humanas. Y con esto, hace notar que el énfasis que se pone en una u otra determina qué concepción tiene el maestro sobre la literatura y qué lugar le asigna en su didáctica; y al mismo tiempo, aclara que muchos han caído en extremismos, incluso, con la semiótica que es la dimensión menos explorada en los procesos de aula, pues no ha sido ajena a las tergiversaciones que la dejan del lado de los análisis estructuralistas.

Por lo cual, de una manera muy bella, en este documento se insta al maestro a actuar desde su autonomía en favor del fortalecimiento del desarrollo intelectual de los estudiantes y el suyo propio. Además, se le sugiere el *proyecto de aula*, especialmente, de carácter investigativo, como una valiosa posibilidad de construir el horizonte de su quehacer, y seguidamente pone en consideración una propuesta, que de ninguna manera pretende ser una “recomendación unilateral”, en la que se integran las tres dimensiones señaladas, poniendo el texto en el centro y haciendo énfasis en la semiótica para un estudio intertextual como el que desarrolló Ricardo Osorio en su proyecto.

Finalmente, diré que estoy infinitamente agradecida con cada uno de los maestros que prestaron su voz para infundirme aliento en la víspera de mi viaje. Sus aportes demuestran que hay una preocupación de los maestros por hacer crítica y resistencia propositiva frente a lo que consideran impropio en el campo de la formación en literatura; y esto es, en síntesis, su mayor aporte a mi proyecto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 2. *María Adelaida de Francia* (1753).

Jean-Etienne Liotard (1702-1789).

Abrazado por la fiebre de sus viajes, el pintor ginebrino Liotard no pudo evitar que sus pinceles hablaran de sus muchas travesías, especialmente de su paso por Constantinopla, la actual Estambul; por lo cual, la bella lectora ataviada con ropajes otomanos da cuenta de su transformación como viajero (Bollmann, 2008).

II. LA OPORTUNIDAD DE EMPRENDER LA TRAVESÍA

«A ti sin embargo te voy a aconsejar sagazmente, por si quieres obedecerme: bota una nave de veinte remos, la mejor, y marcha para informarte sobre tu padre largo tiempo ausente, por si alguno de los mortales pudiera decirte algo o por si escucharas la Voz de Zeus, la que sobre todas, lleva a los hombres las noticias». (Homero, 2005, p.56)

¿Por qué no? A mí me encantan las expediciones, y hacer este viaje favorece mi necesidad de descubrimiento.

Hace algunos meses, durante la primera sesión del curso de formación en investigación literaria en el cual yo realicé mi última práctica pedagógica para optar por el título de licenciada, les pedí a las estudiantes escribir en un trozo de papel la palabra que les pareciera más deliciosa.

—¿Deliciosa?

—Sí, deliciosa. Una palabra que expresada por otro les produzca antojo y que dicha por ustedes les haga agua la boca.

Luego de un momento, entre las respuestas aparecieron algunas como: “adrenalina”, “libertad”, “felicidad”, “locura”, “curiosidad”, “música”, “riesgo”, “campo”...

Mientras las escuchaba e intentaba asociar cada palabra con el rostro y el nombre de quien la pronunciaba, sentía en mi paladar la sinfonía de sabores que produce en mí mi palabra deliciosa. Sin embargo, después de escucharlas una a una aguardé a que viniera la pregunta:

—Profesora y ¿cuál es su palabra deliciosa? —dijo Mildred Juliana.

—Sí ¿cuál es? —se unieron en coro otras voces.

Entonces dije: —Leer.

Creo que en ese instante puse la misma cara de felicidad que todas tenían cuando compartían su palabra elegida. Entonces tomé aire procurando dar un tono más serio a mi voz y añadí: —Leer,

porque leer es poseer la llave que abre puertas al conocimiento. Leer, consintiendo una amplia acepción de la palabra, es siempre una decisión que nos permite confrontar lo humano. Y cuando de literatura se trata, leer es además la posibilidad de transitar mundos lejanos en el tiempo y en el espacio, de vivir aventuras que quizá jamás estarían a nuestro alcance fuera de la ficción, de intentar descifrar un enigma, de encontrar en nuestro interior un espacio para el diálogo consigo mismo o con un desconocido que toma la voz de un narrador o personaje, de dejarse tocar por las palabras, de sentir en cuerpo y alma un sentimiento ajeno, de movilizar el pensamiento, de subjetivarnos a riesgo de sufrir una profunda transformación...

En síntesis, de lograr auténticas experiencias a través del relato y la palabra poética; entendiendo por experiencia, según Jorge Larrosa (2006), “eso que me pasa”, “que es exterior a mí”, pero que “tiene lugar en mí” y que “pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí”; que atraviesa distintas dimensiones del ser, relacionadas con el conocimiento, la ética y la estética.

Es definitivo, me apasiona leer, especialmente lo que en lo íntimo de mi ser considero buena literatura. Leo desde los cinco años porque mi mamá, con temor de que llegara a los seis siendo una analfabeta, me enseñó a leer. Desde entonces leo obras literarias de todo género y casi cualquier subgénero: poesía en prosa y verso; drama clásico y contemporáneo; ensayos literarios y narrativa, mucha narrativa: policiaca, de aventura, sobre la violencia, de romance o infantil; pero no me gusta hacerlo en los sitios convencionales como la biblioteca, el banquito de un parque o el sillón de la casa, mucho menos el verde. No sé por qué, pero tengo la idea de que en cada sillón verde la vida del lector corre peligro. A lo mejor, algo de eso leí en alguna parte.

Otra de mis pasiones es investigar. Ésta, al igual que la lectura, encierra para mí el sentido de un viaje, pero en este caso el de uno que ha sido cuidadosamente planificado. Así, me lanzo a la aventura consciente de lo que quiero conseguir en la travesía, informada sobre las experiencias que han tenido antiguos viajeros y lo que dicen los guías de viaje; preparada con un minucioso itinerario, una maleta provista del equipaje necesario para regresar cargados de relatos y, por supuesto, una actitud expectante, porque en el camino cualquier cosa puede ocurrir.

Recuerdo que mi primer encuentro con la investigación ocurrió en la Universidad de Antioquia, cuando en el desarrollo de mi primera carrera profesional descubrí que ésta era el eje de la vida universitaria. Así que al ingresar a este segundo programa, con los pies aterrizados en lo que realmente quería ser y hacer el resto de mi vida, estaba convencida de que volvía al Alma Mater para convertirme en una maestra investigadora, pero esto, como quien quiere añadirle un calificativo al título para lograr diferenciarse. Lo que no sabía y pronto me enseñó mi amigo Paulo Freire es que:

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (2006, p. 30)

Así supe que no había tal distinción, porque la investigación forma parte de la esencia del maestro. Pero esto no fue lo único en sorprenderme, la investigación todavía aguardaba momentos muy gratos para mí.

Un día de mayo del año 2013, el profesor Leandro en una de las sesiones del Semillero de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos, del que hago parte como semillero, expuso un tema que me dejó pasmada, y no exagero, sus palabras parecían revelación divina. Hacía varios días estaba intentando redondear en mi mente una idea relacionada con una secuencia didáctica que iba a desarrollar en mi tercera práctica temprana; hasta ese momento tenía claro que ella involucraría la formación en investigación desde un enfoque sociocultural, pero aún no sabía sobre qué investigar; y de repente, sin él darse cuenta dijo exactamente lo que necesitaba oír. ¡Eureka! Habló de investigación literaria; entonces la idea se tornó redonda, y aquel término que nunca antes había escuchado vino a ser parte fundamental de mi formación docente.

A partir de esa fecha comencé mi indagación por cuenta propia. ¿Investigación literaria?, ¡vaya, vaya!, encontré que en buena medida eso era lo que hacíamos en las clases de Teorías Literarias,

Semiótica Literaria, Literatura y Estética, Teorías del texto narrativo, mejor dicho, en las clases del profesor Pedro Antonio Agudelo, lo cual me encantaba.

Ahora te preguntará por qué no he parado de hablar de lo que me apasiona. Pues bien, estoy intentando darte cuenta de las razones que motivaron mi más reciente viaje, el último proyecto de investigación en el campo de la formación en lenguaje que llevé a cabo y del que espero compartir contigo algunas de las experiencias. Y bueno, ya sé que gracias a tu perspicacia sabes que los porqués de esta excursión están relacionados con la experiencia lectora y la investigación literaria; pero, por favor, déjame que te explique a mi modo, aunque tengas que soportar por un ratito más mis digresiones.

No sé si te ha ocurrido que al visitar un lugar por primera vez, piensas en alguien que según tú debería estar allí y de pronto dejas escapar estas palabras: “Fulanito debería estar aquí para ver esto”, y lo dices porque crees que él lo disfrutaría tanto o más que tú. Pues bien, a mí me pasó algo similar. Cuando realicé mis primeros viajes de investigación literaria y experimenté hondas transformaciones de mi ser con este otro tipo de lectura, quise que los estudiantes vivieran una aventura parecida, pero entonces me pregunté qué podrían sentir los chicos bajo las condiciones que ello exige. Así que cuando tuve la oportunidad en mi última práctica de configurar un proyecto de investigación y uno didáctico, no dudé de que este último partiría de mi experiencia, de mi pasión, y que el primero se ocuparía de una inquietud personal que atañe lo pedagógico, lo didáctico, lo investigativo y lo disciplinar; entonces esta inquietud y esta pasión confluyeron en las preguntas: ¿Qué experiencias, tensiones y saberes pueden generarse en las estudiantes de noveno y décimo grado de tres instituciones educativas de Medellín, a partir de las prácticas investigativas que desarrollen en el campo de la formación literaria? y, ¿de qué manera este proceso formativo puede afectar las dimensiones ética, estética y lógica de las estudiantes?

Como notarás, este viaje no surgió de una imposición, tampoco de una pretensión salvadora que se enunciara como la “solución de un problema escolar” en el sentido que plantea Guillermo Bustamante (1999); este proyecto fue sólo el producto de una oportunidad a la que las estudiantes y las instituciones educativas participantes se abrazaron conmigo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 3. *El equipo de pesca completo* (1884).

Arthur Hughes (1832-1915).

¿Qué marino se atrevería a zarpar sin un norte, una brújula y una tripulación?, ¿qué pescador se atrevería a salir de pesca sin una caña, una bolsa y un buen libro?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

III. UN NORTE, UNA BRÚJULA Y VEINTE REMERAS

Entonces, Atenea de ojos brillantes, se dirigió a Telémaco llamándolo desde afuera del palacio, agradable para vivir, asemejándose a Méntor en la figura y timbre de voz:

«Ya tienes sentados al remo a tus compañeros de hermosas grebas y esperan tu partida. Vamos no retrasemos por más tiempo el viaje». (Homero, 2005, p. 74)

¿Para qué viajar? Para vivir. Y no hace falta que me lo diga un magnánimo viajero como Hans Christian Andersen, yo sé que viajar es lograr experiencias, confrontar tensiones y hallar nuevos saberes; pero, nada es tan apasionante como comprender lo ocurre tras de ello. Por esta razón, di inicio a mi viaje, no sin antes tener claridades respecto de a dónde ir, cómo mantener el rumbo y quiénes debían ir conmigo a bordo de mi nave.

Eran las 7:30 de la mañana del 29 de julio de 2014. Subí las escaleras y busqué el salón que la profesora Ángela María Tangarife me había indicado.

–Buenos días, ¿es usted la profesora Sandy? –Le pregunté a la joven que se paseaba entre los pupitres viendo los trabajos que las estudiantes hacían en equipos.

–Sí, soy yo –dijo mirándome con extrañeza.

Se acercó a mí y luego de presentarme como la recomendada de la profesora Ángela, mi antigua cooperadora, le manifesté la intensión de mi visita. Me escuchó atentamente y en señal de aprobación de mi propuesta me invitó a esperar el cambio de clase para que yo pudiera hablar directamente con uno de los grupos.

Pasaron veinte minutos, sonó la campana. Las estudiantes intercambiaron salones, el bullicio se apoderó de los pasillos. Las jóvenes de noveno ingresaron al aula, la profesora Sandy les pidió que se acomodaran y luego me hizo señas para entrar. Sólo Dios sabe lo que en ese momento me estaba jugando, era mi gran oportunidad.

Puse especial atención al volumen de mi voz y a la postura de mi cuerpo, pues por lo general necesitan ser corregidos, y quería, necesitaba, que todo saliera perfecto.

–Buenos días –dije– mi nombre es Alexandra Ruiz, soy estudiante de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, y he venido para hacerles una invitación. –Respiré profundo, como suelo hacerlo después de decir el nombre de mi carrera, y continué– La Universidad ha abierto sus puertas para que veinte estudiantes de noveno grado de cuatro instituciones educativas de Medellín se vinculen a un proyecto de formación en investigación literaria. Una de las instituciones elegidas es San Juan Bosco.

En ese momento no me detuve a explicar que la elección de dichas instituciones obedecía a que las cuatro eran significativas para mí, ya que en ellas había realizado mis prácticas pedagógicas precedentes. Tampoco les declaré que sólo el día anterior el Departamento de Extensión de la Facultad de Educación me había aprobado el proyecto que un mes antes les había presentado, un proyecto que contenía mi sueño, el sueño de reunir en mi última práctica tres de mis grandes pasiones: la enseñanza, la literatura y la investigación. Eso lo supieron después aquellas jovencitas que vinieron a formar parte del grupo de las veinte.

–Y, ¿cuáles son los requisitos para participar en dicho proyecto? –añadí– Uno, que cuenten con el permiso de sus padres o del representante legal a cargo de ustedes. Dos, que tengan disposición para asistir sin falta todos los sábados, entre las 10:00 a.m. y 2:00 p.m., desde el próximo 2 de agosto hasta el 15 de noviembre a la Ciudad Universitaria. Por último, que les apasione la literatura. Así que, ¿quiénes quieren... –No acabé de formular la pregunta, cuando la mano de más de la mitad del grupo estaba levantada porque querían hacerse partícipes.

–Y, ¿cómo va a ser el proceso de selección?, porque, seguramente, no nos van a admitir a todas – dijo una de las estudiantes.

–Es cierto –contesté–, como son cuatro instituciones y veinte cupos, de San Juan Bosco sólo podrán inscribirse cinco estudiantes de los dos novenos. –Se levantaron voces de protesta y alcancé a escuchar que una de ellas decía con especial gracia:
–¡Qué empiecen los juegos del hambre!

Viendo su interés y teniendo en cuenta la sugerencia de mi asesora de práctica respecto de tener un más amplio margen de estudiantes decidí aumentar el número en dos cupos y dejar que fuera la profesora Sandy quien hiciera la elección.

Esa misma mañana me dirigí a la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín; allí, la profesora Luz Dary ya se había encargado de hacer la selección: cuatro jovencitas de décimo grado que a criterio suyo eran las mejores en el área. ¿Sólo chicas?, ¿ni un solo chico? ¡Qué extraño! Esto era algo que no tenía previsto. Finalmente, de las cuatro sólo se inscribieron tres, pues una de ellas no consiguió el permiso de sus padres.

Al día siguiente ocurrió algo similar en la Institución Educativa Jesús María El Rosal. La rectora le encomendó la tarea a la profesora Marina de escoger las niñas que pudieran representar dignamente al colegio.

Por último, fui a la institución educativa de la cual no daré sus señas para evitar cualquier daño a su buen nombre. Allí la profesora de Lengua Castellana se encargó de hacer la convocatoria y cinco estudiantes se inscribieron. Y, para sorpresa mía, eran también mujeres, que tenían la esperanza de que la Institución les diera el respaldo económico que precisaban y que, hasta donde supe, se los prometieron, pues el traslado a la Universidad les resultaba oneroso y los recursos familiares eran muy escasos. Tristemente, por la falta de este apoyo, las estudiantes pronto salieron de la lista.

Y fue así como tres instituciones educativas, representadas por veinte estudiantes y una maestra en formación, se embarcaron en un proyecto denominado *La odisea de Telémaco, o de la travesía de las jóvenes lectoras por el campo de la formación en investigación literaria*, cuyo

principal objetivo era *comprender las experiencias, tensiones y saberes generados en estudiantes de noveno y décimo grado, a partir de las prácticas investigativas desarrolladas por éstas en un proceso de formación literaria*. Para ello, brújula en mano, fue necesario consolidar espacios pedagógicos y didácticos que permitieran el acercamiento de las estudiantes a la literatura a la luz de algunas teorías literarias y una metodología de investigación; también, configurar procesos de discusión y escritura que se orientaran a la subjetivación de las estudiantes en su relación con la literatura, utilizando estrategias como la construcción de autobiografías-literarias, la discusión en grupos focales, la escritura de artículos académicos y la participación en un simposio; asimismo, reconocer esos ámbitos de formación literaria en los que se enmarca mi propuesta y la de las instituciones educativas que se unen a ésta; por último, desarrollar procesos de sistematización, análisis e interpretación que favorecieran unas comprensiones sobre los procesos de lectura literaria de las estudiantes en sus dimensiones estética, ética y lógica que pudieran socializarse, a través de una narración, con las instituciones educativas y con la comunidad académica en distintos espacios.



Figura 4. Institución Educativa San Juan Bosco. Desde hace 69 años, la institución educativa, ubicada en el barrio Campo Valdés de Medellín, presta sus servicios a la comunidad, educando a niñas y jóvenes de la ciudad en valores cristianos, con fundamento en el *sistema preventivo*, modelo pedagógico que fue legado por Don Bosco y adaptado por María Mazzarello para las instituciones femeninas (IESJB, 2013).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Figura 5. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín. La primera sede de esta institución fue el actual Paraninfo de la Universidad de Antioquia; pero en el año 1927 se trasladó al barrio Villa Hermosa. Desde sus inicios en el año 1851 ha estado comprometida con la formación de “maestros y maestras con competencias académicas, pedagógicas e investigativas” (IEENSM, 2013, p. 1).



Figura 6. Institución Educativa Jesús María El Rosal. Desde 1966, esta institución cumple su misión educativa bajo principios cristianos con población femenina en el barrio Castilla. Su propósito es “formar mujeres auténticas, con capacidad de liderazgo, coherentes en su fe, dispuestas a trabajar por la construcción de una sociedad más justa y fraterna, a través de una sólida educación en valores cristianos, académicos y culturales” (IEJMR, 2010, p. 1).

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 7. *Leyendo en la ventana* (1880).

Charles James Lewis (1830-1892).

La ancha ventana es el umbral. Afuera, muchas embarcaciones sobre las aguas, pero adentro se ha conjugado el ambiente propicio para que la joven lectora navegue entre las páginas de su libro con el viento a su favor.

1 8 0 3

IV. A LA BRISA, SUAVE Y FRESCA BRISA DE CÉFIRO

Atenea iba adelante y se sentó en la popa, y a su lado se sentó Telémaco.

Los compañeros soltaron las amarras, subieron todos y se sentaron en los bancos. Y Atenea, de ojos brillantes le envió un viento favorable, el fresco Céfiro que silba sobre el ponto, rojo como el vino. (Homero, 2005, p. 75)

Llegó el día de nuestro primer encuentro en la Universidad, y como la voz de Atenea, mi propia voz fue una invitación extendida a las veinte jovencitas, veinte hijas de Odiseo sobre quienes reposa el espíritu de Telémaco, espíritu de la indagación y de la búsqueda. Fueron llamadas a emprender un corto viaje por el campo de la formación en investigación literaria con una ruta preestablecida: de Ítaca a la arenosa Pilos, para informarse de las antiguas hazañas de los teóricos literarios; de Pilos a Esparta, para vivir la propia experiencia de la investigación literaria; y de Esparta nuevamente a Ítaca para contar de sus proezas.

La invitación fue aceptada y el viaje sin demora fue emprendido, todas a bordo de una ligera nave que, con el favor de Céfiro, nos llevaría a buen destino. Una vez zarpó la nave no pude dejar de sentirme aterrada, veinte estudiantes de tres instituciones, veinte hijas, hermanas, parientes de alguien, estaban bajo mi responsabilidad; la Universidad se convertía ahora en parte de su universo y el buen nombre la misma se ponía en juego. “¿Por qué me metí en todo esto?” – llegue a preguntarme–; pero la emoción de que el viaje se estuviera efectuando me daba el aliento necesario para hacer frente a aquellos avatares que sobrevinieron sin que los hubiera previsto.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 8. Primer encuentro de las estudiantes adscritas al proyecto de investigación *La odisea de Telémaco, o de la travesía de las jóvenes lectoras por el campo de la formación en investigación literaria*.

Y es que esta propuesta de indagación, de orden ontológico y epistemológico, acogida por la Universidad de Antioquia, es coherente con el estatuto básico de la extensión universitaria, que “busca propiciar y mantener la relación de la Universidad con su entorno cultural” (UDEA, 2011, p. 1), bajo principios de reciprocidad que le posibiliten hacer partícipe a la sociedad de los conocimientos que genera con sus actividades lectivas e investigativas y, a su vez, hacer lectura de su contexto sociocultural para conocer sus dinámicas y necesidades.

Asimismo, guarda afinidad con la perspectiva pluridimensional que asume el Programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana en su Proyecto de Formación, específicamente, en lo concerniente a la concepción de la lectura literaria como una experiencia humana que puede contemplarse “desde dimensiones no siempre racionales sino, más bien, estéticas y analógicas” (2013, p. 12) y, en lo que respecta a la concepción de investigación, que es planteada como “un proceso que tiene lugar en la

experiencia de una comunidad” (2013, p. 31), lo que implica atenuar las líneas de separación entre “el investigador” y “lo investigado”.

A su vez, esta propuesta se corresponde con los objetivos de la Práctica Pedagógica, especialmente con aquel que se refiere a la configuración y desarrollo de una propuesta didáctica en el campo de la lengua y la literatura, que permita alentar una propuesta investigativa y atender a los intereses y realidades del escenario educativo donde se desarrolla (Areiza, 2014).

Además, en lo concerniente a la legislación colombiana, este proyecto se fundamenta en el derecho a la *libertad de investigación* que consagra la Constitución Nacional en su artículo 68 y que ratifica la Ley General de Educación, Ley 115 (1994) en su artículo 7, al definir el fomento de la investigación como uno de los fines de la educación en todos sus niveles.

En este sentido, puedo sostener que este proyecto es ese tipo de investigación educativa que busca generar un impacto en ámbitos de la práctica y, al mismo tiempo, en las construcciones que en investigación se vienen adelantando sobre formación literaria, especialmente, en aquellas que consideran la lectura literaria como prácticas socioculturales y la investigación literaria como una posibilidad de acercar al joven lector con otros modos de leer la literatura.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 9. *Habitación de hotel* (1931).

Edward Hopper (1882 -1967).

En una habitación de hotel, la mujer que acaba de llegar, sin desempacar aún sus prolijas maletas, libre de su ropa exterior, sentada a la orilla de la cama, visible el cansancio en su cuerpo, lee un folleto, quizá uno que indica los horarios del tren.

V. UN ITINERARIO PARA NAVEGAR A TRAVÉS DE LAS VOCES

«Primero dirígete a Pilos y pregunta al divino Néstor, y desde allí a Esparta al palacio del rubio Menelao, pues él ha llegado el postrero de los aqueos que visten bronce. [...]Y es preciso que no juegues a cosas de niños, pues no eres de edad para hacerlo». (Homero, 2005, p. 56)

Por aquellos días parecía no poder concentrarme en algo distinto, incluso llegué a actuar como Alicia frente al Gato de Cheshire, ella actuó por ignorancia y yo por terquedad.

- Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?
- Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar –dijo el Gato.
- No me importa mucho el sitio... –dijo Alicia.
- Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes –dijo el Gato.
- ... siempre que llegue a alguna parte –añadió Alicia como explicación.
- ¡Oh, siempre llegarás a alguna parte –aseguró el Gato–, si caminas lo suficiente! (Carroll, 2003, p. 60)

Es verdad, me dediqué a leer aquí y allá buscando el enfoque metodológico apropiado. ¿Alguno cuantitativo? ¡Claro que no!, no son acordes con la naturaleza de esta investigación. ¿Etnográfico? ¡Grandioso!, a mi proyecto de investigación del Semillero le vendrá bien, pero a éste no. ¿Investigación-acción? ¡Por supuesto que no!, pues aunque tiene muchas líneas, la mayoría apunta al *mejoramiento de*, y no es eso lo que busco. ¿Estudio de caso? ¡Quizá... quizá! ¿Fenomenológico?, ¿etnometodológico?, ¡Oh, mi Dios!, ¿qué es eso? ¿Biográfico-narrativo? ¡Perfecto!, pero... mejor no.

Es extraño, yo sabía cuál era el camino, pero quería evitarlo. Tenía pánico a lo que me enfrento hoy: la escritura narrativa, pero todo lo demás realmente me atraía, todo encajaba perfecto con el problema y los objetivos planteados en el proyecto.

Por mucho tiempo me dediqué a escuchar entre líneas la voz de Bolívar, Domingo & Fernández (2001) quienes me aseguraban que con este enfoque se podían recoger los testimonios subjetivos de una persona, para explorar a través de su percepción y su relato la dinámica de una situación

educativa concreta. De esta manera, podría construir y analizar los fenómenos narrativos, esto es, cualquier forma de reflexión oral o escrita sobre la experiencia personal, ya que precisamente sobre la experiencia era mi indagación. Asimismo, que por su particular modo de obtener y analizar la información, este enfoque metodológico exigía producir en coherencia un informe de investigación distinto de los tradicionales, uno narrado, uno que entra en el “territorio de las escrituras del yo”, uno que reclama un modo de escritura exigente en su forma y contenido.

En fin, como te habrás dado cuenta, a la postre me decidí; pues Bombini (2006), Rivas & Herrera (2009), Bolívar, Domingo & Fernández (2001), Bolívar (2002) & Suárez (2007), entre otros, terminaron por convencerme de que el enfoque biográfico-narrativo, que tuvo origen en los años setenta dentro del fenómeno de las ciencias sociales que se conoce como el *giro hermenéutico*, en la actualidad goza de una aceptación cada vez más amplia en el campo de la investigación en educación; ya que, al centrar su atención en lo subjetivo, se aleja de la ciencia de corte positivista que ha intentado dar cuenta de la realidad en términos “objetivos”, poniendo el acento en los fenómenos exteriores y observables, y no en la riqueza interior de las personas, en sus experiencias, motivaciones, sentires, saberes, valores, etc.

Además, dicho enfoque se ha convertido en un escenario de posibilidad para que las voces de maestros y estudiantes sean escuchadas y sus historias sean dotadas de sentido, prestando atención, como advierte Bombini (2006), a que no se trata de un proyecto demagógico que busca resarcir la voz de los silenciados, ni de un asunto de “darle” la voz al otro, sino de reconocer que las voces siempre están allí. Tampoco se trata de hacer la recopilación de un anecdotario o un archivo de documentación narrativa de lo que se considera “buenas prácticas”. Es hacer que las narraciones y las múltiples voces den cuenta de las experiencias, de las prácticas y de las reflexiones que se producen sobre ellas, porque la palabra es nuestra esencia. Y esto, como dicen Rivas & Herrera (2009), no significa hacer simplemente que los participantes hablen de sí mismos, de sus vidas y sus pensamientos, sino de ejercer cierta “violencia epistémica” que cuestione lo que éstos dicen para no llegar a interpretaciones ingenuas.

Por esta razón, aunque quizá no tengo que decírtelo, el enfoque biográfico-narrativo cobra gran importancia para los maestros investigadores; pues, en primer lugar, responde a un principio básico: los humanos estamos hechos de lenguaje y nos relacionamos con el mundo a través del lenguaje, así que poner nuestro interés en el relato de las experiencias es volver la mirada a nuestra esencia; segundo, nos permite acceder a una información de primer orden mediante el encuentro intersubjetivo, en el que las narraciones de las experiencias del estudiante y del investigador se funden para producir una comprensión social de la realidad; tercero, se convierte en un medio de reflexión sobre nuestro saber y nuestro quehacer docente en la cotidianidad, lo que a su vez impulsa cambios pertinentes en las concepciones y modos de trabajo; por último, posibilita la construcción de conocimiento desde la dimensión afectiva de la enseñanza (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Bolívar, 2002).

Por consiguiente, me propuse recoger en este trabajo *nuestras voces*, las voces de las estudiantes y la mía, expresadas en un diálogo permanente sobre lo que nos iba pasando en el proceso de formación literaria, es decir, sobre las experiencias, tensiones y saberes que tocaban las dimensiones lógica, ética y estética de nuestro ser; y con nuestras voces unidas a otras voces, que vienen de sus maestras de Lengua Castellana y de los teóricos, alcanzar unas comprensiones que pudieran enriquecer mucho más nuestra experiencia.

Estaba convencida de que desde esta perspectiva, que se corresponde con la idea de investigación experiencial, accesible, natural y democrática (Suárez, 2007), lograríamos rememorar, organizar el pensamiento de manera inteligible, compartir narraciones orales y escritas y comparar experiencias que nos llevarían a desestructurar ideologías, a reconocer la propia identidad, e intercambiar textos generando una comunidad de diálogo y a establecer algunas categorías de análisis con base en todo lo narrado.

Luego, con la certeza de que iba por buen camino, me dispuse a preparar el itinerario. Tomé un antiguo mapa de Grecia y señalé la isla de Ítaca como el punto de partida. “¿Ítaca, por qué Ítaca?” –te estarás preguntando–, pues, porque este viaje sería una odisea, no la del famoso y experimentado viajero que a su paso encontró cíclopes, odiosas mujeres que detenían su paso,

sirenas de seductores cantos letales, monstruos marinos y la furia de un par de dioses; sino la de Telémaco, la del joven inexperto en tales trasegares, pero con un camino por delante y todo un mundo de riquezas exteriores e interiores por descubrir.

Me imagino que ya quieres saber cuál fue el plan de ruta, pero como sé que este tipo de viajes también se te antojan, antes quiero hacerte una recomendación al modo de un loco autor que me encanta, cuyo nombre... cuyo nombre se me escapa en este momento.

Instrucciones para empacar una maleta

Sin importar el medio de transporte, la maleta siempre será un elemento a considerar en sus proporciones. Los viajeros novatos querrán verter en ella el contenido de sus casas, incluyendo el moho en la pared con el que juegan a descubrir nuevas figuras cada mañana. Los viajeros expertos, que ya se han dado cuenta de que en esto del embalaje opera un proceso de selección natural, llevan sólo el equipaje más apto, de acuerdo con sus propósitos y el lugar de destino. Mas dejando de lado esta distinción, atengámonos a la manera correcta de empacar lo imprescindible para todo viajero. Empieza por abrir tu maleta con sumo cuidado, sin el torpe afán con que muchos estropean la cremallera y de paso arruinan este delicado ritual. En el fondo, marcando una diagonal, extiende un cayado de negro viejo a punto para un viaje a la semilla. Al lado derecho, pon un catalejo y una lupa del tamaño de un tambor, si no dispones de ellos te recomiendo comprarlos en la tienda de Melquiades. Allí mismo, dentro de un fino estuche, acomoda el aleph que de seguro has tenido guardado por largo tiempo en el sótano de tu casa. Al lado izquierdo, procurando asegurar la lente, sitúa tu cámara marca Morel; y junto a ésta dispón un diario en el que puedas escribir sin tregua, con una fina pluma Santomé. Por último, evita llenar el espacio que queda, de seguro lo necesitarás para traer algunos obsequios de vuelta.

Ahora sí te contaré de mi itinerario.

Soltar amarras, levantar el mástil y extender las velas

Para comenzar este viaje investigativo necesité acercarme a las instituciones educativas de donde salieron mis veinte compañeras de aventura, pues, aunque antes había estado en aquellos lugares, ahora debía reconocer las nuevas condiciones contextuales y establecer otras relaciones de campo.

Al mismo tiempo debí buscar información que me permitiera un acercamiento al estado actual de la cuestión e iniciar la construcción de un marco teórico que me posibilitara centrar la investigación en unas perspectivas pedagógicas, didácticas, disciplinares y epistemológicas particulares.

Y, por supuesto, debí crear un plan flexible que incluyera las técnicas de investigación que considero más apropiadas: observación participante, relatos pedagógicos, autobiografías literarias, entrevistas a profundidad, grupos de discusión y análisis documental, y una propuesta de secuencia didáctica que nos permitiera desarrollar procesos de formación en investigación literaria.

De esta manera, el viento hinchó la vela central y las blancas velas atadas con correas de pieles de bueyes retorcidas, y las purpúreas olas bramaron a los lados de la quilla de la nave que emprendía su marcha (Homero, 2005).

Camino sobre las purpúreas olas

Con paso apresurado di comienzo al desarrollo de la secuencia didáctica, buscando que se hiciera efectivo el acercamiento de las estudiantes a la literatura por medio de procesos formativos en investigación literaria.

En cada uno de nuestros encuentros la *observación participante* me permitió la inmersión en la vida escolar de las estudiantes, no en sus colegios, sino en el espacio de formación literaria que

compartimos en la Universidad de Antioquia. Allí tuve la oportunidad de poner en juego la participación directa, la observación, la introspección, la anotación, el registro de datos y las primeras lecturas de los documentos derivados de los procesos de aula en sus distintos medios: manuscritos, fotográficos y audiovisuales; aunque debo admitir que como fotógrafa y camarógrafa no me fue muy bien, muchas veces dejé de oprimir el botón de disparo, en ocasiones porque lo olvidaba y en otras porque me resistía a objetivar todo lo que sucedía en clase; por eso, momentos como los de nuestra lectura a ciegas, el mágico encuentro y reencuentro con la literatura infantil, o el intento de reconstrucción de una escena del crimen cuando intentábamos entender el proceso abductivo, nunca fueron capturados por la cámara, pero sí quedaron registrados, tanto en mi mente como en mis *relatos pedagógicos*, porque allí narré las experiencias de aula que logré conjugar con las anotaciones personales, interpretativas y temáticas que realizaba inmediatamente después de cada sesión. Éstos me permitían recordar, organizar las ideas, reflexionar sobre la propia práctica pedagógica, intentar establecer categorías de análisis y pensar en que, quizá, a través de éstas podría vincularme a comunidades de intercambio de experiencias de maestros en distintos espacios académicos.

También realizamos unas *autobiografías literarias*, porque estos relatos individuales e introspectivos nos permitirían a las estudiantes y a mí, intentar reconstruir nuestras experiencias como lectoras de literatura, antes de y durante nuestra travesía por el campo de la formación en investigación literaria. Propuse escribir estas en cualquier género: lírico, narrativo, dramático, con la libertad de incluir algunas creaciones literarias propias o ajenas que pusieran en evidencia ciertas inclinaciones y sensibilidades literarias. Igualmente, llevamos a cabo *grupos de discusión* que se dieron a modo de conversaciones con grupos focales, divididos por Instituciones, en los que llegamos a discutir temas de literatura y experiencias lectoras dentro y fuera de la escuela, además, de algún asunto de interés para la investigación que las estudiantes estaban realizando en sus pequeños proyectos, y sobre sus sentires en los procesos de investigación misma, creando así una verdadera comunidad de diálogo. Algunas discusiones fueron desarrolladas en la Universidad y otras en las instituciones educativas a las que pertenecían las dialogantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Figura 10. Estudiantes en los grupos de discusión en las instituciones educativas Escuela Normal Superior de Medellín, Jesús María El Rosal y San Juan Bosco, de izquierda a derecha.

También fue importante para mí realizar *entrevistas a profundidad*, porque a través de ellas pude escuchar las voces de las docentes de Lengua Castellana de las estudiantes que emprendieron viaje conmigo, para reconocer, como con las estudiantes, las experiencias, tensiones y saberes que se generan en sus procesos de enseñanza de la literatura. Y estas conversaciones, aunque fueron dirigidas y registradas con base en una serie de preguntas planificadas, dieron cabida a la libre y profunda expresión de los pensamientos y los sentimientos de las entrevistadas, cada una en la institución donde trabaja.



Figura 11. Docentes en las entrevistas en las instituciones educativas Escuela Normal Superior de Medellín, Jesús María El Rosal y San Juan Bosco, de izquierda a derecha

Consideré asimismo pertinente realizar una *entrevista a un experto*, a mi profesor del Seminario de Investigación Literaria, el doctor en Teoría de la Literatura y del Arte y Literatura Comparadas de la Universidad de Granada, Edwin Carvajal Córdoba, con quien puede dialogar

de formación en investigación literaria, un tema del que poco se habla fuera de los programas de Filología y de Lengua Castellana. Recuerdo que al principio de este trabajo se me hizo difícil encontrar bibliografía que hablara directamente del tema, y que cuando fui a las instituciones educativas para hacer la invitación a unirse a esta propuesta, las mismas maestras me miraban con extrañeza cuando yo hablaba de investigación literaria.

Bueno, y no podía faltar el *análisis documental*. De éste me serví para hacer revisión rigurosa y crítica de los documentos que fueron fuente de información para la investigación, ya que me aportaron datos sobre los contextos, antecedentes, conceptos y experiencias de interés para este estudio. Aquí incluí los análisis de referentes teóricos, antecedentes, planes de área, anotaciones diversas, relatos pedagógicos, autobiografías lectoras, fotografías, audiovisuales y demás documentos derivados de los procesos de aula, obtenidos con consentimiento de los participantes y de los representantes legales en los casos pertinentes.

Fondear anclas

Este viaje en compañía que emprendí por largo tiempo, fue generoso en información, experiencias y voces que reclamaron mi agudeza y que fueron tejiendo sus sentidos en procesos de categorización y triangulación hermenéutica, tal como me lo sugirió Francisco Cisterna Cabrera (2005); así que me di a la tarea de reunir, revisar, organizar, analizar la información de cada una de las fuentes, para luego hacer cruces entre las que fueran pertinentes, estableciendo entre ellas relaciones de comparación, reorganización por categorías y subcategorías, e interpretaciones; para así nutrir el presente informe de investigación narrativo, del cual espero que reúna las condiciones que de él se exigen, esto es, que efectivamente narre las experiencias, tensiones y saberes que se generan en los procesos de formación literaria de los estudiantes, especialmente en lo que compete a la investigación en literatura; que aporte a la producción de conocimiento, dando cuenta de las comprensiones logradas a partir de las experiencias derivadas del proceso investigativo; y que, por supuesto, entre en diálogo con las discusiones que en esta materia se viene adelantando en la comunidad académica.

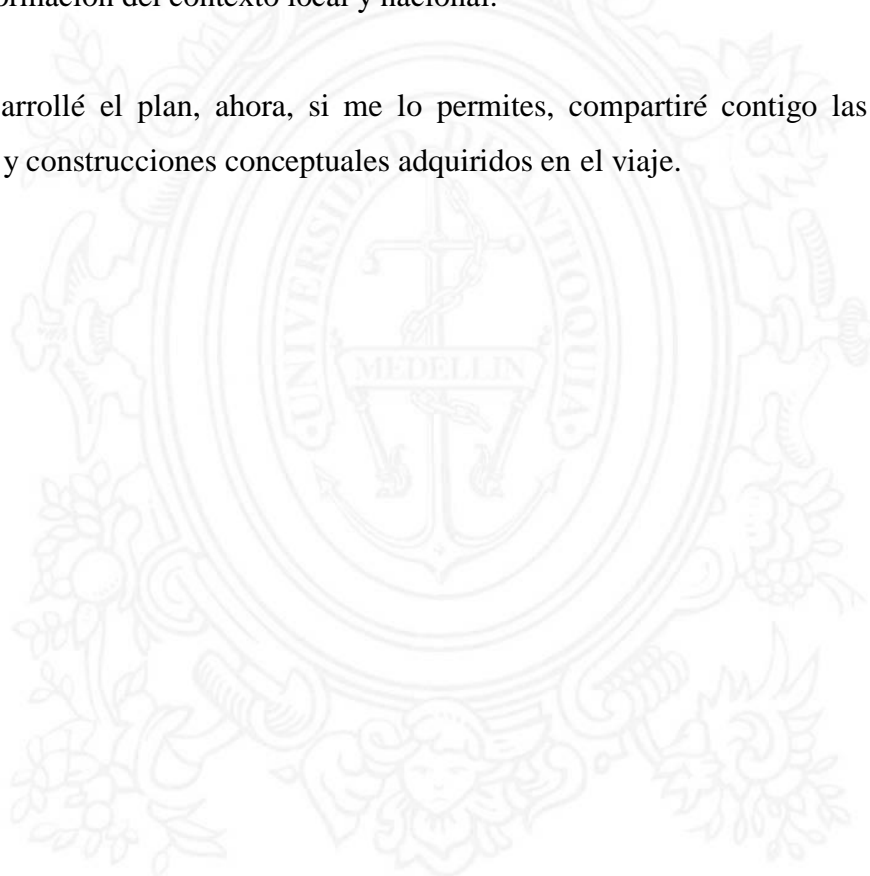


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por eso, a partir de este informe y de distintas estrategias de interacción, es mi intención hacer las debidas devoluciones a las instituciones educativas que me abrieron sus puertas y también compartir los hallazgos en distintos espacios académicos de la Facultad, así como en otros escenarios de formación del contexto local y nacional.

Bueno, así desarrollé el plan, ahora, si me lo permites, compartiré contigo las experiencias, comprensiones y construcciones conceptuales adquiridos en el viaje.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

SEGUNDA ODISEA

Y luego se dirigió a Hermes, su hijo, y le dijo:

«Hermes, puesto que tú eres el mensajero en lo demás, ve a comunicar a la ninfa de lindas trenzas nuestra firme decisión: la vuelta de Odiseo el sufridor, que regrese sin acompañamiento de dioses ni de hombres mortales. A los veinte días llegará en una balsa de buena trabazón a la fértil Esqueria, después de padecer desgracias, a la tierra de los feacios, que son semejantes a los dioses, quienes lo honrarán como a un dios de todo corazón y lo enviarán a su tierra en una nave dándole bronce, oro en abundancia y ropas, tanto como nunca Odiseo hubiera sacado de Troya si hubiera llegado indemne habiendo obtenido parte del botín. Pues su destino es que vea a los suyos, llegue a su casa de alto techo y a su patria». (Homero, 2005, p. 117)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 12. *En el prado* (s.f.).

Claude Monet (1840-1926).

Locus amoenus, vos su cómplice y ella tu mimesis. *Locus amoenus*, a veces sos *terribilis*. Como lecho de rosas te has extendido propicio para el amor, y ella, sin más, se ha entregado en ti a su pasión.

1 8 0 3

I. LAS TIERRAS DE LA ODISEA O DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN LITERARIA. UNA CARTOGRAFÍA NARRADA

«Habito en Ítaca, hermosa al atardecer. Hay en ella un monte, el Nérito de agitado follaje, muy sobresaliente, y a su alrededor hay muchas islas habitadas cercanas unas de otras, Duliquio y Same, y la poblada de bosques Zante. Ítaca se recuesta sobre el mar con poca altura, la más remota hacia el Occidente, y las otras están más lejos hacia Eos y Helios. Es áspera, pero buena criadora de mozos». (Homero, 2005, p. 167-168)

La verdad no he realizado muchos viajes; pero gracias a que he prestado oídos a los relatos de cientos de viajeros, no sólo me siento una conocedora de innumerables tierras foráneas, sino también de las formas en que suelen contarse este tipo de historias. La mayoría de los que recientemente han llegado de un lugar que no conocían, comienza por describir el lugar visitado, habla del clima, del entorno y del contexto y, después, de las vivencias más significativas, de las dificultades que tuvo que sortear y de cómo el viaje ha cambiado su modo de pensar y de ver el mundo. Por esta razón, como una viajera novata que acaba de realizar una travesía única en su vida, y que no quiere descuidar detalles, me propongo empezar esta parte de la narración con una cartografía de los lugares en que se ubican las experiencias, comprensiones y construcciones conceptuales adquiridos en el viaje realizado con algunas estudiantes de noveno y décimo grado de las instituciones educativas que se han mencionado en capítulos precedentes.

Empezaré diciendo que, al igual que las tierras transitadas por Odiseo, la formación literaria es un vasto territorio en el que los maestros de Lenguaje se ocupan de la enseñanza y del aprendizaje del saber literario, enfrentándose, según Fernando Vásquez (2008), a una serie de dilemas que reclaman su posicionamiento crítico y ético al tomar la decisión de enseñar la literatura siguiendo o no un modelo, partiendo o no de un canon, enfatizando o no en los géneros, ilustrando o no la lengua, desarrollando o no la creatividad, utilizando o no indicadores de evaluación, tomando o no fragmentos de la obra, siguiendo o no una cronología, etc.

Hacen parte de esta tierra diversidad de islas, islotes y formaciones rocosas, que se ensanchan en las aguas marítimas del Jónico, del Mediterráneo y del Egeo; cada uno de estos constituye los distintos enfoques de formación literaria, entre los cuales es factible la navegación, pero también

su acercamiento a los saberes instaurados en los continentes próximos, lo que posibilita que las propuestas didácticas de cada maestro lleguen a enriquecerse. Sin embargo, desde los primeros asentamientos en estas tierras muchos han temido hacer exploraciones más allá de la cómoda seguridad de las tradiciones, concepciones y políticas que les ofrece su terruño, negándose así a descubrir el potencial de otras perspectivas pertinentes que podrían darle nuevos sentidos a la enseñanza de la literatura.

Fue así, como por muchos siglos antes del decimonónico, según Teresa Colomer (2005), la literatura jugó un papel preponderante en la promoción de los valores morales, el fortalecimiento de una conciencia cultural de corte grecolatino y la enseñanza de la lengua. Por lo cual, se puede decir que en este tiempo la formación literaria en la secundaria tuvo un fuerte fundamento retórico, pues buscaba que los estudiantes mejoraran en el arte discursivo, oral y escrito, a partir de la lectura y memorización de fragmentos de las obras clásicas.

Llegado el siglo XIX, este enfoque fue sucedido por los estudios historicistas de la literatura, cuya finalidad era la corroboración de la aparición de ciertas cualidades en las obras leídas que se asociaban con los momentos propios de su producción. Más adelante, el acento estuvo puesto en la recitación de poemas para refinar el gusto y afianzar valores nacionales, también en el aprendizaje de fábulas y otras narraciones de carácter moral para procurar el autocontrol de las pulsiones, el repliegue de la sexualidad y, en general, la modelación de la conducta de los jóvenes. Las escuelas, de acuerdo con esta perspectiva, incluían en su catálogo de libros y en su plan lector el silabario, el catecismo, las fábulas y los clásicos, con omisión de su adecuación a la edad y al interés del estudiante.

Alcanzada la mitad del siglo XIX, se comenzaron a publicar libros pensados para la etapa escolar, pero todavía apoyados en la idea de que la literatura tenía una función moralizante y patriótica. Las novelas destinadas a los escolares, que se leían en las aulas de manera colectiva y por episodios, se caracterizaban por sus temáticas históricas, geográficas, o de inspiración altruista.

Ya en el siglo XX, entre las décadas de los sesenta y los setenta, con el despliegue de las teorías literarias, en lo que aquí se llaman las tierras de Pilos, la formación literaria apuntó a la comprensión e interpretación textual, pero basada en los modelos de lectura especializada sin los cuidados de la debida transposición didáctica, porque, de acuerdo con Carolina Cuesta (2005), los maestros helenos no dejaron de rendir “culto a la literalidad” que despoja a las teorías de su potencia problematizadora. Por esto, hacia 1986 se abrió el debate sobre la finalidad de la enseñanza de la literatura, llegando a concluirse que ésta debía ser la formación de un lector competente, entendido como «aquel que sabe “construir sentido” de las obras leídas» (Colomer, 2005, p. 37), que es capaz de realizar “interpretaciones en profundidad”, es decir, de llegar a un nivel de lectura crítico-intertextual (MEN, 1998, p. 81).

Hoy día, las escuelas alcanzan a vislumbrar otros horizontes en la formación literaria, especialmente, por la llegada de nuevos habitantes a las Islas Jónicas o Archipiélago de los Nuevos Enfoques de Formación Literaria, que se caracterizan por sus propuestas socioculturales. Allí, sobresalen los nombres de algunos valerosos griegos que aúnan esfuerzos para llamar la atención de aquellos otros maestros que se resisten al cambio, señalando la urgencia de una renovación de la didáctica de la literatura desde sus discursos y propuestas.

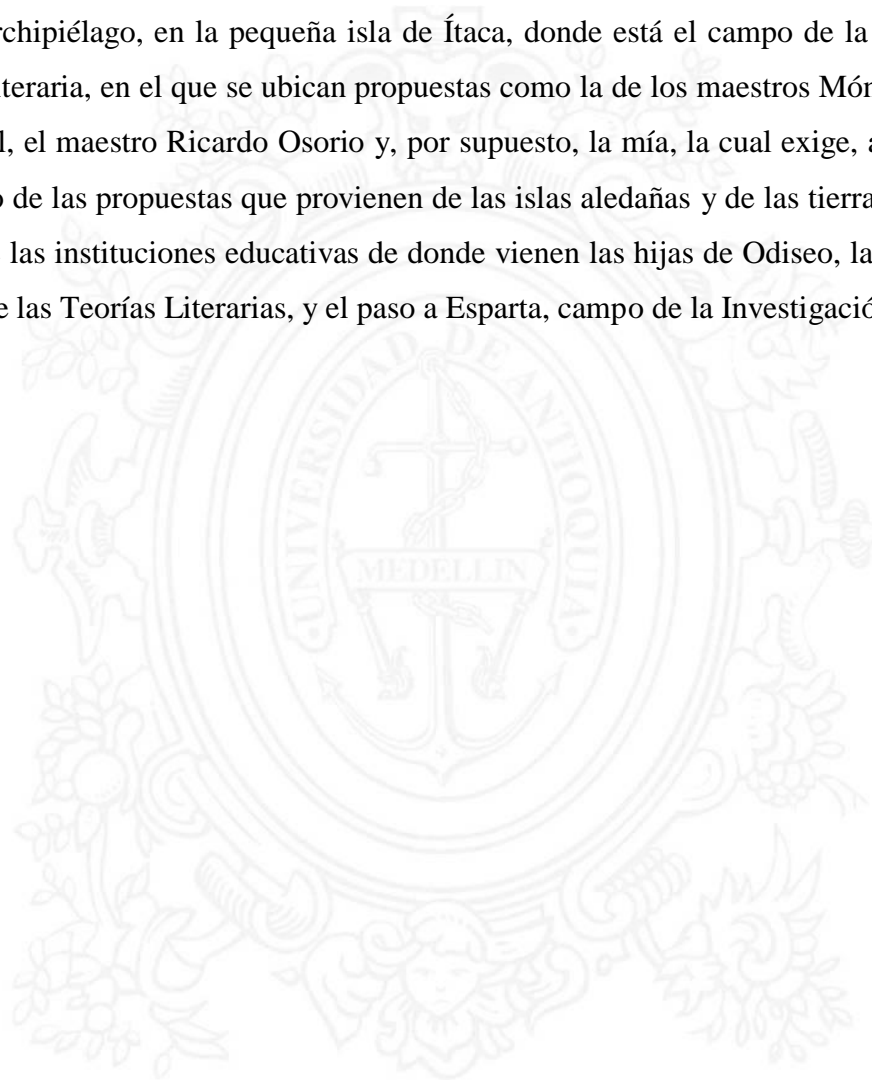
Así, por ejemplo, desde una isla situada al sur, el profesor Gustavo Bombini (2006) hace un llamado a reinventar la enseñanza de la literatura, a pensar la lectura como una forma de participación de la sociedad y la cultura, por lo que en las aulas se debe dar apertura a la discusión de los textos literarios, partiendo de las inquietudes de los estudiantes sin esperar o forzar una convergencia de sentidos, porque “los lectores hacen suyo el texto, lo ponen a jugar con lo que les es propio, con lo que los constituye como sujetos socioculturales” (2007, p. 7). Y, desde una isla central, el profesor Fernando Vásquez (2012), invita a los maestros a navegar en el río con saber de marinero, esto es, con un saber práctico como el que corresponde a la Didáctica General que, indudablemente, vigoriza el saber especializado en la literatura; así que, a modo de sugerencias, insta a remar en una enseñanza planificada, con adecuación a las necesidades del estudiante y a las exigencias del contenido y del contexto, recurriendo a diversos métodos de enseñanza, repensando la evaluación y revisando constantemente su rol mediador.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Y es en este archipiélago, en la pequeña isla de Ítaca, donde está el campo de la formación en investigación literaria, en el que se ubican propuestas como la de los maestros Mónica Moreno y Edwin Carvajal, el maestro Ricardo Osorio y, por supuesto, la mía, la cual exige, además, de un reconocimiento de las propuestas que provienen de las islas aledañas y de las tierras que pueblan las maestras de las instituciones educativas de donde vienen las hijas de Odiseo, la navegación a Pilos, campo de las Teorías Literarias, y el paso a Esparta, campo de la Investigación Literaria.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 13. *Cautivada* (s.f.).

Adolphe Alexandre Lesrel (1839-1929).

La vida es como la lectura de una misma obra literaria, cada lector llega a descubrir entre sus páginas un espacio distinto en el que corre el riesgo de quedar atrapado.

II. LAS AVENTURAS DE ODISEO O DE LA FORMACIÓN LITERARIA, UN CAMPO DE EXPERIENCIAS

Comenzó narrando cómo había sometido a los cicones y llegado después a la fértil tierra de los Lotófagos, y cuánto le hizo al Cíclope y cómo se vengó del castigo de sus ilustres compañeros a quienes aquél se había comido sin compasión, y cómo llegó a Eolo... (Homero, 2005, p. 379)

Una de las oportunidades más maravillosas que me ha dado la vida es poder formarme como maestra, y anhelo dedicarme a la docencia investigativa hasta el final de mis días; por esta razón, siempre estuve llena de entusiasmo y de preguntas cuando, con ocasión de mis prácticas pedagógicas, fui a la escuela. Jamás olvidaré las instituciones, maestras y estudiantes que me acogieron en este trayecto, porque fueron bastante generosos al compartir conmigo sus vivencias como si fuesen libros abiertos, y al permitirme ser parte de su historia. Entre sus líneas encontré personajes excepcionales, pero de todos estos, fueron los jóvenes los que más me impactaron, porque leerlos y leerme frente a ellos era como intentar resolver un enigma, para el que indudablemente la Universidad procuró prepararme, pero ni los teóricos del Psicoanálisis ni los de la Pedagogía fueron tan dicientes como mi propio acercamiento a estas subjetividades. Por lo cual, pensar en la formación literaria para esta población se convirtió para mí en un gran reto.

Así que ya podrás entender, mi estimado lector, lo que han significado para mí estas prácticas. Han sido espacios de descubrimiento, de profundos aprendizajes y de agudización de los sentidos para intentar ponerme en su piel. Conocer al joven estudiante ha sido un privilegio, pero mucho más a las hijas de Odiseo. Con ellas re-descubrí la adolescencia. Con ellas, aunque soy una mujer adulta, gané madurez. Con ellas llegué a hablar desde mi pasión por la literatura y la investigación, desde los teóricos que conocía y los que me vi forzada a conocer, desde el lugar del cuestionamiento y no de la verdad absoluta, desde la provocación por el aprendizaje autónomo y no desde lo que determina una directriz institucional. Con ellas aprendí y se generaron lazos de gratitud que nos unirán por siempre.

Y bueno, me imagino que a este tipo de experiencias se referían las profesoras entrevistadas, cuando me decían que lo que más les gustaba de su profesión, en la que ya han alcanzado cinco,

veinticinco y treinta y cinco años, era tener “contacto con las niños, con los jóvenes” (Docente IEJMR); “poder compartir con estos chicos, con estos jóvenes que son dadores de energía, de vitalidad, de entusiasmo, de alegría” (Docente IEENSM); y “definitivamente interactuar con los estudiantes, aprender de ellos y saber que uno les está aportando a quienes tienen todas esas ganas de aprender, de devorarse el mundo, y es por eso que vale la pena luchar” (Docente IESJB).

Y sí que vale la pena. Por razón de esta hermosa profesión vale creer en la formación literaria de los jóvenes y vale apostarle a configuraciones didácticas que favorezcan su encuentro con la literatura y otras manifestaciones culturales.

La odisea, el viaje de la transformación humana o de la formación literaria

¿Qué otra cosa puede ser la formación literaria, sino ese viaje en compañía en el que algo le pasa al viajero y ese algo es la transformación de su ser? Mas si se quiere en otros términos, podemos afirmar que la formación literaria es un campo de confluencia de la literatura y la educación, ambas susceptibles a la experiencia humana, ya que necesariamente involucra a unos sujetos: maestros y estudiantes; e implica ciertas decisiones tocantes a una selección de contenidos, recursos, métodos, mediaciones y configuraciones que obedecen a unos sentidos y a unas intencionalidades que dan cuenta de los principios pedagógicos y los modos de relación del docente con el saber disciplinar específico; pero, además, de unas determinaciones contextuales asociadas a las particularidades de los actores implicados y a las condiciones de posibilidad de orden externo que afectan el trabajo en el aula (Arboleda, *et al*, 1999). Por esta razón, en este campo de las experiencias,

Periódicamente,
es necesario pasar lista a las cosas,
comprobar otra vez su presencia.

Hay que saber
si todavía están allí los árboles,

si los pájaros y las flores continúan su torneo inverosímil,
si las claridades escondidas siguen suministrando la raíz de la luz,
si los vecinos del hombre se acuerdan aún del hombre,
si dios ha cedido su espacio a un reemplazante,
si tu nombre es tu nombre o es ya el mío,
si el hombre completó su aprendizaje de verse desde afuera.
Y al pasar lista es preciso evitar un engaño:
ninguna cosa puede nombrar a otra.
Nada debe reemplazar a lo ausente. (Juarroz, 1991, p. 3)

Mas, también se hace imperativo que el maestro de literatura corrobore si aún cree, porque podría sorprenderle su falta de fe en aquello que es imprescindible que crea: que los jóvenes estudiantes pueden formarse en literatura, esto es, que pueden tener auténticas experiencias con el fenómeno literario, aunque parezca que han perdido todo entusiasmo por la lectura o que jamás lo han tenido. Es por esto que pensar la formación literaria, en términos de la experiencia, supone replantear la apropiación de conocimientos y reivindicar la lectura como formación.

Y para que esto sea posible, algo debe cambiar radicalmente en el pensamiento de los maestros: dejar de creer, como lo manifestara Paulo Freire (2006), que la labor docente consiste en transferir algún conocimiento, porque todavía se escuchan voces que hacen cierto ruido con palabras como: “me gusta colaborarles, que les pueda transmitir lo que yo sé, y que ellas puedan captarlo y aprenderlo” (Docente IEJMR), o “es necesario tratar de implementar la literatura y que les llegue de la misma manera que a mí me ha llegado” (Docente IEENSM), y esto, por supuesto, no ayuda mucho a un proyecto formativo que pretende no minar la autonomía, porque como dice el profesor Bustamante:

Esta situación deja, al menos, dos caminos: 1) quejarnos, pues los estudiantes no reciben nuestro desinteresado tesoro, que sólo podría beneficiarlos; ellos no entienden por qué nos gusta la literatura; 2) entender que, para degustar esos productos, se necesitan ciertas condiciones de posibilidad, y por consiguiente, trabajamos en pos de crearlas. (2014, p. 152)

Por esto, en este punto, me parece necesario advertir la diferencia que hay entre el traspaso de conocimiento y el saber de la experiencia.

El traspaso, aunque parece ser un acto de generosidad, porque consiste en poner algo de sí en el otro, lo que realmente puede hacer es anular al sujeto y objetivar el saber, porque en ese *yo te doy y tú recibes de mí o vive lo mismo que yo, a fin de que aprendas* se solapa cierto dominio, vanidad o ingenuidad del docente, que espera oírle decir al estudiante luego de un encuentro con el texto literario, que sintió lo mismo que él sintió y que descubrió lo mismo que él descubrió, pues, de lo contrario, se verá forzado a indicarle lo que tenía que haber sentido y descubierto, para así garantizar la transferencia.

Martin Heidegger decía:

Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender. Por eso con frecuencia la aportación del docente despierta la impresión de que propiamente no se aprende nada con él, en cuanto de pronto hemos pasado a entender por “aprender” la transmisión de conocimientos útiles. (2005, p. 77-78)

Y de este lado heideggeriano está el saber de la experiencia, pues al contrario del traspaso de conocimiento, este constituye el aprendizaje por el propio padecer, por lo que a uno le pasa y va conformando lo que uno es (Larrosa, 2003).

Y eso, precisamente, es lo que se espera de la lectura como formación, que constituya un espacio en el que el lector y el texto literario se encuentren de manera íntima y que se relacionen en el nivel de la experiencia. No se trata, por tanto, de extractar del texto un conocimiento útil para la vida, si por vida entendemos “ganarse la vida”. La lectura como formación implica entenderla como algo que nos forma, nos pone en cuestión de aquello que somos, nos transforma y nos afecta en lo propio, porque ella “tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (Larrosa, 2003, p. 25).

Así que formar, no “dar forma”, al joven lector literario es un desafío que indefectiblemente debe afrontar el maestro de literatura; de quien, por supuesto, se espera que sea un apasionado lector, capaz de movilizar el interés del estudiante, de generar las condiciones de posibilidad para que éste realice cada vez lecturas más críticas e interpretaciones más profundas. Por esto, algunas de sus tareas son: nutrir día a día su experiencia lectora y beber de las fuentes de los teóricos; ensanchar su saber didáctico y aventurarse a ir a otros territorios donde encuentre distintos enfoques de abordaje de la literatura; escuchar con discernimiento y criticidad profesional las voces del contexto escolar, de los estudiantes, de sus colegas y la suya propia, en consideración de sus prácticas docentes.

Para adelantar dichas tareas, el maestro quizá pueda partir, como sugieren Skliar & Larrosa (2005), de ese poner en cuestión no tanto el qué hacer con la literatura, sino más bien lo que la literatura puede hacer en nosotros como lectores, en el orden de las palabras y las ideas. Por tal motivo, dicho proceso formador no puede olvidarse de que trata con las experiencias humanas, y, en atención a ello, «lo que la escuela debe enseñar más que “literatura” es enseñar a “leer literatura”» (Colomer, 2005, p. 37). Y para ello, es preciso implicar al estudiante en su proceso formativo, de manera que éste, como lector literario, sepa que puede escuchar al texto y hablar con él, puede poner bajo sospecha lo que dice y desentrañar implícitos, puede establecer relaciones intertextuales y proponer interpretaciones, puede resistir a la repetición, romper con lo dado, acceder a nuevos círculos de interés, dar apertura a un saber de experiencia y, así, agenciar su autonomía, para enfrentar los retos que supone el complejo y fascinante fenómeno de la literatura.

Y con estas afirmaciones podemos entender que la formación literaria se encamina principalmente a la construcción de sujetos en su devenir histórico, social, cultural, discursivo, humano. Porque cualquiera sea su género, lírico, narrativo o dramático, la literatura posibilita una experiencia íntima y un posicionamiento como lectores.

Por lo anterior, todo itinerario formativo debe pensarse en clave subjetiva e intersubjetiva, labor de la cual doy fe no es sencilla; en primer lugar, porque es necesario conocer a los jóvenes

lectores en la diversidad de individualidades encontradas en el aula; en segundo lugar, porque esta tarea exige volver la mirada sobre sí mismo como lector y conocedor de la materia, y ello, como me pasó a mí, puede ser decepcionante y retador al admitir que aún te falta mucho por leer y conocer; y en tercer lugar, es imprescindible pensar la relación estudiante-maestro, no sólo como lectores sino como parte de un proceso formativo que debe ser revisado y ajustado sobre la marcha, toda vez que las partes involucradas lo ameriten con ocasión de su avance a posibilidades de lectura cada vez más amplias y críticas.

La odisea, el viaje de las decisiones o de las configuraciones didácticas para el encuentro con la literatura

–Los centros literarios acá son demasiado hermosos, ojalá hubieras podido asistir, son hermosísimos –me dijo la profesora Sandy.

Y no lo dudo. En la Institución Educativa San Juan Bosco se desarrollan los llamados *centros literarios*, a través de los cuales las estudiantes tienen la oportunidad de contar de manera creativa la historia de una novela que han leído por libre elección. El año pasado, para esta actividad se pusieron en el centro algunas obras de la literatura latinoamericana como: *Aura* de Carlos Fuentes, *Memorias de mis putas tristes* de Gabriel García Márquez, *Sin tetas no hay paraíso* de Gustavo Bolívar, *Alguna vez estuve muerto* de Fernando Quiroz, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, *Demasiado amor* de Sara Sefchovich, *El túnel* de Ernesto Sábato y *La casa de los espíritus* de Isabel Allende, cuya presentación corrió a cargo de unos equipos de trabajo que, además de la obra, expusieron sobre el autor, el movimiento y la escuela literaria, a través de lecturas teatrales, dramatizados, juegos y veladas literarias. Maravillosas oportunidades para que la maestra pueda leer cómo se acercan las estudiantes al texto, cómo ciertos acontecimientos en el relato se vuelven objeto de problematización, cómo se tejen relaciones intertextuales y cómo se construyen comunidades de lectoras.

Yo recuerdo que en mis años de colegio, o sea, hace mucho tiempo, considerando que soy casi una centenaria, también hacíamos centros literarios, pero el foco no sólo estaba en la novela, sino

en todos los subgéneros literarios. Gracias a uno de ellos tuve una grata experiencia con la poesía, específicamente con el poema *Lo fatal* de Rubén Darío, el cual conservo intacto en mi vieja memoria.

Y es que la escuela está hecha para la formación, y por esto su función no puede ser descuidada por los mismos formadores. En este sentido, vale recordar que la asignatura no puede consistir sólo en una sucesión de actividades que buscan mantener a los chicos ocupados, y vale también

Preguntarse si ella está para que los estudiantes: a) hagan literatura; b) conozcan la historia de la literatura; c) aprendan teoría sobre la literatura; d) analicen obras literarias; e) obtengan una sana diversión; f) aprendan lúdicamente todo tipo de temas; o g) alcancen una “cultura general...” (Bustamente, 2014, p. 1)

Porque siendo ellas legítimas decisiones del docente, la verdad es que queda en duda si las mismas atienden a la especificidad de la literatura, si los contenidos están a su altura, y si son ellos los máximos aportes que un docente puede hacer a la formación literaria. Por lo que su desafío, en lo que concierne a la didáctica, es tomar decisiones ajustadas a los propósitos formativos y a la especificidad literaria en relación con las prácticas y sus modos de configuración. Por esta razón, no es de menor importancia decidir sobre el diseño del trabajo didáctico. En mi opinión, dichas configuraciones deben propender por la potencialidad del saber de la experiencia, la emancipación y la participación activa de todos los estudiantes en los procesos formativos. Y como algunas de las actividades desarrolladas por las docentes tienen este potencial, quiero hacerte participe, mi querido lector, de algunas de ellas en este relato, poniéndolas en diálogo, con algunas de las que llevamos a cabo en la propuesta didáctica *La odisea de Telémaco*.

Desde el año 2013, la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín tomó la iniciativa de abrir sus puertas a los autores que llegan con ocasión del programa municipal “Adopte un autor” que abanderan en conjunto la Alcaldía de Medellín y la Fiesta del libro y la Cultura. La *adopción de un escritor* es una actividad que busca “acercar a estudiantes y docentes a la literatura de una manera vivencial y significativa, aportando así a la formación de lectores en

la ciudad” (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 2), pues, por un periodo académico, éstos se dedican a estudiar las obras del invitado y a buscar formas creativas de representarlas: videos, canciones, dramatizados, pinturas, y, así, llegado el momento pueden mostrarle al autor visitante que ha valido la pena su trabajo, que su producción ficcional rinden fruto en la sensibilidad y criticidad de los adolescentes; pero es también la ocasión para que los chicos puedan preguntarle a los escritores qué pasa en el momento de la creación, qué los inspira, sobre qué van a escribir en la próxima oportunidad, si son realmente esos “incomprendidos amantes de las letras” (Estudiante IEENSM), si en su vida cotidiana leen, duermen y se bañan, etc.

Así pues, este encuentro autor-lector es la posibilidad de generar unos diálogos que suscitan otras preguntas y que llevan a otras reflexiones, que no interfieren con la relación lector-texto a nivel de las interpretaciones, porque como dice el profesor Hubert Pöppel (2004) la voluntad íntima del escritor permanece en secreto, incluso en los casos en que éste llega a publicar explicaciones posteriores sobre lo que había pensado. Y, por sus bondades, esta actividad merece la participación de todos los estudiantes, no sólo la de los más “pilos” de la clase o la de aquellos que puedan proyectar una buena imagen de la institución educativa frente al autor invitado.

En el grupo de formación en investigación literaria tuvimos también a nuestro propio invitado, a Wilson Pérez Uribe, un joven poeta, ensayista y astrófilo autodidacta, que tuvo la gentileza de compartir con nosotras sobre su experiencia como escritor, hablándonos sobre su filosofía de vida y las dificultades que con paciencia enfrenta en algunas ocasiones a la hora de escribir.

Otra actividad asociada a la formación literaria que se destaca por su potencial experiencial, emancipador y participativo es el *diario de lectura* que en la Institución Educativa Jesús María el Rosal se viene desarrollando desde hace varios años, con una buena acogida por parte de la comunidad académica. Ésta consiste en que todas las estudiantes de los distintos grados escriben a diario, durante todo el año lectivo, sobre las lecturas realizadas por asignación de las docentes de Lengua Castellana o por su libre elección. Cada día, comprometidas con esta tarea, las estudiantes realizan, por lo menos, media hora de lectura y unos párrafos de escritura, en los que

consignan el resumen del texto, la idea principal y una opinión sobre el mismo. Y, cada tanto, estos escritos son socializados en el salón de clases.

De esta actividad quiero resaltar, en palabras del profesor Vásquez, que “el diario es insustituible para evidenciar las huellas o las improntas que van dejando las obras leídas, las cosas vistas, los mundos imaginados” (2004, p. 31); además, es una grandiosa oportunidad para que quien lo escribe puede entablar diálogos consigo mismo y con algunas de las voces que constituyen su repertorio de lecturas, y reconocerse frente a lo que escribe como un lector; e igualmente, para que el maestro al leerlo, pueda acercarse a ese pequeño universo y abrir sus oídos a lo que el estudiante, de una manera tan personal, tiene para decir sobre sus encuentros con la literatura; y por esto, creo que vale la pena dedicar un buen tiempo para que, efectivamente, el docente los lea; y, como un acto de retribución, comparta también el suyo con los estudiantes.

En nuestro grupo, las hijas de Odiseo y yo tuvimos la oportunidad de escribir y compartir unos textos que hacen parte de esta familia de los relatos autobiográficos: las *autobiografías literarias*, en las que nos relatamos para contarles a las demás de nuestros primeros encuentros con la literatura, de los momentos en que rompimos relaciones con ella, y de aquellos reencuentros que nos llevaron a apasionarnos; para, al final, darnos cuenta de que habíamos escrito una historia de amor y de vida en la que mucho tuvieron que ver nuestras familias y la escuela. En lo particular, esta estrategia didáctica me ayudó a comprender a las jóvenes como lectoras literarias y a darme cuenta de que en relación con este devenir literario teníamos mucho en común.

Ahora, quiero compartir contigo otras de las actividades que nos ayudaron en el proceso de formación en investigación literaria, vinculadas a la secuencia didáctica que hizo parte de este proyecto. Para ello me serviré de algunas fotografías; así que, por favor, no dejes de leerlas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 14. Estudiantes en la Universidad de Antioquia. Ingresaron al universo de mi Universidad, a la escuela de los adultos –cosa que la hacía más interesante, más retadora– y el aula 21-236, la Biblioteca Central y el Teatro al Aire Libre, entre otros, se convirtieron en sus nuevos escenarios de formación literaria.



Figura 15. Estudiantes en la octava Fiesta del Libro y la Cultura. Nos leyeron un cuento en italiano mientras pintábamos un paisaje veneciano; nos acercamos a los portadores de texto literario y nos antojamos; nos dimos cuenta de que para algunos teníamos dinero, y para otros ni ahorrando un año; nos encontramos con Hansel y Gretel entre carátulas nuevas y libros recomendados, y hablamos de lo leído, de lo que estábamos leyendo y lo que tal vez íbamos a leer; nos vimos frente a nuestros textos favoritos y con las manos, la mirada y las palabras los acariciamos; nos reafirmamos como amantes de la literatura... En fin, vivimos a nuestra manera la octava Fiesta del Libro y la Cultura.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 16. Estudiantes en el Museo de Arte Moderno. Visita al Museo de Arte Moderno, entrada gratis, una guía que hacía más preguntas que afirmaciones, la curiosidad a flor de piel, miradas juveniles muy atentas, África, injusticias, guerra y opresión, lecturas de la obra de William Kentridge, nuestras interpretaciones, ecfraasis.

Y para no dilatar más la historia te diré que el acercamiento a cada uno de estos espacios fue estratégico. Cada uno, de manera pertinente y palpable, permitió enriquecer nuestro proceso de formación literaria, favorecer el saber de la experiencia y ampliar nuestra visión del mundo. Nada vino por azar, todo hizo parte del plan didáctico que tenía, y que llegó a ser posible gracias a los vínculos que se estrechan entre nuestra Alma Mater y la escuela básica y media.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Figura 17. *Compañeras de viaje* (1862).

Augustus Leopold Egg (1816-1863).

En un lujoso tren van de viaje las jóvenes gemelas, ambas desapercibidas del paisaje que les ofrece la vista en la ventana. La que está a la derecha ha caído presa del libro y la de la izquierda ha sucumbido al sopor.

1 8 0 3

III. ENTRE ESCILA Y CARIBDIS. LA FORMACIÓN LITERARIA, UN CAMPO DE TENSIONES

Así que comenzamos a sortear el estrecho entre lamentos, pues de un lado estaba Escila, y del otro la divina Caribdis sorbía que daba miedo la salada agua del mar (Homero, 2005, p. 227-228).

Nadie puede decir que encontrar el justo medio y mantenerse en él sea fácil, pero es la única manera de navegar entre Escila y Caribdis sin sufrir la pérdida de la nave y de la tripulación. Así, cada día el maestro de Lenguaje, al tomar decisiones alrededor de la enseñanza de la literatura, se enfrenta a fuerzas opuestas que lo atraen y que pueden hacerle caer en el peligro de los extremismos; esto, porque día a día tiene la oportunidad de establecer las condiciones óptimas para hacer de la enseñanza de la literatura un terreno fértil para la experiencia humana, pero también, como dice una de las profesoras, pasa que «uno le pone a esto todo el empeño, todo el tesón, todo el coraje, todas las ganas, toda la verraquera, toda la energía, y aun así, hay ocasiones en que hay que decir: “¡Caramba!, esto no fue así, esto no dio”». No dio el contenido literario en el currículo, no dio la selección de obras literarias en el Plan de Área, no dio la orientación formativa en la clase de literatura, no dio la manera de evaluar el saber literario, porque a veces las cosas se ponen demasiado tensas.

Así que, para que ocurra lo mejor, esto es, salir airoso del amenazador estrecho, sólo hace falta que el maestro esté convencido del papel que juega la literatura en la construcción de subjetividades, cultura y sociedad, y que, desde esta convicción, se apropie de su rol mediador con acciones conscientes y abiertas a la evaluación y al cambio; esto, sin la pretensión de seguir un modelo de enseñanza, porque ello significaría perder la noción de lo que es ser maestro, pues cada uno debe construir su camino y transitarlo con sus estudiantes, sus compañeros de viaje. Pero cuando ocurre lo peor, esto es, caer en las fauces de los monstruos marinos, lo bueno es que podemos buscar, no muy lejos, la causa del “no dio”, porque casi siempre está en nosotros mismos; y en esos momentos una expedición a nuestro interior puede ayudarnos a encontrar la salida para que continuemos haciendo surcos en la mar sobre la base de lo que hemos aprendido.

El aullido de Escila y el borbotillo de Caribdis o de las tensiones con las políticas públicas

Recuerdo que cuando estaba en la escuela me encantaba memorizar retahílas, porque me parecían un divertido juego de secuencias lógicas; y, bueno, las traigo a colación porque en el discurso de las maestras de las instituciones educativas de donde vienen las hijas de Odiseo me pareció reconocer una que dice más o menos lo siguiente: De las políticas públicas a la malla curricular. De la malla curricular al plan de área. Del plan de área al plan de clase. En la clase la confrontación con su pertinencia en el contexto. En el contexto muchas veces aparece el “no se dio” con el “*mea culpa*”. El “*mea culpa*”, en algunos casos, lleva a la revisión del plan de clase y a sus adecuaciones. Con las adecuaciones se gana experiencia. Con la experiencia, en el mejor de los casos, se piensa en proponer cambios para el plan de área al año siguiente. Pero al año siguiente, si acaso hay mínimas modificaciones, nadie cuestionará la inserción de las políticas públicas en el currículo, y ¿por qué?, porque se han acogido como ley que obliga a la implementación de un modelo doctrinal; bueno, por lo menos así lo dan a entender estas maestras desde las lecturas que han hecho de los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, pues, afirman que:

“Los Lineamientos han sido nuestra carta de navegación, incluso, los recreamos con los estudiantes de formación complementaria, y pienso que hasta que no se establezcan otros, que es lo que seguramente se viene, porque hay quienes no están de acuerdo con lo que se plantea allí, nosotros los seguiremos asumiendo y nos seguiremos desempeñando bajo los mismos, porque te repito, mientras no haya algo diferente nos *regimos* por ellos” (Docente de la IEENSM).

“Nuestro Plan de Área está muy vinculado con los Lineamientos, con los Estándares, todo lo que llaman las *leyes* de educación” (Docente de la IESJB)

“Nosotros estamos iniciando con Expedición Currículo, el proyecto de Secretaría de Educación. Estamos trabajando en eso, y por eso el currículo está muy basado en los Estándares y en las competencias de cada una de las áreas. Sí, estamos *implementando* ese sistema” (Docente de la IEJMR).

¿Regir, vincular “leyes”, implementar el sistema? Un momento, ¿qué nos está pasando? ¿Acaso estamos leyendo los Lineamientos como un conjunto de órdenes directivas y los Estándares como la prescripción de un modelo de educación nacional? ¿Es que estamos creyendo ingenuamente que ellos dan respuesta a las necesidades educativas en todos los escenarios? ¿No sería mejor que los leyéramos en clave de lo que dice el ex ministro de educación Jaime Niño Díez al final de su mensaje de apertura en el documento de los Lineamientos?, porque allí, la función de esta política se percibe distinta, está encaminada a “generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos” (MEN, 1998, p. 9). Y con esto no quiero decir, que no alcance a percibir en la propuesta de este documento ciertas contradicciones y cierto tono prescriptivo, especialmente al hablar de su sentido pedagógico, pero no por esta razón puedo dejar de reconocer que en su desarrollo se propende especialmente por un trabajo autónomo de los maestros y de las instituciones educativas en atención al contexto y a las necesidades de los educandos.

En cuanto a los Estándares, puedo decir, en palabras de los profesores Diela Betancur, Érica Areiza & Leandro Garzón que:

Al ser los Estándares el último documento publicado por el MEN, la comunidad académica esperaba que se situaran de manera histórica y crítica frente a las políticas precedentes, esto es, tomando de ellas lo pertinente para avanzar en la construcción de principios orientadores para la enseñanza de la lengua y la literatura y distanciándose de comprensiones que simplifican el acto educativo, que se resignificaron con los estudios del lenguaje de la segunda mitad del siglo XX o que, simplemente, dejaron de dar rendimiento para nuestros contextos. (2014, p. 71)

Porque cuando uno se acerca a éstos, se da cuenta, de inmediato, que sus enunciados distan mucho en su forma y contenido de los de su documento soporte, los Lineamientos, porque son más prescriptivos y más alejados de una apuesta por la autonomía docente, el trabajo situado y la investigación; y, aunque, se precian de gozar de “una visión más madura y pertinente con las necesidades de los y las escolares en lo que respecta a la formación del lenguaje” (MEN, 2006, p.

24), la verdad es que se quedan cortos en los aportes que pretenden brindar para el fortalecimiento de la práctica y del saber pedagógico en el área, especialmente en lo concerniente a la literatura.

Sin embargo, a las maestras de las que vengo hablando, y quizá a muchos otros docentes de Lengua Castellana, les pasa que, a la hora de decidir sobre las obras (el qué), los objetivos (para qué) y los enfoques de análisis (el cómo), prefieren evitar discrepancias con lo que consideran norma, esto es, con las políticas públicas en educación, especialmente con los Estándares, que son los que tienen mayor influencia en los planes de área, tanta que, en muchos casos, asusta su semejanza. Por eso supongo que sería difícil que, sin sentirse redargüidas, se permitan incluir en el plan lector del grado noveno, por ejemplo, obras como *Drácula* de Bram Stoker, *El diario de Ana Frank* de Annelies Frank y *Romeo y Julieta* de William Shakespeare, porque, aunque presentan algunos tópicos que inquietan a las estudiantes, como ellas me lo manifestaron, sencillamente no son obras de la literatura latinoamericana, que según los Estándares es la que corresponde a estudiantes de noveno. Y es que, para este grado, como dice una de las docentes, la enseñanza de la literatura debe estar orientada “más que todo a la comprensión de lo que nos ha ocurrido desde el encuentro de las dos culturas hasta nuestros días y a que la estudiante visualice en todas esas obras caracteres, sentires, pensares del hombre latinoamericano, que sea capaz, por ejemplo, de interpretar a ese hombre, de verle su diferencias, sus capacidades y todo lo que hemos sido a través de la historia”. Así que, no dejando de resaltar lo hermoso que suena eso de “comprender”, debo también admitir que a través de estas palabras se oye fuerte la voz de los Estándares con su enfoque geográfico e historicista.

Y como las inquietudes de las estudiantes trascienden barreras espaciotemporales, sé que las profesoras, cuando se han tenido que enfrentar a la realidad de esos otros intereses de las jóvenes lectoras, se han preocupado por alcanzar un punto medio proponiendo que estas lecturas se realicen por fuera de la clase, pero que luego puedan ser comentadas en espacios alternativos como los diarios de lectura, los centros literarios, o los pasillos del colegio. Por eso, sobre todo aquí, veo sus luchas por aflojar la tensión que implican sus decisiones, una tensión de la que, por lo pronto, podrían liberarse al leer en los Estándares, como suele hacerse con los contratos, la

letra menuda que aparece en el apartado de los “Factores, estándares y subprocesos” en el pie de página, donde, al referirse a los estándares en sí, advierte: “Téngase en cuenta que *pueden y deben enriquecerse* a partir de los intereses del estudiante, las características de la institución, las necesidades de la región, la creatividad del maestro, etc.” (MEN, 2006, p. 30), porque esto quiere decir que los Estándares no son una camisa de fuerza para los planes de área ni mucho menos para los planes de clase.

Sinceramente, creo que no hay quien pueda comprender mejor las necesidades educativas de los estudiantes que el maestro que los acompaña cotidianamente en sus procesos de aprendizaje, y que con esta comprensión aunada a su compromiso ético y a su saber pedagógico, didáctico y disciplinar, éste tiene los elementos suficientes para tomar las decisiones pertinentes respecto del qué, el para qué y el cómo enseñar. Pero, también sé que en un país como el nuestro, donde no hay manera de garantizar que cada docente cuente con los mínimos para que actúe como se espera, se ha hecho necesaria la intervención estatal a través de las políticas y programas que buscan orientar los currículos. El problema es que estos se ofrecen como paliativos y no como soluciones de fondo, que vienen a tensar las decisiones del maestro, quien muchas veces se halla vacilante entre las posibilidades que brinda el asumir plenamente el ejercicio de su autonomía y el acatamiento de las políticas públicas.

Debo confesar que nunca he considerado los Lineamientos ni los Estándares como un aspecto determinante en ninguna de mis prácticas pedagógicas, sea que los haya incluido o no en mis planeaciones, inclusive, en la propuesta de secuencia didáctica ligada a esta investigación, sólo tuve presente el “Eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura”, que aparece en los Lineamientos. Y no es que ponga en duda la importancia de éstos como instrumentos de reflexión para los docentes, porque ambos documentos, y también los que recientemente ha publicado la Alcaldía de Medellín como productos del proyecto Expedición Currículo, ofrecen interesantísimos discursos que muestran la preocupación de nuestras administraciones públicas por la educación colombiana, y aunque entre sus líneas pueden encontrarse vacíos, desaciertos, contradicciones, lo más valioso es que ahí también están

las voces de algunos maestros que han estado pensando por largo tiempo la educación en general y la formación literaria en particular.

Bueno, y por lo que he venido diciendo, considero que la formación literaria es un campo de tensiones donde los intentos del Estado por establecer un modelo educativo nacional han puesto en aprietos a los maestros, especialmente, al confrontarlos con la entereza con que están asumiendo sus “libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución Política de Colombia, 1991), porque algunos maestros, procurando evitar las tensiones, han optado por la adopción de estas políticas sin consideraciones del medio en que se encuentran ni de los sujetos con quienes establecen sus relaciones docente educativas, y con esa actitud ya han caído en el destructor poder de Escila. Otros, quizá más temerarios, al atravesar las aguas van sin miramiento alguno de las políticas públicas, o como simples detractores de ellas, y con eso han caído en las fauces de Caribdis.

Seis cabezas y un vórtice entre temibles escollos o de las tensiones en la selección de las obras

Por varios días, estuve buscando en mi repertorio de lecturas y lo hallé insuficiente, entonces fui a preguntarle a la más experimentada lectora que conozco, mi asesora, y ella me dijo que quizá *Nada*. Sí, *Nada* de Janne Teller. Lo leí y supe que era el indicado, ahora tenía mi selección de obras literarias completa: cuentos, libros álbumes, poesías, novelas, ensayos, y junto a ésta, obras de la plástica, cinematográficas, canciones, cada una de ellas dispuesta con una intencionalidad. Así, nos acompañaron en el aula y se convirtieron en eje de nuestras discusiones *El retrato oval* de Edgar Allan Poe, *Felicidad clandestina* de Clarice Lispector, *Orejas de mariposa* de Luisa Aguilar, la poesía del astrófilo Wilson Pérez Uribe, *Luna caliente* de Mempo Giardinelli, *El lector* de Bernhard Schlink, *La tregua* de Mario Benedetti, *Nada* de Janne Teller, *Bola de sebo* de Guy de Maupassant, entre otros.

Pero, ¿qué tienen en común dichas obras con *Grafiti* de Julio Cortázar, *El cantar de mio Cid*, y *El beso de la mujer araña* de Manuel Puig? Que éstas, al igual que las listadas arriba, fueron

elegidas por tres maestras en distintas instituciones como las más apropiadas para dar de leer a sus estudiantes, y ¿qué razones las motivaron?, ¿cómo afrontó cada una este acto de enorme responsabilidad que demanda tiempo, juicio y respeto hacia los estudiantes? Quise averiguarlo; así que, cuando tuve la oportunidad de hablar con las maestras sobre sus prácticas de enseñanza de la literatura les pregunté por los criterios de selección de las obras literarias incluidas en su plan de área o en su plan lector, y una de ellas me respondió:

–“Bueno, unos criterios serían, por ejemplo, que muestren realmente problemáticas del hombre latinoamericano, que sea muy agradable para leer, que uno piense relativamente que a las niñas sí les va a gustar, que la temática sea de interés para ellas”.

A través de esta respuesta, vuelve a aparecer la tensión que enfrenta el maestro con las políticas públicas, pues el primer criterio en mencionar alude al cumplimiento de los Estándares, según los cuales, para el grado noveno se debe leer literatura latinoamericana. Por eso, en principio, la profesora intenta hacer su selección con orientación geográfica y por períodos, de México a Argentina y desde sus inicios hasta la contemporaneidad:

“Para noveno la competencia literaria está muy relacionada con la literatura latinoamericana, entonces preferimos obras de autores latinoamericanos, y vamos mirando qué textos se pueden leer, por ejemplo, de México, de Panamá, de Colombia, de Venezuela, de Chile y Argentina, y vamos mirando diferentes textos de escritores reconocidos desde los inicios de la literatura hasta por ejemplo el Boom latinoamericano y la literatura contemporánea.”

Aquí aflora un nuevo criterio, así que hasta ahora van cinco: que el texto cumpla con los estándares; que proporcione una agradable lectura; que relativamente satisfaga el gusto de las estudiantes; que la temática despierte el interés de las jóvenes; y que sean de autores reconocidos a lo largo de la historia de nuestra literatura.

Otra de las profesoras considera casi los mismos criterios, pero, a diferencia de la primera, se ha permitido, en el último año, ser más flexible en atención al canon que circula en el imaginario de

algunos maestros en Colombia, pues ahora incluye en el plan lector obras de la literatura juvenil de escritores latinoamericanos; y, por ello, sólo discrepan en el último criterio.

Para la tercera profesora la cuestión se asemeja bastante, pues a la misma pregunta me respondió lo siguiente: –“¿Criterios? Hay uno, y especial, el que apunta a que se llene esa expectativa del chico, que trate de alguna manera una temática interesante para el joven, y tratamos como de buscar no solamente esas obras propias del canon, sino también obras de escritores contemporáneos, que llegan de muy buena manera a los jóvenes de hoy”.

Hay varios asuntos interesantes en las respuestas de las profesoras, sin embargo me detendré por ahora en uno: la dicotomía que plantean entre el canon y algunas obras contemporáneas, porque es evidente que ahí hay una tensión a la que hoy día se enfrentan no pocos maestros de literatura: dar de leer obras de la tradición occidental o decantar por obras que probablemente no tendrán arraigo en nuestra cultura, pero que, a diferencia de las primeras, “llegan de muy buena manera a los jóvenes de hoy”.

Para el profesor Fernando Vásquez (2008), defensor del canon literario clásico y universal, existen dos valiosas razones para que el maestro no claudique en la selección de obras que se consideran “fundantes”, estas son: uno, que dichas obras le permiten al estudiante conocer de primera mano algunos referentes de la invención humana que son pilares, no sólo de la literatura, sino de toda la cultura; y, dos, que esta selección evita que el maestro pierda tiempo en la lectura de producciones livianas o con poco trasfondo.

Y aunque difícilmente pueda dudarse de que estas obras canónicas nos dicen algo sobre nuestro modo de estar en el mundo; ¿por qué no considerar también obras no canónicas en nuestro repertorio lector?, ¿por qué pensar que la literatura cumple la única función de establecer nexos entre nuestro pasado y presente cultural?, ¿no puede acaso la literatura de hoy suscitar reflexiones sobre el *modus vivendi* del hombre actual?, ¿será que un libro como *Nada* de Janne Teller, tiene poco que ofrecer al lector por el simple hecho de venderse bajo el rótulo de “literatura juvenil” y porque nadie puede asegurar que en cien años un Harold Bloom lo incluirá

en su lista de obras “clásicas”? Pienso que esta visión puramente canónica de la literatura es un tanto limitada, pero no quiero dar a entender que hay que darle la bienvenida al aula a todos los nuevos *best sellers*, porque es verdad que algunos, como dice Héctor Abad Faciolince (2003), son absolutamente rudimentarios en el uso del lenguaje y se muestran demasiado carentes en el pensamiento, pero ¿por qué no pasar revista a algunos de ellos?

Una de las docentes asegura que “uno no tiene tiempo de leer un montón de obras”, y por lo mismo, otra de ellas utiliza como filtro la lectura de reseñas que ofrecen las editoriales. Así que en este campo de tensiones, donde cada maestro busca la mejor selección de obras entre su inventario de lecturas y lo nuevo, surge otro criterio que podemos añadir a la lista: que el reseñista prometa que la obra trata un tema de interés para el joven lector, como en el caso de *El hombre de los pies-murciélago* de la escritora argentina Sandra Siemens, que la Editorial Norma publicita como “una novela que presenta una realidad pocas veces mostrada: la violencia y el acoso en la escuela entre los mismos compañeros” (2009, p. 1). Pero, ¿es suficiente esta brevísima reseña para decantar por la obra? No, indiscutiblemente no.

Cuando yo hablo de pasar revista por algunos textos no canónicos me refiero a que hay que leerlos de manera crítica, no delegando esta delicada tarea a una editorial que, como cualquier otra empresa dedicada al comercio, nunca va a poner en cuestión la calidad de sus productos, así que ¿por qué creer que las editoriales saben mejor que los maestros lo que el joven debe leer?, ¿qué conocimientos tienen los editores de la formación literaria?, ¿han escuchado ellos a nuestros estudiantes en contexto? Sería triste que, al levantar la hoja de nuestras prácticas, nos diéramos cuenta de que en realidad la búsqueda de obras en la literatura juvenil obedece a nuestra incapacidad para despertar en los estudiantes interés por el “canon adulto”, o porque nos dejamos seducir por la oferta de las editoriales que ahora brindan guías de trabajo en el aula a precio de renuncias y simplificaciones.

Profesor/a: con esta Guía de lectura usted podrá trabajar las Competencias Básicas y desarrollar las Destrezas Lectoras que, según el informe PISA son: obtención de información, comprensión general del argumento,

elaboración de una interpretación, reflexión sobre el contenido, reflexión sobre la forma. (Alfaguara Juvenil, 2007, p. 5)

Otra tensión que atañe a esto de la selección de obras tiene que ver con los géneros. Maestras y estudiantes coinciden en que la novela tiene en el aula un lugar privilegiado, ¿por qué? El profesor Fernando Vásquez cree que asistimos a la “refundición” o “desaparición de los géneros”, porque “el maestro de literatura ha optado por ignorarlos o sencillamente se han despreocupado por enseñarlos” (2008, p. 47). En parte tiene razón; porque con base en lo que he escuchado de mis interlocutoras, me atrevo a decir que lo que pasa con la novela es que para algunos se está convirtiendo en metonimia de la literatura, y por tal motivo, sólo este subgénero es considerado como susceptible de análisis; los demás: el cuento, la poesía, el texto dramático, el ensayo literario, etc. sólo cumplen la función de servir de ejemplo cuando se enseña el subgénero, así, por ejemplo, lo reconoce una de las docentes: «En el Plan de Área, la poesía y los ensayos han estado realmente excluidos, sólo se trabajan en la dinámica del tema; entonces, si estamos viendo ensayo: “vamos a leer este ensayo”, si estamos trabajando poesía: “vamos a leer este poema”». En fin, creo que por esta razón, las hijas de Odiseo eligieron sólo novelas cuando llegó la hora de que realizaran sus proyectos de investigación.

Otro aspecto indiscutible en la elección de las obras es que aquí puede deslizarse el gusto literario del maestro. Particularmente, me gusta compartir lo que como lectora me ha causado placer, pero sobretodo, lo que me ha generado ese displacer que me hace decir: “Un momento, ¿aquí qué pasó?”, porque entonces puedo hablar con pasión, desde la experiencia, sintiéndome mucho más cómoda y más abierta a que las experiencias lectoras de los estudiantes pasen por esos momentos en que, por ejemplo, María Fernanda Álvarez les diga a sus compañeras: “No se lean *Luna caliente*, no se los recomiendo... La odioooooo” y que Daniela López le responda: “Y ya se leyeron *Nada*, me paso algo como por el estilo, no me imaginaba ese final, aunque eso es lo bueno, un final inesperado. Pero, ¿de verdad si pinta muy mal el final de *Luna caliente*?, ya quiero saber qué pasa”, ya que sencillamente sabré que algo las sacudió. Pero así como en muchas ocasiones el maestro elige desde su pasión, en otras se ve instado a dar prioridad a otras literaturas que, como en el caso de la profesora de San Juan Bosco, no sólo hablen de mitología,

que es lo que más le gusta leer, porque entiende que la oferta de posibilidades no debe ser reducida a un solo tema.

Y volviendo a aquellos criterios que apuntan a colmar las expectativas del lector, podemos notar que hay una tensión más en la selección de obras, la cual se debate entre escuchar o hacer oídos sordos a la voz del estudiante cuando habla de lo que se incluye o debería incluirse en el aula. Algunos maestros han decidido firmemente no tomar en cuenta las valoraciones y recomendaciones de los estudiantes; otros, si bien palpan las dificultades les gustaría intentarlo; y algunos más ni siquiera se han enterado de que el estudiante tiene voz y que puede decir, como Laura Valentina Maduro, que comprende que sería difícil para los profesores atender a los gustos de todas, y que aprecia su trabajo en la búsqueda de obras que “aporten a la vida”, o como Mildred Juliana, para quien realmente el problema no son las obras, sino “las perspectivas desde donde las enseñan”.

Y con esto se toca un punto que me permite cerrar por ahora esta discusión. La oportunidad de que los estudiantes en las aulas sean tocados por la literatura es única, así que la selección de obras no debe ser, de ninguna manera, una tarea de poca estima. Si dejamos que las políticas públicas, las editoriales o los estudiantes decidan, habremos caído en los poderosos brazos de Escila; pero si sólo decidimos basados en nuestro anquilosado repertorio, y no tenemos siquiera consideración del joven lector, habremos ido directo a Caribdis.

Sorteando el estrecho en la cóncava nave o de las tensiones en los desarrollos de la clase

“Es en verdad difícil, cuando no temerario, lanzarse a la mar sin una carta de navegación, sin un mapa que oriente y dé sentido a nuestra travesía educativa” (Vásquez, 2012, p. 88), por eso, antes de llegar a la clase es indispensable que el maestro de literatura tenga un plan bien organizado, no importa si lo estructura por unidades, secuencias didácticas o proyectos de aula; lo que sí es importante, es que responda a un modelo situado, pensado desde las tensiones pedagógicas y que contenga, por lo menos, unos *propósitos formativos* que no pretendan “dar

forma” sino que procuren la experiencia del estudiante, esto es, que le “pase algo”, y que ese algo esté en relación con los valores culturales y sus necesidades cognitivas, éticas y estéticas; asimismo, unos *contenidos*, entendidos no como una lista de temas, sino como ejes de problematización y articulación de los saberes pertinentes; también, una *selección de obras* literarias y de otras producciones culturales que vengan intencionadas; y, desde luego, una *metodología* que contemple procesos de formación desde la apertura hasta el cierre, teniendo en cuenta las exigencias del contexto, los recursos disponibles y los posibles imprevistos que obliguen a tomar decisiones sobre la marcha con base en la experiencia disciplinar y pedagógica.

Un plan construido de esta manera, aunque muchas veces demande más tiempo del que se dedica a su realización, valdrá siempre la pena, porque será una bitácora de orientación de la clase; y si, además, es compartido en las sesiones con los estudiantes puede convertirse en una provocación para que estos acepten ir de viaje, no como simples pasajeros, sino como tripulantes de la embarcación que constituye su proyecto formativo.

Indudablemente, la planeación no es una tarea sencilla, exige un trabajo concienzudo que no admite renuncias, porque llegar a clase sin un plan sería un atentado contra la ética y la cordura. Así que, como cualquier otro asunto que implique la toma de decisiones del docente, el trazado de los planes de clase no está exento de tensiones. Una de éstas pude percibirla en mis diálogos con las maestras, cuando me dieron a entender que esta tarea se debate entre los estados de ánimo del maestro, ya que a veces se tiene el vigor, las ganas, el coraje para hacer que las clases sean “variaditas”, pero otras, se está tan cansado, tan desalentado y tan apocado que bien vale repetir planes de años pasados o intentar la réplica de experiencias ajenas, aunque las condiciones en el aula obviamente sean distintas.

En realidad no puedo juzgar las circunstancias que llevan a un maestro a tal agotamiento, pero creo que afrontar los desafíos de construir nuevas formas didácticas es, en sí, una manera de revitalizar el espíritu. A mí me emociona pensar en lo que puede pasar si hacemos esto o aquello, si incluimos esto o lo otro, es algo así como construir sueños sobre la base de una realidad, por

eso es mucho más interesante cuando el plan comienza con la lectura de las propias prácticas a través de la escucha de las voces de los estudiantes.

A propósito de estas lecturas que se hacen con el oído, me permitiré abrir aquí un paréntesis. Un día, hablando con Mildred Juliana sobre algunas de sus experiencias lectoras, pude oírle decir un poco más de lo que sus palabras pronunciaron al regalarme un valiosísimo texto, del que ahora comparto sólo un pequeño fragmento:

–Juli, y ¿qué obras has leído este año en el colegio? –Le pregunté, porque me inquieta todo aquello que le pasa al joven lector, especialmente en un ámbito privilegiado para la lectura como lo es la escuela.

–Bueno, es que aquí la profesora nos pone a leer de acuerdo al autor que vaya a llegar al colegio. Este año llegó Guadalupe Nettel, y de ella leímos *El matrimonio de los peces rojos*. Los textos de ella son increíbles, porque son muy detallistas, hay otro que es de una niña que se arranca el cabello, entonces uno es: ¿por qué se arranca el cabello?, ¿por qué le gusta arrancarse el cabello?

–Y, ¿eso es todo lo que han leído?

–También hemos leído... *Don Quijote*... Hemos leído muchos libros viejitos de caballería, pero no me acuerdo...

–¿*El cantar de mio Cid*? –pregunté para tratar de ayudarle a recordar.

–Sí, *El cantar de mio Cid*, y el otro es... Menos mal traje el cuaderno de Español. –Pasó las hojas rápidamente e intentó traer algo a su memoria– *Don Quijote*..., y uno de un tipo que se llama... Es algo de la picardía de alguien.

–¿La picaresca? –intervine otra vez, porque soy de las que intenta colaborar con el interlocutor cuando éste no encuentra la palabra precisa.

–Sí, es una obra picaresca, pero no recuerdo...

–¿*El lazarrillo*?

–Sí, *El lazarrillo de Tormes*, ese es.

Es evidente que Mildred Juliana tuvo dificultades para recordar las obras de “caballería” que algunos meses atrás había leído, por eso, lo primero que me pregunté al leer de oídas este texto

fue: ¿por qué?, ¿qué le pasó a esta apasionada lectora literaria que manifiesta síntomas de una extraña *amnesia in litteris*¹?, ¿por qué puede recordar las obras de Nettel y las del canon no? Pues bien, el olvido de esta jovencita me permitió inferir que con las letras españolas, precisamente, “no le pasó nada”, no tuvo una experiencia de la lectura, *El cantar de mio Cid*, *El lazarillo de Tormes* y *Don Quijote de la Mancha* no pasaron por su cuerpo, fueron a parar al cuaderno, y “los movimientos, géneros, autores y obras representativas de la literatura española” que propone su profesora en el plan de curso, quedaron en la estacada. Pero, lo que me pareció más preocupante vino ya finalizando nuestra conversación, cuando le hice otra pregunta a la estudiante: –¿Qué tipo de obras no te gusta leer?, de esas que tú digas: “no, nunca, jamás leería sobre esto o aquello”. Y ella tajantemente me respondió: –De caballería. En ese momento comprendí que la mediación del maestro puede ser determinante en la experiencia de la lectura literaria de los jóvenes lectores y que, tristemente, no siempre es para bien.

Me atrevo a hacer tal afirmación, porque es imposible negar que hay algo que no está bien, y dudo que la causa pueda atribuírsele a la estudiante, que como dije es una apasionada lectora de literatura, o a las obras elegidas, que son de indiscutible valor universal. Así las cosas, ¿hacia dónde debemos mirar? Lo lógico sería, si yo hubiese expuesto mi caso, mirar la viga en mi ojo antes de ver la paja en el ajeno, pero como quiero reservar para el final de esta narración la lectura de mis propias prácticas, supongo que está bien que me valga de estos otros ejemplos como recursos. Por esta razón, me atrevo a decir, siguiendo los planteamientos del profesor Guillermo Bustamante (2014), que cuando el maestro enseña la literatura como la historia de los acontecimientos literarios, aunque le asiste cierta razón, porque en ésta, como en cualquier otra asignatura, es posible comunicar sobre la dimensión temporal de los conceptos que ahí se manejan, dado que nada escapa a la posibilidad de ser abordado históricamente, en su legítimo proceder, aunque no se lo proponga, convierte la literatura en parte del objeto de la historia y, de paso, la diluye al prescindir de su especificidad, de lo que la hace ser distinta a otra manifestación social. Y basta recordar que la literatura no se reduce a la época, ni mucho menos a una lista de fechas, títulos de obras, nombres de autores, movimientos literarios, etc., para

¹ La *amnesia in litteris* es la vieja enfermedad del olvido literario que ataca al protagonista del cuento “Amnesia in litteris” de Patrick Süskind, incluido en su libro *Un combate y otros relatos* (1996). Barcelona: Seix-Barral, p. 81-91

darnos cuenta de que explicarla desde la perspectiva histórica es, cuando menos, parcial. De manera que al tomar las obras de las letras españolas para dar cuenta de ciertos hechos históricos, lo que no sucede con los textos de Nettel, la docente deja en evidencia su mayor compromiso con la especificidad de la disciplina histórica que con la especificidad literaria; una válida decisión que no viene sin consecuencias sobre la relación del estudiante con la literatura.

Y ya cerrando el paréntesis, pude notar que otra tensión tiene que ver con el asunto de abordar voluminosos textos, como el de la obra cumbre de Cervantes, en los ajustados tiempos de la clase, pues ante dicha elección, al maestro no le quedan más que dos caminos, el de dedicar todo el año lectivo a la lectura y análisis de un solo texto, o, la lectura por fragmentos, burdos retazos como los llamaría el profesor Vásquez (2008), para quien el intento de enseñar por pedazos es casi un sacrilegio que tiene como fatal consecuencia el hacerle creer al estudiante que un “bocado textual” representa la totalidad de un libro, y que con “leer un trozo” se tiene la misma experiencia que cuando se lee la obra completa; y, bueno, aunque comparto los argumentos del profesor, pienso que a veces se puede recurrir a los fragmentos como una invitación a seguir leyendo la obra, y, teniendo este cuidado no veo por qué no intentar enganchar a los jóvenes con la lectura de *Las mil y una noches*, de *Crimen y castigo* o del mismo *Don Quijote de la Mancha*, por mencionar algunos ejemplos. Así que mientras para el profesor Vásquez la solución está en una decantación por textos literarios cortos, como el cuento y la poesía, para que puedan ser abordados con integridad en clase, yo propongo volver la mirada sobre la intencionalidad que debe anteceder la selección de las obras y la necesidad de que ésta sea compartida abiertamente con los estudiantes.

Bueno, también me parece importante reconocer que no ignoro que es probable que una clase, aun la mejor planificada, pueda no salir como se espera; mis prácticas pedagógicas aún son incipientes, pero ya puedo dar fe de que eso sucede. Entonces, ¿qué hacer cuando esto ocurre? Al respecto, también al prestar oídos a las docentes, puede escuchar entre susurros que aquí hay otra tensión. Ésta puede verse cuando el maestro se encuentra ante la encrucijada que, por un lado, lo lleva a reconocer con las manos cruzadas que son necesarias las adecuaciones, pero que, como dice una de las docentes, “los inconvenientes son muchos y difíciles de manejar”, y por el otro

lado, lo mueve a poner manos a la obra procurando *adecuar los contenidos* para que el saber especializado se convierta en uno asequible para los estudiantes, *variar los métodos de enseñanza* para evitar que la clase sea un acto repetitivo, porque como dice el profesor Vásquez, “cuando enseñamos literatura ni todo pueden ser discusiones grupales ni todo cabe en eso que con tanta facilidad llamamos un taller” (2012, p. 91), y, por último, lo que debe ser fundamental para todo profesor de literatura, *revisar su papel mediador*, para no perder de vista que en la vinculación del estudiante con los textos literarios su función es determinante y reclama acierto en la selección de obras, conocimiento del contenido cultural que las rodea, amplias concepciones de la literatura y los procesos lectores, estrategias didácticas que favorezcan esas interacciones texto-lector y la propia experiencia lectora.

Así que como dice una de las docentes, esto de ponerse en escena ante la clase, “amerita investigar, amerita actualizarse, amerita consulta, amerita lectura”, y yo añadiría que amerita entrega y actitud humilde, para que desde del reconocimiento de nuestro inacabamiento haya la disposición de reinventarnos.

Por lo anterior, acierta el profesor Heinrich Roth (1970) cuando dice que la preparación de la clase es un arte que dominan los maestros que son verdaderamente profesionales intelectuales, pues desatender la planeación y el desarrollo de la clase de literatura o darle la espalda a las posibilidades de cualificación de los mismos equivale a caer directo en las trampas deletéreas de Escila y Caribdis.

El terror de los compañeros de Odiseo o de las tensiones en la evaluación

Guardo en mi memoria la escena del examen oral que para ser promovido al grado siguiente debía realizar frente al tribunal constituido por el director de la escuela, el maestro, el alcalde y el sacerdote, con la presencia de los padres de familia a la manera de testigos legítimos. Una cierta imagen de acto de justicia impregnaba el ambiente del salón. Simultáneamente un sentimiento de miedo y de impotencia nos circundaba a los examinados. Es la escuela primaria en la década de 1960. Existía el examen más no la evaluación porque el tribunal preguntaba de modo taxativo por cosas que se habían copiado en el cuaderno o que estaban consignadas en las cartillas, que es algo así como devolver algo que a uno le han prestado.

El juicio argumentado y la conjetura en quien era examinado no constituían un propósito en ese interrogatorio. Después del interrogatorio no había un conocimiento nuevo en el examinado, algunos lográbamos recitar aquello por lo que nos preguntaban; otros no podían siquiera balbucear y el tribunal sentenciaba que no habían nacido “para el estudio” sino para cortar caña o arar la tierra con el azadón. Los padres sumisos frente a dicha sentencia aprobaban ese destino.

¿Le interesaba al tribunal identificar la capacidad memorística de los estudiantes, o simplemente no había otro modo de cumplir con el mandato del Ministerio de Educación, para ascender de un grado a otro? (Jurado, 2003, p. 51)

Al leer las remembranzas del profesor Fabio Jurado, es evidente que en los últimos cincuenta y cinco años, en términos conceptuales han ocurrido cambios que le dan la bienvenida a la evaluación y un adiós al examen; pero, ¿será que acontece lo mismo en la práctica?

Quisiera decir que ha habido profundas transformaciones, pero la evaluación, que es una parte fundamental del proceso de formación literaria, como todo lo que se extiende en este campo, no está exenta de las tensiones que involucran a docentes y a estudiantes; incluso, podría decirse que es aquí donde, precisamente, se siguen haciendo más notables, ya que la evaluación, por lo general la de carácter sumativo, cobra especial importancia para un buen número de personas que hilan relaciones con los directamente implicados en la clase. Las familias reciben expectantes el boletín de calificaciones al final de cada periodo; las directivas de las instituciones educativas procuran que los maestros consigan los mejores resultados en las pruebas estandarizadas que realizan el ICFES y las distintas organizaciones mundiales que desean medir y comparar la calidad educativa de los países a la luz de sus enfoques economicistas; el gobierno presiona a las escuelas porque quiere ver un impacto positivo de sus políticas educativas en los *ranking* internacionales; otras instituciones educativas compiten por entrar en la lista de “las mejores”, para alcanzar un reconocimiento que quizá redunde en beneficios económicos; y es por esto que un proceso que debería sólo preocuparse por “ese algo” que, como reconocen los profesores Diela Betancur, Érica Areiza y Leandro Garzón (2014), “solo puede suscitarse en la

voz, en el cuerpo, en los actos, en las acciones de quien lo vive, lo piensa y lo asume” (2014, p. 73), se ha puesto al servicio de intereses disímiles, con la venia del Decreto 1290 de 2009².

Hoy día, algunos maestros sufren cierta tensión al enfrentarse a la disyuntiva de evaluar o no evaluar el aprendizaje de lo literario, y, aunque esto parece insólito, no es una novedad, pues el profesor Vásquez (2008) ya había hablado al respecto, exponiendo razones distintas a las que aquí planteo. Uno de los principales motivos por los que se evalúa es “para sacar las notas del periodo” (Estudiante IEENSM), para cumplir con el deber de rendir cuentas a los padres de familia y a la instituciones sobre los logros alcanzados por los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos institucionales; sin embargo, algunos docentes quisieran prescindir de la evaluación para que los chicos encuentren la lectura del texto literario “no como una obligatoriedad, no cómo un ejercicio para evaluar, sino como un ejercicio del día a día que hace parte del proyecto de vida” (Docente IEENSM); mas yo me pregunto: ¿por qué excluir la evaluación de la formación literaria?, ¿por qué hablar de ella como si estuviese en oposición al proyecto de vida?, ¿qué se está concibiendo por evaluación?

Tal como la pienso, con un fin exclusivamente formativo, la evaluación tiene potencial para transformar las vidas, para hacer de la lectura literaria individual y colectiva una experiencia, un viaje hacia hondos efectos estéticos, comprensiones textuales e implicancias éticas; porque ella es un proceso transversal, que al estar presente en cada uno de los momentos formativos, brinda a los lectores

la posibilidad de valorar los propios alcances, de considerar lo que como seres humanos se ha construido o logrado, de reconocer también lo que hace falta, de reflexionar de manera individual, y también desde la mirada del otro sobre las transformaciones que tienen lugar más acá del ámbito de los saberes y más allá de ellos. (Betancur, Areiza & Garzón, 2014, p. 5)

² Por medio de este Decreto, el Ministerio de Educación Nacional reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. En éste se definen los ámbitos de realización, los propósitos, los componentes del sistema institucional, la escala de valoración, los criterios de promoción, los derechos y deberes de los implicados en la evaluación de los estudiantes.

No obstante, estas consideraciones son a menudo pasadas por alto, y prefiero pensar que esto obedece más al desconocimiento o las presiones ligadas a las pruebas censales, que a la falta de convicción o a la negligencia de los profesores. Sin embargo, sea lo uno o lo otro, algo en lo que tiene que pensar todo maestro es que su propia concepción de la evaluación tiene efecto en la de los estudiantes; así que, si para éste la evaluación es el monstruo de la calificación y la sanción, cuánto más lo será para los chicos; si por el contrario, es para el maestro una oportunidad de aprender y de engrandecer el espíritu dentro y fuera del aula, pues, también así lo verá el educando, al margen de una “nota”.

De la misma manera, cada decisión del maestro en lo que concierne a la evaluación, deja transparentar las concepciones que tiene de la literatura, del lector y de la función docente; en consecuencia, cuando una evaluación del componente literario se reduce a la condición de instrumento útil para preparar al estudiante para las pruebas censales, a un examen que determina el grado de acercamiento al discurso del profesor, o a una lúdica cuyo único fin es que los chicos no caigan en el aburrimiento, quedan en evidencia, además de un pobre sentido de la evaluación, una literatura limitada a un valor de uso, un lector determinado por el éxito o el fracaso, un docente carente de criticidad, etc.

A la luz de estas ideas, y de cara a los contenidos de las evaluaciones de aprendizaje, también puede verse que cuando hay preguntas reiterativas, por ejemplo, por el narrador, el personaje, el tiempo, los lugares, y se indaga por algo como: “¿Qué le dijo el protagonista a su mamá?, y cosas así” (Estudiante IESJB), es porque el maestro tiene una perspectiva de análisis literario puramente estructuralista, o cuando las preguntas se concentran en las fechas, los lugares, el autor, y se les pide a los estudiantes algo como que “diseñen una propuesta escritural sobre la época medieval española” (Docente IEENSM), es porque el profesor tiene un enfoque historiográfico. Y esto nos lleva a pensar que, si bien es válido apelar a distintas perspectivas para el acercamiento a la literatura, ¿será que todas permiten la vivencia del hecho literario desde la experiencia, la interpretación, la relación con la cultura?, ¿será que conviene la aplicación invariable del mismo método? Yo creo que no, y por eso, desde la evaluación misma podemos empezar a poner nuestras perspectivas en cuestión.

Otra pregunta que surge en relación con estas tensiones es: ¿En qué momento evaluar el aprendizaje de la literatura?, ¿al final de un periodo, de una clase, de la lectura de un libro, o de la exposición de un tema? Claro que no. Si se piensa en el real sentido formativo de la evaluación, podemos encontrar valiosa su función en el reconocimiento y activación de los saberes previos, en el descubrimiento de los nuevos desafíos, en la reflexión sobre la apropiaciones personales, en los cierres, o mejor aún, en las aperturas a nuevos procesos de acercamiento a todo aquello que involucra el aprendizaje de lo literario. Por esta razón, pensar en los tiempos es un asunto que no es de menor importancia, porque también de ello ha dependido la decisión de evaluar o no. Algunos profesores afirman que las dinámicas institucionales restan horas de las clases, y por esto, deben resolver si recortan el número de evaluaciones planificadas o sacrifican la calidad de las mismas preguntando cualquier cosa; entonces sucede que “el taller para socializar en la próxima clase no se socializa nunca” (Estudiante IEENSM) o la pregunta del examen se reduce a: “¿Qué temas crees que se trataban en las obras literarias de aquellas épocas?” (Docente IEENSM).

Otra situación no exenta de tensiones es la selección de las técnicas e instrumentos para evaluar, pues, del gran número de estrategias a las que pueden recurrir los maestros, algunos se inclinan más por las que ponen en riesgo de desaparición la lectura crítica, y otros intentan elegir las que rescatan los vínculos entre obras y lectores. Entre las primeras, se puede encontrar el test tipo SABER del ICFES que busca preparar al estudiante para las pruebas estandarizadas, poniendo acento en la familiarización con el formato y no en la experiencia lectora. También está aquí, el tradicional examen escrito que a veces se disfraza con el nombre de “evaluación” y busca, con todo “rigor”, encontrar “evidencias de estudio” (Estudiante IEJMR), detectar las deficiencias para determinar quiénes deben ir a “refuerzo”, o reconocer los que tienen la capacidad de ver, a criterio del docente, “las características que como mínimo deben identificarse, porque son la base del texto” (Estudiante IEJMR). Entre las segundas, figura la sustentación oral, que ya no es la de antaño, la de los días de escuela del profesor Fabio Jurado que parecía más una sentencia de vida o muerte. Ahora, especialmente en literatura, es la que los estudiantes mejor acogen, porque si bien “a veces intimidada por el solo hecho de ser evaluación, les encanta realmente la que es oral”

(Docente IESJB), porque les permite expresar lo que sienten, manifestar lo que les inquieta, poner en discusión sus opiniones, releer a través de la escucha del otro, acercarse a nuevas comprensiones, divergir y, en fin, socializar para hacer más rico el viaje de la lectura.

También es notable el dilema a la hora de determinar quién debe realizar la evaluación: ¿el docente o los estudiantes? Bueno, me atreveré a decir que, salvo pocas excepciones, los profesores piensan que deben llevar a sus espaldas todo el “peso” de la evaluación de la literatura, porque temen que los estudiantes se aprovechen de la autoevaluación y la coevaluación para elevar sus calificaciones, lo que deja notar un desconocimiento de lo que realmente son estos dos tipos de evaluación. La primera, es aquella que le permite al estudiante reflexionar de manera autocrítica sobre los procesos y las producciones logradas en el espacio de formación y al maestro acceder a esos mundos privados, donde habitan las preocupaciones personales del estudiante y el modo particular en que se ve afectado en su encuentro con la literatura (Vásquez, 2004). La segunda, es la evaluación entre iguales, que posibilita la lectura crítica y recíproca del trabajo de los compañeros; que no debe confundirse con la tarea del monitor o del “coordinador de fila” (Estudiante IEJMR) que revisa las tareas de los otros, porque en este caso, el que realiza la monitoría, no está en el lugar de un par, sino que asume la figura un superior. Ambas deben realizarse atendiendo a criterios preestablecidos en cuya selección puede haber o no participación de los estudiantes. Así que no estando la evaluación al libre albedrío, no veo suficientes razones para imaginar que lo peor pueda ocurrir: que todos saquen notas altas y se escape de las manos del docente un dispositivo para sancionar; además, sé por mi experiencia en las prácticas pedagógicas que en las evaluaciones y autoevaluaciones los jóvenes llegan a ser más severos que el docente en sus juicios de valor.

Por lo anterior, es necesario pensar que, si bien las exigencias de resultados en términos de calificaciones del alumno, competencias del docente, competitividad institucional, reconocimiento internacional generan tensión en este campo, renunciar a favorecer la evaluación formativa, sería tanto como caer en Escila; y considerar que sólo en estas demandas sociales y políticas se haya el valor de los esfuerzos formativos sería como haber sido absorbidos por Caribdis.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 18. *Libros prohibidos* (1897).

Alexander Mark Rossi (1870-1903).

—¿Por qué vigilas tras la puerta? —Porque adentro amenaza un grave peligro: las jovencitas pueden llegar a ser presas de la pasión por los libros “prohibidos”.

1 8 0 3

IV. LA SAGACIDAD DE ODISEO O DE LA FORMACIÓN LITERARIA, UN CAMPO DE SABERES

Y le contestó la diosa de ojos brillantes, Atenea:

«En tu pecho siempre hay la misma cordura. Por esto no puedo abandonarte en el dolor, porque eres discreto, sagaz y sensato» (Homero, 2005, p. 242).

Como ya he venido sugiriendo en este relato, en la base de las experiencias y de las tensiones hay concepciones sobre la literatura y el joven lector que determinan los modos de acción y de relación en este campo de la formación literaria; por eso, mi estimado lector, te invito a revisar este tejido de pensamientos, de saberes, para ver qué descubrimos, porque, por lo pronto, sé al igual que el yo lírico del poema *Sé todos los cuentos*, que:

Yo no sé muchas cosas, es verdad.
Digo tan sólo lo que he visto.
Y he visto:
que la cuna del hombre la mecen con cuentos,
que los gritos de angustia del hombre los ahogan con cuentos,
que el llanto del hombre lo taponan con cuentos,
que los huesos del hombre los entierran con cuentos,
y que el miedo del hombre...
ha inventado todos los cuentos.
Yo no sé muchas cosas, es verdad,
pero me han dormido con todos los cuentos...
y sé todos los cuentos. (León Felipe 1944, p. 6)

Venciendo el peligro del olvido de las odiseas y del regreso a Ítaca o del papel de la literatura

Cuando hablamos de literatura en la escuela, nos encontramos con ciertas dificultades para reconocer su función; pues, a veces parece que es un contenido más de los currículos que se enseña simplemente porque es obligatorio; así que la pregunta que tenemos que resolver hoy día, para no dejarnos vencer por el olvido, es: ¿por qué enseñar literatura?

Al buscar respuestas en los planes de área de las instituciones educativas participantes en este proyecto, pude deducir que se enseña literatura para ilustrar los modos de creación literaria de distintas épocas, espacios geográficos y contextos culturales, lo cual es coherente con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Luego, al preguntarle a las docentes de estas instituciones por el lugar que tiene la literatura en el aula, comprendí que ésta puede adquirir distintos sentidos para los maestros. Así, algunos piensan que la literatura es “una competencia” (Docente IEJMR) que se trabaja en la clase para que los estudiantes adquieran “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (MEN, 1998, p. 51); entonces, desde esta perspectiva, la literatura se entiende como un instrumento que robustece la enciclopedia y redundante en el mejoramiento de la lectura y la escritura; porque “para muchos, si un saber no es “aplicable”, no vale la pena profesarlo (cuando es el maestro quien decide) o aprenderlo (cuando es el alumno quien decide). Incluso que no valdría para ningún espacio social” (Bustamante, 2014, p. 149). Y claro, alguna razón le asiste a esta idea utilitarista, porque es la misma política pública la que la promueve, pero el maestro de literatura debería preguntarse cuál es el valor de la literatura, cuál es su especificidad, ¿será acaso auxiliar el aprendizaje de la lectura y la escritura?, ¿no pueden hacer esto otro tipo de textos?

Otros maestros asumen que la literatura que hace presencia en el aula es una determinada “cantidad de libros [novelas] para leer en el periodo” (Docente IESJB), lo que supone que la literatura es el conjunto de objetos que recogen las creaciones “novelísticas” que están a disposición de un lector, a veces con consideración de la edad y otras, no; por lo cual la especificidad de la literatura y su función en el aula quedan obnubiladas.

Hay también algunos docentes que consideran que la literatura es “algo que te enseña a vivir” (Docente IEENSM), una bella definición, que pudiéramos decir que está más apartada de la perspectiva de las anteriores, si no fuera porque sutilmente se pueden esconder allí algunas ideas

que deben ser puestas en cuestión; de un lado, que basta con poner en las manos de cualquier joven lector un libro como *El cantar de mio Cid*, o *La Ilíada*, para que, sin tener en cuenta ninguna mediación, ocurra esa transformación del ser que se espera de una lectura como formación, y del otro lado, que se refiera a los consejos que ofrece la mal llamada literatura de superación personal, porque “ésta sí proviene de un interés claro, ésta sí es útil, sí es comprensible; y muy posiblemente obedezca al gusto de los estudiantes... pero *no es* literatura y no concierne a la formación buscada por la escuela” (Bustamante, 2014, p. 152).

Luego, al preguntarles a las estudiantes, encontré que el significado de literatura tiene un antes y un después de la participación en el grupo de formación en investigación literaria. A su llegada, algunas definiciones se confundían con el acto de leer y la experimentación de sensaciones: “Para mí, la literatura es leer y sentir cada palabra” (María Alejandra Bedoya); con los lazos históricos: “La literatura es lo que abarca o lo que guarda todos los tiempos, recuerdos, generaciones y personas, que nos hace emocionar, pensar y sentir” (María Isabel Londoño); o, también, con un saber científico: “La literatura es el conjunto de conocimientos basados en hechos imaginativos o reales, que surgió hace muchos años cuando el hombre tuvo la necesidad de expresar lo que sentía por medio de la escritura. Para mí la literatura puede ser considerada como una ciencia” (Natalia Morales). Otras se limitaban a sugerir el vínculo autor-lector: “Es un arte, un medio por el cual alguien expresa sus pensamientos a los demás” (Laura Valentina Maduro); o la sola expresión de un escritor: “La literatura es, para mí, una mezcla de sueños, fantasías y anécdotas que un autor expresa a través de un libro” (Alejandra García). Y las demás, podrían estar resumidas en la afirmación de Nikol Ángel: “La literatura es arte en letras, felicidad entre frases, la vida en un relato” o en la de Paola Valentina Monsalve: “La literatura es un camaleón” tan cambiante, que se hace difícil su definición.

Y, bueno, después vinieron definiciones afines a esos nuevos modos de relación con la literatura que implicaba la investigación literaria. Así que empecé a escuchar voces que se referían a ésta como: “un microcosmos que puede reflejar los conflictos sociales que ha sufrido la humanidad a través de la historia” (Juliana Cano, Valentina Monsalve, Alejandra García & Alejandra Bedoya); “un arte producido en y para la cultura” (Alejandra García); “un objeto de estudio”

(Isabel Londoño & Karen Roldán); y “más que un montón de letras, un fenómeno que afecta al lector” (Natalia Morales, Juliana Giraldo & Daniela López). Hasta que al escucharlas detenidamente, noté que se fueron pareciendo un poco más a la mía, la que, a decir verdad, es más bien la polifonía de los maestros y los teóricos que han logrado atravesarme, y que ahora las atravesaban a ellas. Me di cuenta, entonces, de que lejos de ser diversión, la literatura se afirmó entre nosotras como ese medio privilegiado de exploración de lo humano; como ese objeto sociocultural y estético como una puerta se abre a un espacio infinito, multidimensional y ficcional que invita al lector a descubrir universos verosímiles, a descubrir al otro y a descubrirse entre las líneas; como un objeto estético susceptible de ser estudiado; como esa creación de lenguaje sensible que toca el *yo* profundo, que permite poner en cuestión la realidad y quizá causar, dolor, indignación, rebeldía... Y, te pido que me perdones mi amigo lector, sí en estas palabras reconoces la voz de alguien a quien debía citar, pero es que estas palabras ya son mías.

Ah, bueno, sí recuerdo que Jan Mukarovsky (2000) dijo que la literatura es un arte, y que como las demás artes está constituido por signos, es decir, realidades sensibles que remiten a otras realidades, las cuales pueden definirse como el conjunto de los fenómenos sociales y culturales a los que apunta la obra directa o indirectamente.

También es importante aclarar que, cuando hablo de la transformación en las concepciones de algunas de las estudiantes, no quiero dar a entender que el crédito es mío, pues sé que en el fondo ya había algunos de estos sentires por la literatura que tanto las apasiona, lo que cambió fue la manera de expresarlos al encontrarse con otro tipo de discurso en un contexto donde la literatura estaba en el centro.

Franqueando el paso en la vida de los mortales o del lugar de las jóvenes lectoras literarias

Hace varios meses, en un encuentro regional sobre investigación, educación y lenguaje, al final de la lectura de mi ponencia sobre las primeras construcciones de este proyecto de investigación, una profesora que estaba entre el público levantó la voz para decir que mi indagación era absurda

y carente de originalidad, porque, en su opinión, a nadie le importa hoy día el tema del joven lector, ya que si los chicos leen o no es un asunto que no constituye ninguna novedad. En aquella ocasión no tuve la oportunidad de hacer una réplica, pero si la hubiera tenido le habría respondido lo mismo que pienso ahora, que es cierto, que en su sentido estricto, mi trabajo no es original, pues muchos ya han hablado y siguen hablando sobre los jóvenes lectores; mas, por esto, precisamente, advertimos su plena vigencia. Para mí, ha sido una experiencia de enorme riqueza dialogar con los trabajos de indagación de Michèle Petit, Teresa Colomer y otros que como yo creen que es absolutamente relevante saber si estos sujetos de los que hablamos leen literatura, pero, principalmente qué papel tienen estas lecturas en sus vidas, porque sólo a partir de este reconocimiento es posible crear espacios de formación literaria acordes con las particularidades de tales lectores, no para acomodar la formación a sus gustos y voluntades, sino para intentar ser pertinentes.

Ahora, al hablar específicamente de las jóvenes lectoras literarias, debo precisar que por sus particularidades sólo puedo referirme al tipo de lectoras apasionadas por la literatura, ya que así se autodenominan las hijas de Odiseo; quienes, además, son de la clase de estudiantes comprometidas con su formación académica, como lo ratifican sus maestras; y también son de aquellas que no dejan escapar una oportunidad que les parece “grandiosa”, por eso, voluntariamente, se unieron al grupo de formación en investigación literaria.

Ellas, las protagonistas de esta historia, son jóvenes lectoras o lectoras “intermedio”, porque, como dice el profesor Kiko Ruiz, (1999), tienen una edad mental que ha superado la etapa infantil (6 a 12 años), pero que aún no llega a la adulta (18 años en adelante), por lo cual, alude a la adolescencia, periodo de la vida en el que según Michèle Petit (2008) y Víctor Moreno (1995) hay una mayor actividad lectora; aunque, con esto de las subjetividades, es mejor no ser categórico, porque si bien en ésta generalización encajan las hijas de Odiseo, otros escolares no, y eso lo notan las mismas estudiantes: «En el salón sólo a tres nos entusiasma la lectura, los otros son pelaos que sólo piensan en rumbear, pasar bueno y nada más; si les dicen: “leamos esto”, a ellos les da igual; para ellos mejor ver una peliculita o no hacer nada, que les pongan un trabajo y leer el resumen en Internet» (Estudiante IEENSM). Entonces, queda claro que son distintas a sus

compañeros, pero también entre ellas hay, por supuesto, una heterogeneidad; porque como dice Víctor Moreno:

Y cuando hablamos de lector juvenil ¿de qué lector estamos hablando? La mayoría de los analistas parecen hablar de un lector universal, homogéneo y uniforme, cuando lo cierto es que dicho lector es una entelequia. No existe, sea éste niño, joven o adulto. (1995, p. 34)

Sin embargo, por razones prácticas, aquí las nombraré desde sus rasgos comunes, pues describirlas una por una sería una tarea muy dispendiosa.

Para ellas la literatura es su pasión, es la que les ha permitido tomar distancia del mundo real y ver la misma realidad con otros ojos; la que les ha ayudado a comprender que ya no son niñas y que en ésta, su relación literaria puede alcanzar niveles más altos sin renunciar a la oportunidad de imaginar en ese espacio íntimo de la lectura que son hadas, vampiresas, ninfas mágicas, protagonistas de la historia; la que, inclusive, les ha dado un sentido a sus vidas; y, por esto, Valentina Monsalve dice: “Con la literatura he formado mi proyecto de vida, y mis ilusiones y deseos a corto y largo plazo”; y también Daniela López confiesa: “Me dejé seducir, porque me gustó ver cómo muchas personas son lo que son por ella; y, así, algún día quiero ver mi vida transformada por la literatura”.

Y así, sus autobiografías literarias van revelando toda una historia de amor que se parece en mucho a la de los cuentos de princesas. Algunas, nacieron en un ambiente cultural favorable y tuvieron el privilegio de que sus madres mecieran sus cunas con cuentos y rondas infantiles, no sus padres, porque quizá eran como el de María Isabel, “un elfo de sutiles y silenciosas habilidades de protección para su pequeña, que podía pasar desapercibido”. Nada les faltó a estas princesitas: *Caperucita Roja*, *El principito*, *La bella durmiente*, *Los tres cerditos*, *El patito feo*, *Blanca Nieves y los siete enanitos*..., las fábulas de Rafael Pombo, las canciones inventadas por mamá, los audiocuentos donados por la vecina, el vasto universo de la biblioteca y, hasta un diario escrito exclusivamente para una de ellas. A veces, a petición de las niñas, antes de dormir, se leía el mismo cuento varias veces y en sus mentes iban quedando grabadas cada una de las

frases, cada una de las palabra que luego repetían haciendo como que leían. Otras, nacidas en humilde cuna, literariamente hablando, en sus primeros años de vida no tuvieron libros ni quien les diera de leer, no conocieron los textos de fantásticas palabras hasta que gracias a una tía, un hermano mayor, un maestro ingresaron al mágico mundo de la lectura literaria.

Así, en distintos momentos de su infancia, unas y otras tuvieron la oportunidad de conocer la literatura infantil, excepto Luna, a quien jamás le dieron este regalo tan indispensable para acceder en la niñez al imaginario colectivo, a sus modelos narrativos y poéticos y la socialización cultural (Colomer, 2005), porque los actos de violencia que afectaron a su pueblo y a su familia se lo arrebataron. Para Luna, la oportunidad de tener un libro de esta naturaleza en sus manos llegó cuando realizamos un taller en el que leímos libros álbumes. Por azar le tocó uno de mis favoritos, *Orejas de mariposa* de Luisa Aguilar & André Neves. Sabíamos que éste era un acontecimiento en su vida, así que apenas lo leyó le preguntamos qué tal le había parecido y, como quien es incapaz de dejar escapar la voz de su niña interior nos respondió simplemente: “—Está bueno”. Y yo me pregunto: ¿por qué en pleno siglo XXI hay niños que no tienen acceso a la literatura?, ¿no es acaso la literatura un derecho?, pues si no, debería serlo. La literatura, según el profesor Antonio Cándido, es “una necesidad universal que debe ser satisfecha so pena de mutilar la personalidad, porque por el hecho de dar forma a los sentimientos y a la visión de mundo nos organiza, nos libera del caos y por lo tanto nos humaniza” (2013, p. 55).

Y siguiendo con la historia, algo me pareció extraño, que así como no pudo salvarse la princesa Aurora de caer en un profundo sueño tras pincharse el dedo con el huso de una rueca, tampoco estas chiquitas pudieron evitar que sobre sus vidas cayera el maleficio de la somnolencia literaria. Entre los nueve y los once años, la televisión, el internet, la música y la falta de acompañamiento de los adultos, como la mayoría de ellas lo expresa, las separaron de los libros. Estos quedaron en los estantes y ya nunca volvieron los días en que “mamá llevaba a su pequeña a la biblioteca, cogía dos ejemplares del mismo libro y leían juntas” (Juliana Cano).

Por fortuna, llegó el tiempo en que un príncipe azul vino a despertarlas con su primer beso de amor literario. Un libro que rompió el hechizo, un libro que logró traspasar sus corazones, un

libro como *Erase una vez el amor pero tuve que matarlo*, *El diario de Ana Frank*, *Cien años de soledad*, *Amor, dietas y una tarta de chocolate*, *Me dicen Sara Tomate*, *Los ojos del perro siberiano*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Sombra nocturna*, *El viaje...*, un libro con el poder de hacer desaparecer el resto del mundo, porque: “soy yo sola con el libro” (Sara Abubacar); o de crear universos paralelos, ya que: “con él puedo estar en otra dimensión horas enteras sin sentir el tiempo” (Daniela López); y de hacerle perder la cabeza a la más sensata: “fue justo ahí cuando enloquecí, literalmente, y comencé a devorar textos” (María Fernanda Caicedo).

Y quiero resaltar que este príncipe no llegó al lomo de un corcel, sino en la mano de una amiga, una compañera del colegio, un hermano que lo extendió como recomendado. Así, descubrieron una lectura más personal, una que escapa a la obligatoriedad y es más retadora, una que va encaminada a la mayoría de edad literaria, sí algo así existe. Ahora son, como dice Michèle Petit (2008), lectoras «trabajadas» por la lectura, pues tienen la capacidad de ir más allá del placer, de elaborar un espacio interior, un país propio, una reescritura del texto a través del aporte de nuevos sentidos, una relación tal con el texto que es comparable a la de la protagonista de *Felicidad Clandestina* de Clarice Lispector, aunque en ocasiones pelean con los finales; llegan a rivalizar con quienes osan leer el mismo libro, aduciendo que: «Es muy triste que uno se lea un libro y meses después todos digan: “Ay sí, ese libro”. Porque un libro para una se convierte como en un amante, en algo que es muy propio, y cuando ya todo el mundo se lo empieza a leer una es: “¡No, es mío!”» (Laura Valentina Maduro); y cometen actos de infidelidad leyendo libros de autoayuda, a veces sin saberlo, y como algunos maestros tampoco conocen bien la diferencia, o les es indiferente lo que el chico lee fuera de la escuela, dejan escapar este aspecto del criterio selectivo como un asunto que implica la formación literaria, creyendo que al final lo importante es que el joven lea, aunque no sepa qué es lo que lee: un tratado de religión, superación personal, literatura. Una de las docentes dice: “En el tiempo libre, pueden leer lo que quieran, a mí me parece que al estudiante no hay que limitarle lo que a él le gusta leer, lo importante es que lea, porque leer debe ser un disfrute, un placer”, y es indiscutible que no se trata de impedir lecturas, porque finalmente cada estudiante va a leer lo que es de su interés: ciencia, política, deportes, historia; pero sí es competencia del maestro de literatura enseñar acerca de los límites de la literatura.

Y para no alargar la historia arruinando el final, terminaré de decir en breves palabras lo que vino después del mágico encuentro de las doncellas con su príncipe: Las chicas empezaron a crear una especie de pequeñas cofradías literarias, en las que sus miembros se reconocen porque leen casi lo mismo. Presumen de ser lectoras porque eso les da un estatus de “intelectuales” que las distingue del grupo de las “ignorantes”. Admiten que aman las sagas: *Harry Potter*, *Hush, hush*, *Cincuenta sombras de Gray*, aunque saben que están de moda y que de seguro, las editoriales las aman por eso. Van al cine a ver las adaptaciones de sus libros favoritos y casi siempre salen desilusionadas. Sienten una inmensa admiración por los autores, aunque a veces raya en la envidia porque también quieren ser escritoras. Tatuaron en su mentes algunas frases que no quieren olvidar, como: “Llorar alivia en ocasiones” (Ana Frank); “Mi nombre es Sherlock Holmes, y mi negocio es saber lo que otras personas no saben” (Sir Arthur Conan Doyle). También dieron su salto al libro digital; los PDF ya hacen parte de sus bibliotecas, y son la causa de que sus ojitos estén cuadrados. También decidieron asumir la lectura de los textos obligados en la escuela como una oportunidad para aprender algo nuevo, porque si algunos las decepcionan, otros las sorprenden, como: *Sangre en los jazmines*, *Un señor muy viejo con unas alas muy enormes*, *Graffiti*, *El beso de la mujer araña...* Últimamente se han dedicado a su formación en investigación literaria. Y, ¿qué vendrá después? No sé, pero deseo que en unos cien años alguien pueda decir: “Y vivieron felices para siempre”.

Y, ¿qué sé después de leer esta narración de las jóvenes lectoras literarias? Que en esta historia el papel de maestro no tiene protagonismo. ¿Debería tenerlo? No sé, pero sí, al menos, cumplir con la función de *dador* o de *ayudante* que, según las categorías narratológicas, lo habría hecho aparecer con un don o un favor especial en los primeros años de escuela de Luna o en aquellos días en que las chicas estuvieron bajo el hechizo de la somnolencia; aunque quizá sí estuvo ahí, pero éstas jovencitas lo olvidaron. En todo caso, una lectura como ésta ayuda a comprender mejor de qué hablamos cuando hablamos del joven lector, nos permite seguir atentos a nuestras prácticas como maestros de literatura y a poner en cuestión y en discusión lo que sabemos: ¿por qué los chicos deben leer literatura?, ¿qué clase de literatura deben leer?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

TERCERA ODISEA

Cuéntame Musa la historia de aquellas jóvenes que como Telémaco de su Ítaca partieron para ganar su propia fama y ser reconocidas como aquellas que se abrieron camino en el campo de la formación en investigación literaria, que se hicieron a la mar con Atenea en la forma de Méntor, y de cuyas travesías lograron experiencias de valor insondable. Diosa, hija de Zeus, cuéntame algunos pasajes de estos sucesos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Figura 19. *In search of lost words* (s.f).

Catherine Chauloux (1957).

Ummm. ¿Cómo decirlo?, ¿cómo decirlo? ¡Vaya!, se me escapan las palabras. Ummm. ¡Ajá!, las encontré: “Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema.” (Morin; Ciurana & Motta, 2003, p.25).

I. LAS TIERRAS DE PILOS, O DEL CAMPO DE LAS TEORÍAS LITERARIAS

«Telémaco, ya no has de tener vergüenza, ni un poco siquiera, pues has navegado el mar para inquirir dónde oculta la tierra a tu padre y qué suerte ha corrido. Conque, vamos, marcha directamente a casa de Néstor, domador de caballos; sepamos qué pensamientos guarda en su pecho. Y suplícale para que te diga la verdad; mentira no te dirá, es muy discreto». (Homero, 2005, p. 77)

Ya te había contado, mi amigo lector, que el interés por reconocer lo que sucede en el vastísimo campo de la formación literaria, me llevó a realizar un viaje con arribo a distintos puertos. En las tierras de las Instituciones Educativas, habitadas por las hijas de Odiseo y sus maestras pude apreciar algunas de sus experiencias, tensiones y saberes en este campo. En las Islas Jónicas o Archipiélago de los Nuevos Enfoques de Formación Literaria llegué a reconocer algunas propuestas socioculturales cercanas a la nuestra, la cual, como te había dicho, se asienta en las tierras itacenses de la formación en investigación literaria, donde se distingue por promover la navegación hacia el conocimiento y la maduración, literariamente hablando, al modo de Telémaco, con llegada a Pilos, el campo de las Teorías Literarias; a Esparta, el campo de la Investigación Literaria; y, finalmente, de regreso a Ítaca, teniendo siempre presente que éste periplo tenía como máxima aspiración ganar la experiencia.

Por tal razón, en las próximas líneas me dedicaré a narrar sobre las experiencias, tensiones y saberes de nuestra telemaquia, poniendo en primer lugar la exploración de las teorías, ya que, en los procesos de investigación literaria, como me lo planteó el profesor Edwin Carvajal³ en la entrevista que amablemente me concedió, uno de los dos mínimos⁴ no negociables, que podría ser máximo según su colega Olga Vallejo Murcia⁵, es “el conocimiento del campo literario. Porque si usted no conoce mínimamente, y no estoy diciendo que lo conozca a profundidad, pero

³ El profesor Edwin Alberto Carvajal Córdoba es doctor en Teoría de la Literatura y el Arte y las Literaturas Comparadas de la Universidad de Granada; magíster en Literatura Colombiana de la Universidad de Antioquia. Hace más de 15 años está dedicado a la docencia y a la investigación literaria. Hoy día, su producción académica se centra en la realización de ediciones críticas, uno de sus trabajos más destacados es la Edición Crítica de las obras completas del escritor colombiano Andrés Caicedo.

⁴ El otro mínimo según el profesor Edwin Carvajal es la pasión por la investigación y el propio objeto de estudio.

⁵ La profesora Olga Vallejo Murcia es doctora en Literatura de la Universidad Pedagógica Estatal de Moscú, magíster en Literatura de la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, actual asistente de Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Antioquia.

que tenga un control, un conocimiento base de ese gran campo literario, pues la va a tener difícil, porque en cualquiera de sus componentes: teoría, crítica e historia, usted tiene que saber cuáles son los autores fundamentales, cuáles son las obras que de alguna manera representan hitos importantes, cuáles son los teóricos, cuales son los críticos relacionados con el objeto de conocimiento en el cual se va a embarcar.”

Pero antes de hablar un poco acerca de tres de las teorías que reconocimos en Pilos, quiero dar lugar a una reflexión sobre estas anchurosas y fértiles tierras, en términos de sus vicisitudes y lo que un recorrido por ellas significa cuando son jóvenes de secundaria sus exploradoras.

En principio, debemos reconocer que cuando las teorías literarias comenzaron a llegar a los programas de las licenciaturas en Español y Literatura, muchas veces, como advierte la profesora Elsa Drucaroff, el corpus teórico llegó a nuestro continente tardíamente y no traducido del idioma original, sino reformulado por los franceses; y de éste se hicieron lecturas no muy críticas; más bien, con la superficialidad que produce la urgencia de estar en boga, recurriendo, en algunos casos, a esos “fragmentos alegremente contradictorios, abstractos, descontextualizados, ahistóricos, nacidos todos en la misma fotocopiadora” (2005, p. 1).

En medio de estas circunstancias se tensaron las decisiones de los docentes de secundaria. Algunos resolvieron conservar el tradicional modo de enseñar la literatura como información para la adquisición de cultura general, como medio de instrucción moral para aprender “valores” o como fuente de “figuras literarias” para el enriquecimiento lingüístico (MEN, 1998); por el contrario, otros se aventuraron a enseñar los aportes de la actualización teórica, pero, desafortunadamente, algunos lo hicieron sin las claridades del objeto de enseñanza ni el cuidado de una verdadera transposición didáctica, por lo cual, la clase de literatura se convirtió, en estos casos, en un aparato de aplicación de modelos y recortes categoriales de la producción de la nueva tradición científica.

Ante este panorama, algunos maestros empezaron a sentir la pérdida de unidad de los fines y métodos de la formación literaria en el escenario escolar, porque como dice Gustavo Bombini,

“la incorporación de estos aportes teóricos no termina de precisar los contornos del nuevo objeto de enseñanza en su inserción en el horizonte escolar” (2006, p. 46). Así, vino la pregunta: ¿Qué se enseña cuando se enseña literatura? Y, con esta puesta en cuestión de lo que atañe esencialmente a la formación literaria, quedó en evidencia, además de lo susceptibles que son los saberes a la pérdida de sentido, la dificultad que, hasta cierto punto, conlleva poner en contacto campos de distinto orden; de un lado, el de la producción simbólica –la literatura– y, del otro, el de la educación de las nuevas generaciones (Bustamante, 2014).

En la actualidad, hay quienes suponen que las teorías literarias pueden ser un muro de separación entre lectores y libros, el arma con que decepcionamos, hacemos entristecer, desalentamos y transformamos a multitudes de adolescentes en seres apáticos y escépticos a la lectura, porque a causa de ellas se enmudecen, una a una, las sensaciones y emociones que la experiencia produce en los jóvenes lectores y las convierte en un recuento de núcleos, catálisis y actantes (Drucaroff, 2005). Otros reprochan que a la literatura se la tome como objeto teórico, porque consideran que éste es un acto aséptico, academicista, que descarta aspectos lúdicos, de educación moral, etc., y que arruina la satisfacción de la obra literaria (Bustamante, 2014). También, hay quienes insinúan que desde su mismo nombre –teorías literarias–, en tanto alude a una disciplina, a un tipo de producción científica, al curso de las facultades de filología y carreras semejantes, en fin, a un saber especializado, éstas se convierten en objeto de intimidación para el estudiante y no se corresponden con lo que realmente implica su lugar en el aula (Vassallo, 2005). Asimismo, hay quienes piensan que las teorías literarias, en tanto producción de conocimiento científico, son las que determinan la caducidad de los conocimientos escolares, ya que éstos, de acuerdo con la percepción generalizada, son sólo adaptaciones de la ciencia; por lo cual, cada cierta cantidad de años deben ser reajustados de acuerdo con las novedades teóricas (Bombini, 2006). Mas, ¿qué hay de cierto en todo esto?

Pues bien, se dice que las teorías literarias pueden ser una pared que distancia al lector de la experiencia de la lectura, cuando éstas, de acuerdo con Drucaroff (2005), se utilizan en los estudios de las obras literarias con la certeza de que permitirán, como sucede con las ciencias duras, extraer conclusiones irrefutables, verdades absolutas y demostrables, que tienen la

propiedad de iluminar la ignorancia y suprimir la intuición, de manera que quedan al margen los impredecibles efectos que las obras producen en aquellos lectores. Y esto, que parece increíble, es lo que sucede cuando en la clase de literatura, luego de leer un texto literario, se hace aplicar una guía o un cuestionario, cuyas respuestas están consignadas en la libreta del profesor; así, se reprime la respuesta imprevisible, se impide la problematización y se ahuyenta la experiencia de la lectura. Vistas de esta manera, no puede negarse que las teorías literarias pueden levantarse como muros de piedra sólida.

Si se las critica por frustrar la satisfacción, dice el profesor Bustamante (2014), es porque quien hace este señalamiento no las conoce o no ha sentido satisfacción de la actividad intelectual; y, si se las acusa de producir academicismo, es algo curioso, ya que:

El lugar por excelencia de la academia es la escuela... tal vez esta acusación tenga lugar –y eco– en una época como la actual, en la que no está de moda pensar [Cruz, 2006] y, en consecuencia, toda la labor escolar cae bajo el imperativo de reducir la exigencia, disminuir el tiempo, promover automáticamente, etc. Por eso, hoy vemos la tendencia de todas las asignaturas, a perder peso teórico. (Bustamante, 2014, p. 148)

Si algunos dan a entender que la carga semántica de su nombre –teorías literarias– e inclusive la de sus conceptos pueden ser difíciles de soportar en el ámbito escolar, debido a que recogen todo lo referido al saber especializado, en parte tienen razón, porque este conocimiento va dirigido a especialistas, es irreductible al conocimiento de la escuela. Sin embargo, estas teorías han entrado a las aulas, hacen parte de los planes de formación literaria y asisten a las clases acompañando la praxis; en la mayoría de los casos, como dice la profesora Isabel Vassallo (2005), de manera explícita, para ser utilizadas como instrumentos de descripción; en otros, muy pocos realmente, como un campo de reflexión que, por lo general, sólo es perceptible en el posicionamiento del docente. Pero, si pensamos que con un cambio de nominación logramos transformar las concepciones de los maestros, estamos lejos de comprender cuál es la cosa misma del asunto. Por eso, que se llamen teorías literarias o Tierras de Pilos, como metafóricamente las denomino aquí, no ayuda en nada cuando se sabe que lo que hace falta es un “giro epistemológico”, una “reinención” de la práctica docente (Bombini, 2006). Mas, no

desechando la idea de ajustar los términos para reconocer que ese conocimiento de la ciencia cuando llega al aula no es el mismo, podría pensarse en establecer una nueva acepción del término, ojalá, una que empiece con la palabra “oportunidad”.

Y por esto, precisamente, el profesor Gustavo Bombini (2006) dice que, más que actualizaciones científicas o renovaciones curriculares, urgen cambios en las ideas y representaciones sobre el saber disciplinar de la literatura; los cuales deben empezar por una revisión de la historia de nuestras prácticas, para evitar cometer los mismos errores del pasado, para dejar de sucumbir a la mecanización, para cuestionar el abordaje de la literatura como modelo normativo de una cierta realización discursiva o como representación de distintos periodos de las literaturas nacionales (española, latinoamericana, colombiana), tal como sucedía en el siglo XIX y en buena parte del XX; para discutir si la literatura debe ser tratada en el aula como un discurso social o un tipo textual entre otros, o si el fin último de la formación literaria es el placer de la lectura, tal como se percibía a finales del siglo XX; para considerar si el uso de recortes de conceptos de las teorías literarias, como los clásicos de la narratología (narrador, personaje, lugar, tiempo) o el de intertextualidad, salda la deuda teórica que se tiene con la investigación y la crítica literarias; y, para pensar si es posible abordar la literatura como un ámbito para el encuentro intercultural.

Cada uno de estos maestros intelectuales reconoce que los aportes de las teorías literarias son fundamentales; mas, también, saben que dentro de los procesos formativos corren el riesgo de caer en un sinsentido; por lo cual, Drucaroff (2005) considera que es necesario que la experiencia de la lectura ocurra previa al abordaje teórico, pero por mi experiencia con las hijas de Odiseo, creo que, al menos, en lectores como ellas, la experiencia también puede venir de la mano de la teoría, no necesariamente explícita –como yo lo hice–, sino a través de la pregunta del docente, porque, a veces, la teoría le recuerda al lector que la realidad dentro de la obra puede conectarse con la del afuera, como nos sucedió, por ejemplo, cuando leímos y analizamos *El eclipse* de Augusto Monterroso, e inevitablemente terminamos hablando de colonialismos, de emancipación, de los saberes del hombre, etc.

Por otra parte, el profesor Bustamante (2014) propone que en lugar de eliminar los modelos de análisis, para acabar con el “aplicacionismo”, dichos modelos se complejicen para hacerles hablar de la especificidad de las obras. Desde luego, su propuesta me encanta; creo que está en sintonía con nuestra apuesta pedagógica; pues, trabajar en investigación literaria exige tener cierto dominio teórico; conocer de qué trata una variedad de teorías para saber cuál puede ser la más apropiada para el trabajo en términos conceptuales y metodológicos, qué se puede hacer con la línea elegida, cuáles pueden ser sus límites, cómo se puede tratar, combinar, mutar, para que nos ayude a oírle decir a la obra literaria acerca de la especificidad que en ella indagamos. ¿Esto requiere la aplicación de modelos? En algunos casos sí, pero el fin de tal aplicación no es la aplicación misma, sino hallar un camino y un cuerpo conceptual que favorezca el propósito de la investigación.

La profesora Isabel Vassallo (2005) plantea la necesidad de que el docente disponga de una solvente formación teórica que le permita hacer uso de los saberes teóricos poniéndolos al servicio de la lectura literaria, y no al revés. Dicha formación debe garantizarse, pero yo diría que también hace falta la experiencia, pues en mi caso, aunque nunca olvidé que la teoría no era el fin último de nuestra apuesta pedagógica, debo reconocer que mis aportes fueron algo inmaduros y que quizá alguien con mayor experiencia habría hecho maravillas con todo el potencial de las hijas de Odiseo. Recuerdo que incluso “metí la pata” con la semiótica, pero de esto te cuento luego; por lo pronto, te diré que de dicha situación aprendí que, en este transitar por las sendas de las teorías literarias, las mayores tensiones las producimos los docentes.

Por último, el profesor Gustavo Bombini (2006), aunque descrea de la actualización como solución definitiva a los problemas de la formación literaria, considera necesario apostarle a una nueva construcción teórico-metodológica que, indudablemente, requiere de los aportes de la teoría y la crítica literarias; entre ellos, los de los nuevos desarrollos de la historiografía, los estudios culturales y la literatura comparada; y esto, digo yo, no sólo para que el docente asuma posiciones desde la diversidad de las teorías, sino también para que el estudiante avance hacia su autonomía. Porque si éste conoce el campo teórico, no sólo un modelo repetitivo, esto le permitirá también tomar posición frente a los modos de leer las obras literarias; pero sin duda,

Laura Valentina Maduro, una de las hijas de Odiseo, puede decir mejor que yo lo que esto significa: «Conocer las teorías literarias me ha hecho pensar: “¿yo en serio me leí bien este libro?”, porque a la hora de comenzar a hacer la investigación yo me puse a pensar en experiencias anteriores con otras obras literarias y me dí cuenta que yo solamente medio las leí, no me centré en lo que decían, no me fijé en que hablaban de esto o de aquello; y, bueno, esto me ha llevado a querer releer las obras que antes había leído, porque ahora con todos estos conocimientos las cosas se ven mejor».

Y para cerrar esta reflexión, intentaré encontrar las palabras precisas que me ayuden a decir lo que puede significar el tránsito por el campo de las teorías literarias en un proceso de formación de jóvenes estudiantes que, como las hijas de Odiseo, tengan el espíritu de Telémaco.

De un lado, para los jóvenes lectores puede ser la posibilidad de entrar a un vasto territorio donde hay múltiples caminos que pueden ser recorridos para leer las obras literarias de modos distintos, para permitirse volver experiencial la lectura a través del conocimiento, para escuchar los textos literarios conscientes de que se les está prestando oídos, para cambiar la mirada frente a la literatura, para conquistar ese espacio en el que puede enfrentarse al texto a solas. Del otro lado, para los maestros, quienes están llamados a pensar en la compleja relación entre la lectura de los textos literarios y las teorías literarias en el seno de la formación, el abordaje teórico puede ser la ocasión para escuchar los modos de leer de los estudiantes, de acompañarles en su viaje hacia la autonomía, de dialogar con ellos, de “maravillar” las obras objetos de estudio, porque como dice la profesora Carolina Cuesta:

Las teorías literarias son las que “maravillan” los textos literarios y pueden ofrecer conocimiento disciplinar para atender las indagaciones de los lectores, pues ambos despliegan desde la especialización, o no, modos de leer epistémicos sobre ese objeto extraño y conocido a la vez que es la literatura. (Cuesta, 2005, p. 9-10)

Para ambas partes, maestros y estudiantes, los aportes teóricos no deberían convertirse en un suplicio, sino en la oportunidad de reconocer distintos modos de pensar la literatura. Por eso, vale recordar que las teorías en cuestión nacen de la preocupación de unos sujetos a los que

llamamos teóricos, quienes han buscado la manera más pertinente de abordar la literatura o cierto segmento de ella en su devenir histórico; así que a cada una le asiste una razón de ser, una función, un momento de producción a los que debemos volver la mirada para comprenderlas mejor y reconocer su potencial en la experiencia de la lectura literaria que aspira a ser más profunda.

Los relatos del divino Néstor o de la narratología, teoría de la narrativa

¿Cuál es la función de la narratología? A mi parecer, ayudar a comprender cómo se tejen los hilos de relaciones entre los elementos que componen un texto narrativo; por lo cual, es la teoría en la que se deberían asentar primeramente todos los estudios literarios, sea cual sea su enfoque. Sin embargo, las críticas en su contra llueven. Se le acusa de ser esencialista o imanentista; cosa que ella no ha negado; por el contrario, ha dicho, a través de los planteamientos de Mieke Bal, que es, sencillamente, un instrumento para la descripción de la forma en que se constituye cada texto narrativo; y que no se compromete a funcionar como “una especie de máquina en la que se inserte un texto por un extremo con la esperanza de que una descripción adecuada salga por el otro” (1990, p. 11), porque al estar en poder de los sujetos, es posible que, aun utilizando los mismos conceptos en un mismo texto literario, cada quien obtenga descripciones textuales distintas dependiendo del énfasis que haya realizado.

Ahora, creo que las acusaciones tienen que ver, más bien, con el uso que se le ha dado a sus categorías en los “análisis” tipo test o cuestionario, para listar personajes, narrador, espacio y tiempo de los acontecimientos, sin ninguna otra pretensión. La narratología de Bal aspira, y es lo más importante, a proveer “la base para una eventual interpretación” (Bal, 1990, p. 17).

Así, tal como se nos presentó, la acogimos en el grupo, y nos dejamos sorprender por algunas de sus categorías, como la clásica del *lugar*, que nos decía que considerar *interior* y *exterior*, por ejemplo, era otra forma de ir más a fondo en las relaciones de los elementos narrativos, como en el caso de *Alicia en el país de las maravillas*, en donde el *lugar interior*, que es el mundo onírico,

en el que acontecen las situaciones más disparatadas, puede representar, entre otros, la sociedad victoriana, propia del contexto de producción de la obra, o la nuestra.

En fin, creo que hay muchas potencialidades por re-descubrir en la narratología, pero debemos comenzar, como con las demás teorías, por aprender a escucharla si no queremos tropezar en los estudios literarios.

La hecatombe en honor a Poseidón o de mi experiencia con la semiótica

Charles Sanders Peirce, pionero y uno de los máximos exponentes de la semiótica, reconocido por Bertrand Russell, Roman Jakobson y Umberto Eco como uno de los más grandes pensadores del siglo XIX, sería uno de nuestros invitados para hablar de semiótica, eso que él mismo llama un “campo demasiado vasto” (Peirce, 1974, p. 335), en el que se adentró para indagar el modo en que el hombre conoce la realidad, una realidad que incluye la producción literaria, la cual puede verse como “materia significante”, es decir, como aquella que tiene significado para quienes están en contacto con ella. Pero, ¿por qué no Greimas, si sus postulados se enfocan en la narrativa; o, Eco, si como heredero de la teoría peirceana tiene una visión más renovada de la semiótica? Sencillo, porque a ellos no los conocía bien; además, hay algo en la teoría de Peirce que considero de una exquisitez lógica atractiva para una mente inquieta, o ¿me vas a negar que el juego de la tricotomía no es fascinante?, por eso, lo consideré perfecto para compartir con las hijas de Odiseo.

Así fue, el señor Peirce vino a nuestra clase, lo presenté expositivamente, como pensé que lo ameritaba, pues para nadie es un secreto que:

No es un autor de fácil lectura, por eso los estudiantes no suelen leerlo. En consecuencia, presentar el pensamiento de Peirce en forma fácil, es difícil. Su intrincado modo de escribir, y más aún su personalísima terminología, complican la comprensión de sus ideas para el común de los estudiantes. Es, pues, un desafío didáctico el que representa. Pero lo enfrentamos, aun con el temor de morir en el intento. (Zecchetto, 2008, p. 47)

¡¿Morir?!, ese fue casi mi último suspiro en la práctica pedagógica, y por poco me llevo a las hijas de Odiseo conmigo a la tumba. Me entusiasmé, volví rimbombante mi discurso, hablé de *primereidad, segundidad, tercereidad, de semiosis infinita* como si con ello fuese a abrir la percepción de las estudiantes al universo infinito.

Por esto, cuando Juliana Cano, una de las hijas de Odiseo, tuvo la oportunidad de hablar en el Simposio que realizamos sobre nuestras experiencias con los teóricos dijo: “Cuando comenzamos a ver la teoría semiótica de Saussure y de Barthes fue sencillo, pero con la de Peirce fue un poco confuso, en verdad, muy confuso, porque constaba de tres elementos y cada uno de ellos, a su vez, de otros tres elementos, entonces nos perdimos un poquito y Alexandra tuvo que explicarnos muchas veces.” ¿Muchas veces? Tuve que dedicar otra clase a intentar recoger los escombros; pero esta vez, con una nueva estrategia didáctica y con la mente puesta en cuál era la verdadera intención de que los teóricos vinieran a visitarnos.

¿Qué aprendí? Entre otras cosas, que en clase debía agudizar mis oídos, no sólo para escuchar a los estudiantes sino también mis prácticas, además, que “algo del ser de maestro tiene que ver con la expectativa de la que nos hizo caer en cuenta Freud: el maestro no lo dice todo, siempre guarda algo, parece esperar la oportunidad para que un saber tenga sentido, gracias a una coyuntura específica, gracias a un interés singular, a un momento oportuno” (Bustamante, 2012, p. 94). ¿Hay que dejar de explicitar la teoría? ¿Hay que dejar de explicitar la teoría? El profesor Fabio Jurado sugiere que sí, pues, según él: “La semiótica ha aportado las categorías, los profesores han de aportar su recontextualización, sin recurrir al metalenguaje especializado, en la perspectiva de iniciar a los lectores críticos” (2008, p. 358). Yo creo que para esta pregunta sólo puede haber una respuesta ética que se responde con al menos otras dos preguntas: ¿Estamos los formadores preparados para no caer en excesos terminológicos? ¿Será posible que, sin renunciar a la rigurosidad, logremos hacer menos densa y más digerible la teoría?

La extensa y arenosa Lacedemonia o de la literatura comparada

¡Vaya, mi querido lector, éste sí que puede ser un vastísimo terreno por explorar! Sin duda, muy interesante.

Si bien ahora es difícil de precisar qué constituye la literatura comparada, porque todavía está en cuestión si se trata de una teoría literaria o hace parte autónoma del campo de las ciencias de la literatura, a nosotros, los que nos preocupamos por la formación literaria, nos basta con saber que la podemos considerar como un método de análisis que trasciende la especificidad de los productos literarios, al ocuparse, no sólo de las influencias o características supranacionales que se pueden percibir entre las literaturas de una misma época, pero de distinta lengua o nacionalidad; sino también, de la relación que guardan las obras literarias con otros ámbitos artísticos como la pintura, la escultura, la música, la danza, y recientemente, el cine, pero también con distintas ramas del saber humano como la filosofía, las matemáticas, el psicoanálisis, etc. (Gil Albarellos, 2006); lo que supone un ensanchamiento del objeto de estudio de la literatura, y esto, por supuesto, tiene sus implicaciones.

Situados en la literatura comparada podemos preguntarnos por las interpretaciones de las obras literarias que se reflejan en las adaptaciones de los cineastas, los artistas plásticos, los músicos, los directores de danza, de teatro, etc.; pero también por las representaciones que la literatura ofrece, por ejemplo, del cine en *El beso de mujer araña* de Manuel Puig; de la música en *¡Qué viva la música* de Andrés Caicedo, de la escultura en *Pigmalión* de Augusto Monterroso, de la pintura en *La obra maestra desconocida* de Honoré de Balzac, en *Cómo se salvó Wang-Fo* de Marguerite Yourcenar, en *El retrato de Dorian Grey* de Óscar Wilde, *El café* de Juan Manuel Roca...

En nuestra telemaquía nos aventuramos a recorrer un poco el terreno de las adaptaciones del cine con *La ladrona de libros*, *El lector*, *El perfume*, y también el de la *ecfrasis*, en el que nos deleitamos comprobando que “la pintura es poesía muda y la poesía pintura verbal” (Agudelo, 2012, p. 72). Incluso, fuimos al Museo de Arte Moderno y dejamos aflorar nuestro lado creativo

con la escritura de algunas palabras efrásticas tomando como fuente de inspiración las obras de William Kentridge.

Para apostarle a una renovación teórico-metodológica como la que propone Bombini (2006), sin duda, como él nos advirtió, ésta es una vía; sin embargo, hay que estar alertas, porque estas son tierras arenosas; yo advierto un peligro, hacer énfasis en otra cosa que no es la literatura, pero el profesor Bustamante (2014) señala otro, entrar en campos de problemas al pretender abordar disciplinas que por el maestro no sean conocidas, por lo cual, podemos concluir que para que ésta sea una opción a considerar en el campo formativo, se requiere un maestro que tenga un contacto permanente con la cultura, una alta sensibilidad estética y que conozca bien la especificidad de la literatura.



Figura 20. Traducción (s.f.).

Francine Van Hove (1942).

Se sabe de la reina de Inglaterra que

La propia infinitud del número de libros era un desafío y no sabía por dónde continuar; no leía con método, sino que un libro conducía a otro y a menudo leía dos o tres al mismo tiempo. La fase siguiente fue cuando empezó a tomar notas, y a partir de entonces leía siempre con un lápiz a mano, no para resumir el texto sino simplemente para transcribir pasajes que le gustaban. Sólo al cabo de un año, más o menos, de leer y tomar notas, se aventuró a apuntar algunos pensamientos propios. “Considero la literatura”, escribió, “un vasto país que estoy recorriendo, pero a cuyos confines más lejanos no llegaré nunca”. (Bennett, 2014, p. 49-50)

II. LAS TIERRAS DE ESPARTA, O DEL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN LITERARIA

«¿Qué necesidad lo trajo aquí, héroe Telémaco, a la divina Lacedemonia, sobre el ancho lomo del mar? ¿Es un asunto público o privado? Dímelo sinceramente».

Y Telémaco le contestó discretamente:

«Atrida Menelao, vástago de Zeus, caudillo de hombre, he venido por si podías darme alguna noticia sobre mi padre». (Homero, 2005, p. 100)

Al iniciar esta odisea, algunas personas interesadas en saber cuál era mi apuesta investigativa y pedagógica me preguntaban: “¿sobre qué es tu proyecto?”, y de la manera más concisa, –porque explicarles todo lo que éste significa me habría demandado mucho tiempo– yo les respondía: “Sobre investigación literaria”. Todos, sin excepción, se mostraban sorprendidos; algunos porque no sabían a qué me refería, y esto lo sé porque luego se venía la pregunta: “y, ¿qué es eso?”; y otros, porque sabiendo que iba a trabajar con jóvenes de secundaria, ponían en duda que lo que me proponía fuera posible. El caso es que, basada en estas reacciones y, mucho más, en nuestra gran experiencia de viaje, cuando ahora me preguntan: “y, ¿qué es eso?”, lo primero que respondo es que la investigación literaria es “algo” que sorprende a la gente.

Ese “algo”, como lo manifiesta el profesor Edwin Carvajal en la entrevista concedida, es “la posibilidad que tenemos de conocer a profundidad un componente específico del campo literario, llámese obra, escritor, crítica o historia literaria, que nace de esas preguntas que le surgen al investigador en el proceso de lectura, las cuales logra concretar por medio de una estrategia investigativa que le permite dar cuenta con propiedad de ese fenómeno en particular. Entonces, en definitiva investigar en literatura es conocer en profundidad un componente, uno solo, de ese gran océano que es el campo literario.”

El mismo profesor y su colega Mónica Moreno, en un trabajo que realizaron juntos, dan a entender que ese “algo”, al que aquí nos referimos, es “la búsqueda de aquello que se esconde en la superficie de lo que tantas veces hemos visto”, que permite “encontrar en lo conocido, lo

inexplorado y en este último, lo explicable”, que “cuando pasa por el tamiz de la razón, los sentidos y los sentimientos del investigador, se convierte en un detonante de nuevas aproximaciones” (2009, p. 2).

Así, teniendo en cuenta ambas definiciones, podemos decir que la investigación literaria constituye un desafío intelectual, un proceso descubridor que supone la determinación y el trabajo de un lector especial, uno al que la curiosidad lo mueve, lo impulsa a preparar la maleta para efectuar un viaje de indagación por ese ámbito de la literatura que ha despertado su interés.

Y a propósito, ¿qué debe ir en esa maleta? –le pregunté al profesor Edwin Carvajal, y esto fue lo que me respondió: «Hay sólo dos cosas fundamentales, porque de hecho, la investigación en el campo nuestro sale barata, pues no necesitamos los laboratorios, los tubos de ensayo, las patentes y ese montón de herramientas que sí requiere la investigación en otras áreas del conocimiento; aquí necesitamos son los libros, muchos de los cuales, contando los periódicos, las revistas, etc., hay que irlos a buscar a la biblioteca. Pero en la maleta del investigador en literatura no pueden faltar dos tipos de libros: la ficción literaria y la crítica y teoría literaria, es decir, no se hace investigación sólo con ficción. “Ah, que yo me leí tal libro de fulanito y a partir de ahí empiezo a describir y ya, con esto es suficiente”. No, ese es un primer momento y es fundamental, pero requiere también complementar, validar muchas de sus inquietudes, sospechas e indicios a partir, no solamente de otros estudiosos del mismo fenómeno, sino también de los teóricos que abordan ese objeto de conocimiento en abstracto, o más bien, desde los referentes que de alguna manera convalidan cualquier tipo de conocimiento en el campo de la literatura. Diría que sólo eso es suficiente para el viaje en la búsqueda de nuevos horizontes de investigación en el campo literario”. ¡Genial! aunque quizá, si se realiza un estudio comparado, llegue a necesitarse un elemento más de la producción artística, como, por ejemplo, un filme, una pintura, una pieza teatral o una canción.

Ahora, considerando que ambos profesores cuando hablan de la investigación literaria se refieren a una práctica profesional o de formación universitaria en la que se privilegia la realización de estudios críticos literarios, y que, además, existe la idea generalizada de que ésta constituye un

trabajo de investigadores, la pregunta que surge es: ¿es posible llevar a cabo procesos de investigación literaria con estudiantes de secundaria? Porque dichos estudios exigen bases teóricas y conceptuales de la investigación científica en literatura y se encaminan a realizar contribuciones, en términos de conocimiento, al campo literario; entonces, volviendo a insistir: ¿es posible que estos estudiantes se llenen de un espíritu investigativo?, ¿es posible que éstos se acerquen a diferentes enfoques teóricos?, ¿es posible que éstos concreten un proyecto investigativo con todo lo que ello puede implicar (definición de tema-problema, estado del arte, objetivo, marco teórico, diseño metodológico, escritura académica y socialización en evento académico)?, ¿es posible que lleguen a ejecutar dicho proyecto sin estropear la lectura como formación?

Yo aposté a que sí; y, por eso, abiertamente, compartí mi punto de vista con las estudiantes, y les expuse las dudas que alrededor de un proyecto como éste se tejían; de esta manera, todas aceptamos asumir el reto como una contingencia, con la certeza de que pasara lo que pasara lo más importante de este proceso era que ganáramos una experiencia susceptible de revisión, porque más allá de lograr hacer o no la investigación literaria, lo que estaba en juego eran unos propósitos formativos: favorecer sus prácticas reflexivas, críticas, discursivas, propositivas y creativas. Sin embargo, intentar hacer lo que para nosotras era algo sin precedentes, se convirtió en una motivación individual y colectiva. Desde entonces se autodenominaron investigadoras literarias y se comprometieron tenazmente con el proceso.

Y ya me imagino, carísimo lector, que ahora querrás preguntarme si las estudiantes lograron hacer la investigación. Pues bien, eso no te lo responderé directamente; en primer lugar, porque quiero que juzgues tú mismo leyendo los artículos escritos por las estudiantes (ver anexos 1 al 5), que constituyen uno de los medios de divulgación de los hallazgos de sus trabajos de indagación, pues confío en que lo harás perfectamente; en segundo lugar, porque ateniéndonos al propósito de este proyecto de investigación, definitivamente, pusimos más atención a las experiencias adquiridas, así que en éste momento, más allá de si se logró o no hacer efectiva una investigación, nos importa comprender las experiencias adquiridas, por lo cual, en las próximas líneas voy a regalarte las palabras de algunas de las jovencitas, pronunciadas justo cuando

fondeaban anclas al final del viaje, de su propia odisea, la odisea de Telémaco. Escúchalas, por favor.

“Este proceso ha significado para mí convertirme en detective e investigar entre las palabras. Ha significado pelearme con la literatura y reconciliarme con ella. Ha significado comenzar a ver el mundo como un texto, uno que debe ser leído. Ha significado noches en vela, errores, confusiones y aclaraciones, logros, desilusiones y esperanzas” (Juliana Cano).

“Este proceso ha significado para mí una formación integral, no para un momento, sino para la vida. En el desarrollo de la investigación aprendí y conocí un poco más: que la literatura no sólo es un mundo, sino un universo” (Alejandra García).

“Significó para mí ir más allá de lo que hay a simple vista, ahondar en lo que parecía obvio y terminó siendo un gran descubrimiento” (Nikol Ángel).

“Un poco más de conocimiento y experiencia; un acercamiento con la literatura, y poner a prueba mis capacidades” (Daniela López).

“Para mí ha significado un gran avance, me ha ayudado como lectora a comprender mejor el mundo de los maravillosos libros. He desarrollado más mi mente, mis pensamientos y, últimamente, me ha interesado más la lectura” (Sara Abubacar).

“Un pequeño paso hacia la ampliación de conocimientos, un milímetro más cerca de saber NADA...” (Luna).

“Para mí, fue una nueva etapa importante en mi vida, en el cual me reafirmé como lectora. Fue una aventura y una búsqueda implacable de algo desconocido para mí, pero que se volvió cotidiano en el largo camino que he emprendido, que no terminará nunca, sino que se reafirmará cada día” (Paola Valentina Monsalve).

Ahora, si aceptamos que es posible que el estudiante de secundaria realice, no que simule, procesos de investigación literaria por la línea de los estudios críticos y comparados, es porque creemos que éste puede participar en su papel de joven y escolar en una práctica social que tiene lugar en los desarrollos de la ciencia literaria, en la que inevitablemente debe enfrentarse a las tensiones, saberes y experiencias propias del investigador; por lo cual, afloran aquí dos aspectos importantes: primero, el proceso investigativo no escapa al proceso de formación literaria, por lo tanto, se entiende que en este espacio la investigación es una posibilidad formativa que se desarrolla en una situación auténtica en la que se produce conocimiento; segundo, en el marco de esta situación el estudiante se convierte en un tipo específico de lector, uno al que metafóricamente podríamos denominar Telémaco o el joven lector investigador literario, pero que en mi caso, la musa Calíope me inspira a llamar La hija de Odiseo o la joven lectora investigadora literaria; y de estos dos aspectos me propongo hablarte un poco en lo sucesivo.

La odisea de Telémaco o del proceso de formación en investigación literaria

Para referirnos a la formación en investigación literaria en el ámbito escolar, debemos volver al concepto general de formación literaria; y, así, tener en cuenta que no se trata de “dar forma” al estudiante para que se convierta en un investigador literario profesional, sino que el joven lector tenga una experiencia en un encuentro distinto con la literatura, un encuentro que implica un periplo parecido al de Telémaco, el joven a quien Atenea en la forma de Mentos animó a resolver el *problema* que representaban los pretendientes al acecho de su madre Penélope; y que trazó como *objetivo* ir en busca de noticias sobre su padre, definiendo un *plan metodológico* y disponiendo todos los aparejos para su viaje. Así, con Atenea en forma de Méntor, primero navegó a Pilos, el *campo de las teorías*, donde el divino Néstor le habló del regreso de los aqueos sin darle detalles de Odiseo; luego, acompañado de Pisístrato llegó a Esparta, el *campo de las investigaciones*, donde Menelao se presentó como *antecedente* de las peripecias del regreso de Troya y Helena le dio a conocer la lectura de un presagio. Por último, volvió a Ítaca, donde, no sin dificultad, reconoció a su padre y, con esto, hizo su *hallazgo*, pero, además, en el camino ya se había hecho un hombre.

No dudo de que haya otros modos más sencillos de lograr auténticas experiencias con las obras literarias, pero aseguro que esta es una maravillosa aventura; yo la viví con las hijas de Odiseo, quienes lograron avanzar a pasos agigantados hacia su autonomía –bueno, la mayoría–. Ciertamente, “algo pasó” en sus dimensiones *lógica, ética y estética*, y ese “algo” no sólo estuvo relacionado con el texto literario, sino también con el proceso investigativo. Para poner algunos ejemplos de lo que estoy diciendo, voy a tomar cada dimensión como punto de partida.

En relación con la lógica, si me preguntaran cuál fue la forma de razonamiento predominante en la generación de conocimiento en los procesos de investigación literaria que llevaron a cabo las hijas de Odiseo, diría que ésta fue la abducción; pues, de acuerdo con algunos de los planteamientos de Hoffman, sabemos que la abducción “consiste en examinar una masa de hechos y en permitir que estos hechos sugieran una teoría. De este modo ganamos nuevas ideas; aunque el razonamiento no tiene fuerza” (Hoffman, 1998, p. 43), pues es, entre muchos, una posibilidad.

Así, en los estudios literarios realizados por las estudiantes se puede ver que la abducción, condicionada por los enfoques investigativos, constituyó el canal de entrada a la exploración de la realidad de las obras literarias, lo cual, se hizo evidente en los intentos de relacionar un efecto observado con una causa oculta a través de una hipótesis. Y esto para nada sorprende, pues tiene correspondencia con el mecanismo lógico de la investigación que utilizan los detectives de los relatos y novelas policiacas para resolver sus casos, y es también el mismo del que Juliana Cano nos había advertido: “Este proceso ha significado para mí, convertirme en detective e investigar entre las palabras.”

Digamos que este proceso inició cuando, como lectoras conscientes de su función lectora, las estudiantes fueron al texto con el encargo de prestar atención a aquello que les causara extrañeza, que les generara preguntas, pero no preguntas de esas que se resuelven dando vuelta a la página o haciendo una consulta en Internet, sino de aquellas que realmente se encaminan a resolver algo inquietante. Esas primeras preguntas, desde luego, no constituyeron los temas-problemas de sus

trabajos de investigación, porque fue necesario pulirlas, pero fueron, como dicen los profesores Mónica Moreno, Rubén Henao, Norberto Caro & Maryory Ramírez (2012), los detonadores de la “lectura abductiva”, que se da previa a la formulación de la hipótesis y que se realiza poniendo bajo sospecha lo que uno mismo cree, para dar lugar a la generación de nuevos conocimientos, algo que en verdad entusiasma a las estudiantes, pues, como dijo Karen Roldán: “la idea de hacer investigación literaria es que podamos aportar algo a la literatura, porque lo que investigamos, se supone que nadie más lo ha investigado”.

De esta manera, podemos decir que a partir de la hipótesis se abrió el camino a otras formas de razonamiento, integradas, por supuesto, a los enfoques de investigación elegidos, para intentar fundamentar el conocimiento probable con la comprobación, ya que, como afirma Peirce: “la abducción no nos compromete a nada. Simplemente hace que se ponga una hipótesis bajo nuestra etiqueta de casos a ser probados” (2003, p. 1). Ahora, para ilustrar el modo de abducir de las hijas de Odiseo en sus procesos investigativos, que es en sí la acción más creativa, daré un ejemplo basado en mis observaciones de clases, las asesorías y los grupos de discusión.

A Sara Abubacar, Valentina Alzate, Ana María Giraldo, Daniela Gonzales, las estudiantes que leyeron *Nada*⁶ de Janne Teller, varios hechos las sorprendieron a medida que avanzaron en la lectura. Al principio sus reacciones fueron: “Pierre Anthon es un tonto”, “¿cómo se le ocurre ir a vivir en un árbol de ciruelo?”, “¡qué chico más extraño!, ¿cómo no le va a encontrar sentido a la vida?” Luego, al terminar de leer el texto, no podían creer lo que hicieron los compañeros de Pierre y dijeron: “¿Qué les pasa a estos niños?”, “¿cómo se les ocurre cortarle un dedo a un compañero, pedirle a una niña que entregue la virginidad, sacar el cuerpo de un bebé del cementerio?”, ¡qué crueldad!”, “¡qué estupidez!” A partir de estas manifestaciones, surgió una de las primeras preguntas: ¿qué conexión hay entre estos disparatados acontecimientos? Entonces,

⁶ *Nada*, novela de Jannet Teller, narra la historia de los chicos de séptimo grado de la escuela Taering. Uno de ellos, Pierre Anthon, decide un día no regresar a clases y se instala en un árbol a lanzar cuestionamientos nihilistas a sus compañeros, quienes se proponen luchar por hacer que el disidente le encuentre un sentido a la vida, para lo cual construyen un “montón de significado” a partir de la entrega de lo más valioso que cada uno tenía. Los primeros, ofrendaron pequeños objetos, pero a los siguientes se les demandó la entrega de cosas demasiado preciadas y, finalmente, el montón se volvió todo un caos.

intentaron responder desde una perspectiva narratológica y hermenéutica algo que no fue difícil organizar a modo de silogismo: Pierre Anthon se retira de la escuela, se sienta en un árbol de ciruelo que para él no vale *nada* y dice que la vida no tiene sentido; los chicos de séptimo construyen con sus objetos más preciados una montaña que para ellos vale *todo*, pues quieren demostrarle a Pierre Anthon que la vida sí tiene significado; ahora, si *nada* y *todo* son sentidos de la vida, el primero pesimista y el segundo un absurdo optimista, entonces Pierre Anthon y su ciruelo representan el sentido de la vida pesimista y los chicos de séptimo y su montón de significado representan el sentido absurdo de la vida, aquel que está basado en la acumulación de objetos. Y he aquí una idea original, apunto para su comprobación.

En cuanto a la ética, si convenimos en ajustarnos a su tradicional concepción como la reflexión de lo moral, no desconociendo que más allá de criterios y categorías de juicio morales “es un anhelo, un deseo, el deseo de que el horror terrenal no tenga la última palabra” (Mèlich, 2004, p. 68); entonces, es posible reconocer que las estudiantes que leyeron *Luna Caliente*⁷ de Mempo Giardinelli tuvieron una experiencia ética, en términos de lo que señala Louise Rosenblatt: “cuando el alumno se ha conmovido por una obra literaria, puede verse llevado a reflexionar sobre cuestiones del bien y del mal, de cualidades admirables o antisociales, de acciones justificables o injustificables” (2002, p. 42).

Así, al leer la novela, María Fernanda Álvarez, Nikol Ángel, María Fernanda Caicedo, Laura Valentina Maduro & Ana María Rodríguez se enfrentaron a un dilema moral relacionado con los actos sexuales de los personajes Ramiro y Araceli. Por eso, cuando llegaron a la clase, conmovidas por la lectura, pusieron en cuestión la violación y la ninfomanía, ¿quién abusaba de quién? –llegó a discutirse– pero fueron llegando a un acuerdo al mirar los acontecimientos desde la noción de ley, y resolvieron que Ramiro había cometido una falta. Por eso, al hacer su estudio comparatista con el filme homónimo de Vicente Aranda se dieron cuenta, como dicen en su

⁷ *Luna caliente*, una novela de Mempo Giardinelli, cuenta la historia de Juan, un hombre de treinta y dos años que regresa a Argentina, su país natal, luego de vivir un largo tiempo en Francia. Invitado a cenar en la casa de un amigo suyo, queda prendado de la belleza de la hija de éste, Araceli, quien tiene trece años. Impulsado por calor de la noche este hombre accede carnalmente a la niña, con lo que desencadena una serie de crímenes, que se esconden en la impunidad de la dictadura argentina.

artículo, de que: “En el desarrollo de ambas historias, Ramiro/Juan trasgrede la ley cometiendo un crimen que desencadena otros, que por ciertos detalles se agravan en la novela y se atenúan en la película”. Así, fueron encontrando, por ejemplo, que la edad de Ramona, personaje del filme, hace ver menos grave el delito cometido, pues tiene dieciocho años, mientras que Araceli, personaje del libro, tiene tan sólo trece.

De igual manera, las estudiantes que leyeron *El lector*⁸ de Bernhard Schlink, se vieron confrontadas con la historia que descubrieron entre líneas: “el holocausto, pero mostrado desde la forma como son juzgados los culpables” (Daniela López, Natalia Morales y Juliana Giraldo), y a partir de dicha confrontación, a la luz de la teoría de la recepción estética, estas jovencitas pusieron su interés en el papel del lector: el de Berg y el de ellas mismas frente a Hanna como un texto que habla de los victimarios del holocausto nazi, tal como aparece en su artículo. Y desde su rol de lectoras implicadas en su objeto de estudio concluyeron que Hanna “había sido una mujer fuerte pero también muy humana, pues el hecho de estar en una guerra no le quitó la sensibilidad. Esto se puede ver reflejado en los momentos en que Hanna se llevaba a las chicas más débiles a su habitación, viéndolo nosotras como un acto de humanidad, pues ella quería que vivieran los últimos momentos de la manera más agradable”.

Por último, al hablar de estética, si por un lado entendemos, simplificando algunos de los planteamientos de Jauss (2002), que la producción literaria, como la de las demás artes, es el lugar de la experiencia estética, en el que no sólo nos estremecemos o gozamos, sino que aprendemos algo de nosotros mismos y del mundo, y que dicha experiencia ocurre cuando nos abrimos de un modo dialéctico a la obra literaria, lo cual nos “lleva a comprenderla con placer y a disfrutarla comprendiéndola” (Jauss, 1986, p. 13); entonces podremos ver con claridad que las

⁸ *El lector*, una novela de Bernhard Schlink, narra la historia de Michael Berg y Hanna Schmitz, quienes se conocen cuando él tiene 15 años y ella 36, sostienen una relación erótica, y en cada encuentro ella le pide a él que le lea en voz alta. Así, pasan varios meses, hasta que Hanna desaparece. Se reencuentran siete años más tarde en un juicio, él como estudiante de derecho y ella como acusada de algunos crímenes de la guerra nazi. Michael se debate entre los gratos recuerdos y el sentido de la justicia, descubre que es analfabeta y esto puede salvarla, pero no hace nada.

estudiantes que leyeron *Bola de Sebo*⁹ de Guy de Maupassant tuvieron una bonita experiencia estética.

“Nos encantó *Bola de sebo*” –dijeron Valentina Monsalve, Juliana Cano, Alejandra García & Alejandra Bedoya al finalizar el estudio de la obra– “No sólo por la historia de la novela, sino también por la historia de Francia, la novela da algunos detalles que te hacen inquietar más por este tipo de historias” –precisó Alejandra García. Pero recuerdo que al principio, cuando la leyeron por primera vez, estando en la clase nos dijeron: “La historia es muy bonita –y añadieron algunos detalles– pero las primeras páginas fueron aburridas y muy pesadas, hay nombres muy raros, y por eso tuvimos que buscar en Internet para poder entender un poquito sobre la guerra franco-prusiana”. Claro, no era sencillo, el contexto de la historia les era lejano en el tiempo y el espacio, mas esta extrañeza las llevó a entablar un diálogo con el texto, uno que imagino como:

Lectora: ¿De qué contexto me estás hablando?

Texto: ¿No sabes? De Francia, de Prusia, de la ocupación; pensé que lo sabías.

Lectora: Bueno, no lo sé, y al parecer no tienes una respuesta a mi pregunta, sólo me repites lo mismo. Tendré que indagar en otra fuente, para continuar hablando contigo en el nivel que me propones.

De esta manera, se comprometieron con la historia, regresaron al texto, continuaron con la plática, y toda vez que lo necesitaron salieron, hablaron con otros textos, y volvieron a entrar; en cada oportunidad tenían oídos más atentos y, también, algo nuevo que decirle al texto, basado en sus conocimientos y reflexiones, algo cómo: «Tú me hablas de “Francia, derrotada por Prusia en 1870”, y de la esencia humana bajo un concepto bélico a través de los personajes, quienes representan todos los estratos sociales, pero yo sé que antes y después de tu historia ha habido distintas guerras; es más, “¿no ha vivido el ser humano en un estado constante de guerra?”».

⁹ *Bola de sebo*, un cuento, catalogado a veces como novela corta, de Guy de Maupassant, narra la historia de diez viajeros que huyen de la invasión prusiana a Francia; entre ellos se cuentan, tres matrimonios de burgueses, dos monjas, un revolucionario y una prostituta, apodada Bola de Sebo por su robusta figura. Ésta, se convierte en la persona de cuyas decisiones morales depende el bienestar y la consecución del objetivo de los compañeros de viaje.

Así, una de las conclusiones en el artículo que escribieron fue: “Esta obra nos demuestra que la literatura es *un espejo del mundo real* (Luckas y otros, citado por Subero, 1974, p. 490), refleja los conflictos sociales que se sufren en todas las épocas y en todas las sociedades, las guerras físicas entre naciones, entre semejantes, pero también las luchas del ser humano consigo mismo: por lo que es, lo que quiere ser y lo que es sugestionado a ser. Una obra como ésta revela las características auténticas de la humanidad; tanto las positivas, de las que tanto alardeamos, como las negativas, que tanto rechazamos”.

Por otro lado, si aceptamos que la experiencia estética nos implica en tres niveles de lectura: el del encuentro que nos produce placer al descubrir el texto como un horizonte extraño; el del despertar del interés por profundizar en la comprensión del texto que nos invita a reconstruir el horizonte de expectativas de los lectores originales; y, el de la penetración en el que les damos a estos elementos ajenos una interpretación actualizada desde nuestro propio horizonte (Capdevila, 2005), podemos decir que las estudiantes que leyeron *La tregua*¹⁰ de Mario Benedetti, tuvieron una particular experiencia estética.

Cuando Isabel Londoño & Karen Roldán concluyeron el estudio de esta novela, comentaron que había sido una muy grata experiencia, pero ¿cómo llegó a serlo? Ellas dijeron: “Después de haber leído *La Tregua*, en nuestras mentes flotaba la pregunta, ¿qué representan las mujeres para Martín Santomé?, ya que nos resultaba muy extraña la profunda soledad en la que este personaje estaba sumido, todavía estando acompañado de mujeres la mayor parte del tiempo”. Por esta razón, decidieron comenzar su indagación, basándose en la teoría semiótica de Pierce, para descifrar lo que representaban Laura Avellaneda y las otras mujeres en la vida de Santomé. Yendo tras los signos, fueron hasta el momento mismo en el que la obra se publicó, y encontraron, como ellas dicen en su artículo, que Benedetti “reconoció haberla producido en uno de los periodos más pesimistas de su vida”, algo que quizá estaba en conexión con la inesperada

¹⁰ *La Tregua*, novela de Mario Benedetti, narra la historia de Martín Santomé, un hombre viudo de 49 años, que está a punto de jubilarse. Por su vida pasan algunas mujeres ocasionales hasta que en su trabajo conoce a Laura Avellaneda, una joven de 24 años, de la cual se enamora, y con quien llega a tener una relación secreta. Cuando siente que su vida ha cambiado, ella se enferma y muere, lo que le hace volver a su antiguo estado de soledad.

muerte de Avellaneda, parafraseándolas a ellas, porque para la época aquel personaje femenino representaba la “reivindicación de la inteligencia, la autonomía y la sensatez del género”.

Finalmente, debo decir que en cada experiencia de investigación literaria de las hijas de Odiseo pude ver que no hubo una sola de estas tres dimensiones que no fuera tocada, algunas en mayor o menor medida, dependiendo del caso, lo que no es una novedad, pues, como dice Peirce (2004), siempre hay algo de estética en la ética y ética en la lógica; y, me atrevería a decir, que también algo de estética en la lógica. Sin embargo me pregunto, ¿no le sucede también esto a cualquier otro lector? Tendré que averiguarlo.

Las hijas de Odiseo o de las jóvenes lectoras investigadoras literarias

Ahora es tiempo de hablarte de lo que significa ser una hija de Odiseo, desde el lugar de las experiencias, las tensiones y los saberes, pues va siendo hora de ponerle punto final a esta historia. ¿Pero cómo hacerlo, si mientras intento organizar las palabras de este relato vienen a mi mente pasajes de una novela que leí hace tiempo? ¡Oh!, musa Calíope ¿dónde te metiste? Pues bien, lo intentaré a mi manera, o mejor, a la manera de Carlos Fuentes (2007):

*El hombre caza y lucha. La mujer intriga y sueña; es la madre de la fantasía, de los dioses.
Posee la segunda visión, las alas que le permiten volar hacia el infinito del deseo y de la imaginación...
Los dioses son como los hombres: nacen y mueren sobre el pecho de una mujer...*

JULES MICHELET

Lees ese anuncio: una oferta de esa naturaleza no se hace todos los días. Lees y relees el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distraída, dejas caer algunos libros que has estado leyendo. Tú releerás. Se solicita investigadora literaria joven. Lectora asidua, capaz de hacer lectura «lenta, cuidadosa y “rumiante”» (Zuleta, 2007, p. 78); que acepte el desafío que representan las obras literarias: una aproximación analítica, sí; pero también la posibilidad de crearse una imagen del mundo, de sí misma y de la condición humana (Rosenblantt, 2002). Solo falta que las letras más negras y llamativas del aviso informen: hija de Odiseo. Se solicita hija de Odiseo, que muestre

interés por la investigación en literatura, “por conocer a profundidad algo del fenómeno literario, por concretar esas preguntas que surgen en el proceso de lectura en una estrategia de investigación” (Profesor Edwin Carvajal en entrevista), lo cual, la hace distinta de cualquier otro tipo de lectora. Que tenga experiencia en la formulación de proyectos, esto es, que pueda organizar el inventario de saberes previos y adquiridos del corpus literario y del teórico, siguiendo una estrategia de indagación aceptable en las ciencias literarias, destinada a producir y compartir nuevo conocimiento, fruto de la agudeza para interrogar su tema, para descubrir nuevas relaciones entre los indicios, para reconstruir una realidad e imprimírsela a su investigación un cierto alcance de validez. Pero si leyeras eso sospecharías, lo tomarías en broma. Donceles 815. Acuda en persona. No hay teléfono.

Recoges tus libros. Piensas que otra investigadora literaria joven, en condiciones semejantes a las tuyas, ya ha leído ese mismo aviso, tomado la delantera, ocupado el puesto. Pero no, éste aguarda a que seas tú. Tú que has aprendido a recuperar información pertinente del catálogo físico y de las bases de datos de la Biblioteca Central; que no temes navegar entre los libros de los teóricos literarios e incursionar en el ámbito intelectual, porque decidiste abrazar las bondades de una práctica social que, aunque poco reconocida, para ti resulta genial. Tratas de olvidar mientras caminas a la esquina. Esperas el autobús. El autobús se acerca. Alargas el brazo para tomar firmemente el barrote de fierro del camión que nunca se detiene.

Vivirás ese día, idéntico a los demás, y no volverás a recordarlo sino al día siguiente, cuando te sientes de nuevo en la mesa del cafetín, pidas el desayuno y abras el periódico. Al llegar a la página de anuncios, allí estarán, otra vez, esas letras destacadas: investigadora literaria joven. Nadie acudió ayer. La oportunidad es todavía tuya, porque nadie como tú ha tenido ocasión de reflexionar sobre la dualidad moral a partir de la ficción literaria, pero también del trabajo investigativo, en lo que concierne al tema del plagio y del fraude. Tú sabes bien que aunque todo discurso puede ser la cita implícita de textos previos (Reyes, 1984), en honor al respeto y a la gratitud por los aportes creativos e intelectuales de los demás procederás con humildad a realizar la debida citación.

Leerás el anuncio. Investigadora literaria joven que sepa escribir artículos académicos. Sentirás que tu respiración se agita y tu corazón se acelera. Recordarás que en tu proceso de formación en investigación literaria llegaste a ese momento en que la tensión llegó al límite, porque poner en orden tus ideas fue fácil cuando lo hiciste desde la oralidad, difícil cuando lo intentaste desde la escritura: tranochaste, entraste en conflicto con tus compañeras, querías hacerlo bien, fuiste a asesoría, reescribiste una y otra vez, lo lograste. Cada una de estas imágenes vendrá a tu mente y sabrás que esto te hizo diferente, quizá otra no habría hecho lo que hiciste. Llegarás a entender que esta reacción es comprensible, pues como dice Paula Carlino (2006), “a casi todos nos cuesta escribir dentro de la academia”, porque con esta acción te enfrentas a la necesidad de producir ideas originales, al menos para ti, poniendo en relación diversos textos y reorganizando lo que sabes para comunicarlo a un público específico, que espera de tu trabajo la mayor rigurosidad.

Te detendrás en el último renglón: cuatro mil pesos y la oportunidad de participar en un Simposio que, en el sentido platónico, estará más orientado al diálogo que a la exposición de saberes expertos. Allí podrás contar de las experiencias, tensiones y saberes generados en tu proceso de formación en investigación literaria. Pensarás que el dinero no es lo importante, lo más valioso es la oportunidad, la oportunidad de decir a los que han venido a escucharte todo lo que este proceso de formación significó para ti. Doblarás el periódico y aceptarás la oferta.

DE NUEVO EN ÍTACA

Ahora que he vuelto a Ítaca, puedo decir con certeza que navegar entre voces fue todo un placer, voces que me son muy cercanas, y que procuré tratar con el mayor respeto que merece la generosidad con que me las brindaron, voces que me invitaron a preguntarme nuevamente por lo humano, especialmente, en aquellos espacios en los que se compromete la formación literaria de las jóvenes generaciones, voces que han hecho eco en mi alma y que ojalá hayan tocado la tuya.

Hoy que regreso a Ítaca, cuento ya varios meses desde que inicié éste viaje con la intención de indagar por las experiencias, las tensiones y los saberes que pudieran generarse en un grupo de estudiantes, a partir de las prácticas investigativas que desarrollaran en el campo de la formación literaria; mas, no estando estos acontecimientos al margen de otros sujetos y del contexto, pude notar que en la escuela, en la intimidad del aula, es donde se hacen más tensas las situaciones, donde se hace más fuerte el reclamo por unos saberes pertinentes y donde no hay día en que los instantes no tengan la oportunidad de convertirse en grandiosas experiencias. Y, por eso, ahora mismo me pregunto: ¿Qué habría pasado si nuestra telemaquia se hubiera desarrollado en uno de estos escenarios?, ¿cuáles podrían ser las experiencias, tensiones y saberes que bajo esas otras circunstancias se generarían? ¿De qué manera una apuesta por la formación en investigación literaria podría impactar la educación básica y media? ¿Habrá algún día un lugar para la investigación literaria, en tanto práctica social, en nuestras escuelas de primaria y secundaria?

Por lo pronto, sabiendo que ésta ha sido una experiencia única, diré que hubiese querido prolongar el viaje, pues, ahora que mi nave ha llegado al puerto itacense, debo reconocer que, aunque el periplo no estuvo exento de dificultades, agradezco enormemente cada momento vivido, cada instante transformador que se hizo inolvidable; y es que, cómo no agradecer las aperturas de las instituciones educativas participantes, que en cabeza de las maestras cooperadoras, me permitieron volver a la escuela para no abandonar mi formación como docente, para concebir otros modos de estrechar lazos con la Universidad y mantener un diálogo permanente. Cómo no agradecer los encuentros con las hijas de Odiseo, mis compañeras de viaje, que de un modo tan cercano me brindaron la oportunidad de reconocer en ellas lo que

significa ser una joven estudiante inquieta por la literatura y la vida, y, asimismo, de reconocerme frente a ellas, sintiendo, como dice la canción de Violeta Parra, que era un: “volver a los diecisiete después de vivir un siglo, [...] un descifrar signos sin ser sabio competente, volver a ser de repente tan frágil como un segundo y volver a sentir profundo como un niño frente a dios”. Cómo no agradecer en esta travesía la acertada compañía de mi asesora que, cual Penélope, me ayudó a tejer y destejer los hilos de esta historia y a pasar revista sobre las bases de mis convicciones. Cómo no estar agradecida por los momentos en que, estando a solas, reconocí mis limitaciones como maestra en formación, pero también aquellos en que con gusto me sorprendí cavilando en cómo podía llegar remediarlo. Entonces, cómo no agradecer el viaje que me regaló tales experiencias de la manera en que éstas vinieron.

Y es que ahora que he vuelto a Ítaca y encuentro un nuevo camino, torno la mirada y descubro grandes huellas de los aprendizajes que me dejó el trayecto; siendo el primero y el más importante, que aún tengo mucho por aprender; así que sea éste el momento propicio para pedir perdón por las cosas que hice mal a lo largo de esta travesía; no me había dado cuenta de que propendo a embarcarme en proyectos pedagógicos e investigativos en los que no voy con conocimientos seguros sino con los que apenas estoy aprendiendo. Debo reconocer que mis aportes a la práctica y a este proceso de investigación fueron quizás inmaduros, pues, incurriría en una falacia al decir que todo lo que hice resultó perfecto, por el contrario, en cada acción, sin importar los esfuerzos, pude ver una gran cuota de mis limitantes; mas puedo decir a mi favor que mi actuación no estuvo exenta de ética; cada clase, cada minuto dedicado a la investigación se convirtieron para mí en oportunidades de indagación y de reflexión, para intentar hacer más fecundos los conocimientos, poniendo en diálogo lo que aprendí de mis maestros, lo que descubrí en las búsquedas emprendidas a partir los intereses de esta propuesta, y las necesidades que veía emerger en las hijas de Odiseo, de tener nuevos contactos con el mundo, empezando por las obras literarias.

Ahora que he regresado a Ítaca las tensiones se han convertido en hazañas: vencí a los lotófagos que querían que me olvidara de mi norte y de lo vivido, cerré mis oídos a los cantos letales de las sirenas que buscaban desalentar mis pasos, haciéndome creer que era imposible hacer

investigación y docencia al mismo tiempo; me hice a una mirada atenta para evitar desviarme en las cotidianas decisiones hacia Escila o Caribdis; torné mi olfato como el de Argos que busca advertir lo soterrado; adquirí un gusto más sensible por las palabras que, como inspiradas por los dioses, invitan al diálogo; un tacto dispuesto a estar de nuevo en la piel de Mentos y de Méntor, para suscitar y acompañar otros viajes por el campo de la formación en lenguaje.

Ahora que he llegado a Ítaca sabiendo que no hay nada más hermoso, más retador, más comprometedor, que ser maestro de literatura, se revitalizan algunas preguntas que, como otras que hay diseminadas en el cuerpo de este texto, pueden seguir animando posibles rutas de investigación: ¿qué significa hoy la formación literaria en nuestras escuelas?, pero también, ¿qué ha significado antes?, ¿podríamos, incluso, hacer una historización de nuestras prácticas en lo que respecta, específicamente, a la formación literaria?, ¿deberíamos pensar, como sugiere el profesor Vásquez (2004), en la posibilidad de tener maestros dedicados exclusivamente a la formación literaria?

Ahora que he regresado a Ítaca, nada me entusiasma tanto como la idea de volver a zarpar; a lo mejor, tengo fiebre de *wanderlust*, porque ya me veo otra vez navegando en el mar bravío venciendo a Poseidón, y entrando a tierras poco exploradas en la compañía de nuevos viajeros, unos aventureros que irán cargados de preguntas, las cuales, desde luego, serán sus propias preguntas. Y como no hallo obstáculo en volver a levar anclas, haré que este viaje, mi nuevo viaje, comience hoy.

REFERENTES DE ALGUNAS VOCES EN EL RELATO DE VIAJE

Abad Faciolince, Héctor (2003). Por qué es tan malo Pablo Cohelo. *Malpensante*. Recuperado de: <http://www.elmalpensante.com/articulo/1413/quitapesares>

Agudelo. Pedro (2012). Entre realidad y ficción. La ecfrasis literaria en “El engañoso cuadro” de Pedro Gómez Valderrama. *Co-herencia*, 17(9), 71-93.

Alcaldía de Medellín (2014). Estudiantes de Medellín son premiados por adoptar un autor. *Boletín de prensa* (2), 1-2.

Alfaguara Juvenil (2007). Boy (relatos de infancia). Recuperado de: <http://www.leeresunbuenplan.es/wp-content/uploads/GuiaActividades/guia-actividades-boy-relatos-infancia.pdf>

Arboleda, María Clara; Castañeda, Marcela; Cifuentes, Rosa María; Rondón, Gloria & Rosas, Ana Isabel (1999). “Rastreo bibliográfico sobre la didáctica de la literatura en la escuela” en: *Didácticas de la literatura en la escuela*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, 79-122.

Areiza, Érica (2014). *Programa de curso*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Bal, Mieke (1990). Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología. Madrid: Ediciones Cátedra.

Bennett, Alan (2014). *Una lectora nada común*. Editorial Anagrama: Barcelona

- Betancur, Diela; Areiza, Érica & Garzón, Leandro (2014). De concepciones, experiencias y enfoques. Una aproximación crítica a la evaluación en literatura. *Uni-pluridiversidad* 14(1), 70-77.
- Bolívar, Antonio (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa* 4 (1), 40-65.
- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús & Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y método*. Madrid: La Muralla.
- Bollmann, Stefan (2008). *Las mujeres, que leen, son peligrosas*. Madrid: Maeva Ediciones.
- Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.
- Bombini, Gustavo (2007). *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Bustamante, Guillermo (2014). “Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura” en: *Memorias del Encuentro Internacional: Enseñanza de la literatura*. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 141-158.
- Bustamante, Guillermo (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes* 11(2), 87-97.
- Bustamante, Guillermo (1999). Algunos elementos para pensar la investigación educativa. *Pedagogía y Saberes* (13), 31-36.
- Candido, Antonio (2013). *El derecho a la literatura*. Bogotá: Asocultura.

- Capdevila, Pol (2005) *Experiencia estética y hermenéutica. Un diálogo entre Immanuel Kant y Hans Robert Jauss* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Carlino, Paula (2006). *La escritura en la investigación*. Documentos de trabajo (19), p. 1-43.
- Cassatt, Mery (1880). *Mrs. Cassatt reading to her grandchildren*. Recuperado de:
<http://impressionistsgallery.co.uk/artists/Artists/abc/cassatt/pictures/Mrs%20Cassatt%20Reading%20to%20Her%20Grandchildren,%201880.jpeg>
- Chauloux, Catherine (s.f). *In search of lost words*. Recuperado de:
<https://www.pinterest.com/pin/556546466424956826/>
- Calvo, Mery Cruz (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Carroll, Lewis (2003). *Alicia en el país de las maravillas*. Ediciones del sur. Recuperado de:
<http://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Carroll.AliciaEnElPaisDeLasMaravillas.pdf>
- Cisterna Cabrera, Francisco (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Tehoria* 14(01), 61-71.
- Colomer Martínez, T. (2005). *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*. *Revista de Educación* (extraordinario), 203-216.
- Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Cuesta, Carolina (2005). *Teoría literaria y prácticas de lectura en la enseñanza de la literatura*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Teorías lingüísticas y literarias en los Niveles Medio y Superior, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Decreto 1290. Diario oficial No. 47322 (2009).

Drucaroff, Elsa (2005). *Cuando la teoría es una pared entre lectores y libros*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Teorías lingüísticas y literarias en los Niveles Medio y Superior, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Editorial Norma (2009). *El hombre de los pies-murciélago*. Recuperado de: <http://norma-lij.blogspot.com/2009/10/el-hombre-de-los-pies-murcielago.html>

Egg, Augustus Leopold (1862). *Compañeras de viaje*. Recuperado de: <https://www.pinterest.com/pin/325174035570688771/>

Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

Fuentes, Carlos (2007). *Aura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Gil Albarellos, Susana (2006). *Introducción a la literatura comparada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Heidegger, Martin (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta.

Hoffmann, Michael (1998). ¿Hay una lógica de la abducción? *Analogía Filosófica* 12(1), 41- 55.

Homero (2005). *Odisea*. Madrid: Cátedra.

Hopper, Edward (1931). *Habitación de Hotel*. Recuperado de:
<http://www.museothyssen.org/microsites/exposiciones/2012/hopper/>

Hughes, Arthur (1884). *El equipo de pesca completo*. Recuperado de:
<https://www.pinterest.com/pin/295126581804138656/>

IEJMR-Institución Educativa Jesús María El Rosal (2010). *Misión*. Recuperado de:
<http://jesusmariaelrosal.blogspot.com/>.

IEENSM-Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín (2013). *Misión*.
Recuperado de:
<http://www.ienormalmedellin.edu.co/index2.php?id=16061&idmenutipo=1731&tag=>.

IESJB-Institución Educativa San Juan Bosco (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín.

Jauss, Hans Robert (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Jauss, Hans Robert (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

Juarroz, Roberto (1991). *Duodécima Poesía Vertical*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.

Jurado, Fabio (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación de lector crítico. *Acta Poética* 29(2), 329-360.

Jurado, Fabio (2003). *Las tensiones en la evaluación y la evaluación como formación: hacia el balance de una experiencia en: Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Universidad Nacional de Colombia, 51-68.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de la Lectura Económica.

Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del deporte* (16), 87-112.

Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (2005). “Invitaciones entre pedagogía y literatura” en: *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 71-76.

León Felipe (1944). Sé todos los cuentos. *Revista Babel* (22). Recuperado de: <https://grupodeestudiosgomezrojas.files.wordpress.com/2011/06/babel-22.pdf>

Lesrel, Adolphe Alexandre (s.f.). *Cautivada*. Recuperado de: <https://bibliotecavilareal.wordpress.com/2013/12/10/101213-lectura-el-catalizador-de-la-inteligencia-humana/>

Lewis, Charles James (1880). *Leyendo en la ventana*. Recuperado de: <https://www.pinterest.com/pin/464996730251150439/>

Ley 115. Diario oficial No. 41214 (1994).

MEN-Ministerio de Educación Nacional, (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MEN-Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mèlich, Joan Carles (2004). *La lección de Auschwitz*, Barcelona: Herder.

Monet, Claude (s.f.). *En el Prado*. Recuperado de:
<https://albertogranados.wordpress.com/2011/12/16/mujeres-leyendo/>

Moreno, Mónica; Henao, Rubén; Caro, Norberto & Ramírez, Maryory (2012). El texto literario como práctica de lectura investigativa. *Redlecturas* (5), 57-72.

Moreno Torres, Mónica. & Carvajal Córdova, Edwin (2009). Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura. *Uni-pluri/versidad* 9(1), 1-13.

Moreno, Víctor (1995). Jóvenes y lectura. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (72), 30-36.

Morin, Edgar; Ciurana, Emilio & Motta, Raúl (2013). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Mukarovsky, Jan (2000). “Signo, función y valor” en: *Estética y semiótica del arte*. Bogotá: Plaza & Janes.

Osorio Muñoz, Ricardo (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* (Tesis de grado). Universidad de Antioquia, Cauca.

Peirce, Charles Sanders (2004). *La lógica considerada como semiótica*. [Versión de la Universidad de Navarra]. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/L75.pdf>.

Peirce, Charles Sanders (2003). *Cómo teorizar*. [Versión de la Universidad de Navarra]. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/ComoTeorizar.html>

Peirce, Charles Sanders (1974). "A survey of pragmatism" en: *Collected Papers*. Estados Unidos: Universidad de Harvard. 317-345

Petit, Michèle (2008). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Pöppel, Hubert (2004). "¿Enseñar literatura?" en: *Literatura y educación. La literatura como instrumento pedagógico*. Medellín: Comfama, 109-134.

Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana (2013). *Proyecto de Formación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Reyes Graciela (1984). *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.

Rivas, Ignacio & Herrera, David (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro

Rossi, Alexander Mark (1897). *Libros prohibidos*. Recuperado de: http://www.rehs.com/alexander_mark_rossi_forbidden_books.html

Roseblatt, Louise (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Roth, Heinrich (1970). El buen arte de la preparación de la clase. *Revista Educación* (1), 27-36.

Ruiz, Kiko (1999). La literatura juvenil y el joven lector. *Revista de Psicodidáctica* (8), 25-40.

Suárez, Daniel (2007). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las

experiencias escolares” en: *La investigación educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 71-108.

UDEA-Universidad de Antioquia (2011). *Presentación*. Recuperado de: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/h.UnidadesAdministrativas/f.VicerrectoriaExtension/a.Presentacion?_piref491_56650166_491_5665094_56650094.tabstring=institucional.

Van Hove, Francine (s.f.). *Traducción*. Recuperado de: <https://www.pinterest.com/pin/281826889151764999/>

Vásquez, Fernando (2004). El quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. *Red Lecturas. Nodo de Lenguaje de Antioquia* (1), 11-35.

Vásquez, Fernando (2008). *Alicia en el país de las didácticas. Indecisiones y dilemas del profesor de literatura* en: *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres, 43-57.

Vásquez, Fernando (2012). “Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura”. *Actualidades Pedagógicas* (59), 85-86.

Vassallo, Isabel (2005). *La teoría literaria. Su lugar en el proceso de formadores*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Teorías lingüísticas y literarias en los Niveles Medio y Superior, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Verón, Eliseo (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

Zecchetto, Victorino (2008). *Seis semiólogos en busca del lector*. Argentina: La Crujía Ediciones.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Zuleta, Estanislao (2007) “Sobre la lectura” en: *Elogio de la dificultad*. Medellín: Hombre nuevo editores, 78-85.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXO 1

Bola de Sebo: La diligencia como un microcosmos.

Un análisis de la novela *Bola de Sebo* de Guy de Maupassant

Paola Valentina Monsalve¹¹

Juliana Cano Rodríguez¹²

Alejandra García Vargas¹³

María Alejandra Bedoya¹⁴

Resumen: La novela corta *Bola de Sebo*, escrita por Guy de Maupassant, nos presenta un microcosmos conformado por diez personajes que podrían ser un reflejo de los conflictos sociales que ha sufrido la humanidad a través de la historia y que aún podemos observar en la actualidad. En este artículo se ha utilizado la teoría socio-crítica marxista para demostrar que la obra literaria es un reflejo de la realidad.

Palabras clave: Sociedad, poder económico, poder político, poder religioso, pueblo, ser humano.

¹¹ Estudiante de noveno grado de la Institución Educativa Jesús María El Rosal y del Grupo de Formación en Investigación Literaria La Odisea de Telémaco de la Universidad de Antioquia.

¹² Estudiante de noveno grado de la Institución Educativa Jesús María El Rosal y del Grupo de Formación en Investigación Literaria La Odisea de Telémaco de la Universidad de Antioquia.

¹³ Estudiante de noveno grado de la Institución Educativa San Juan Bosco y del Grupo de Formación en Investigación Literaria La Odisea de Telémaco de la Universidad de Antioquia.

¹⁴ Estudiante de noveno grado de la Institución Educativa San Juan Bosco y del Grupo de Formación en Investigación Literaria La Odisea de Telémaco de la Universidad de Antioquia.

–*Nadie la miraba, nadie pensaba en ella.*

Se sentía ahogada en el desprecio de aquellos granujas honestos que primero la habían sacrificado y luego rechazado como algo sucio e inútil. (Maupassant, 2011, p. 130)

Cuando hablamos de literatura histórica europea, una de las obras más relevantes es *Bola de Sebo* de Guy de Maupassant. Esta novela corta, clasificada a veces como cuento, fue publicada en el siglo XIX, convirtiéndose casi inmediatamente en una pieza de la literatura realista universal que encumbró al poco conocido autor francés. En la obra se relata una historia, posiblemente anecdótica¹⁵, sobre una prostituta y un grupo de personas que poseen un rango social importante, que después de una invasión a su localidad¹⁶ deciden desplazarse a otra. En el camino se presentan dificultades y estos personajes dependen de las decisiones morales de la prostituta para cumplir su objetivo.

La representación de la esencia humana bajo un concepto bélico a través de los personajes de la obra se ha convertido en el objetivo de la investigación aquí expuesta. Debido a esto, el marco teórico utilizado es el de la socio-crítica literaria, especialmente aquella que dice que la literatura es un reflejo de los conflictos sociales, tal como lo enuncia la teoría socio-crítica de Marx. Pero antes de exponer concretamente el análisis, es pertinente presentar un pequeño resumen del corpus de la investigación.

Para huir de Ruán¹⁷, se dispone una diligencia para diez personas: tres matrimonios influyentes social, económica y, a veces, políticamente; un “democratilla”; dos religiosas y una prostituta muy conocida y criticada por las demás mujeres, a quien apodaban Bola de Sebo; y lo que esperaban que fuese un breve trayecto tuvo algunos imprevistos y, a pesar de haber sido criticada y marginada, Bola de Sebo comparte sus provisiones con los demás. Al llegar a un punto intermedio del viaje descansan en una posada, donde un oficial prusiano impide la continuidad

¹⁵ Aparentemente, la historia tiene bases reales, pues fue contada a Maupassant por su tío Cord’homme, que habría conocido a la protagonista Adrienne Legay (Mansberger, 2008).

¹⁶ La acción transcurre en diciembre de 1870, cuando Francia es derrotada por Prusia en la Guerra franco-prusiana y soldados prusianos y alemanes ocupan el territorio francés.

¹⁷ Ciudad del noroeste de Francia.

del viaje hasta que Bola de Sebo acepte acostarse con él. Ella, teniendo un fuerte sentido de patriotismo, se niega, pero sus compañeros de viaje utilizan toda herramienta psicológica para persuadirla. Sin embargo, al reanudar el viaje, Bola de Sebo es martirizada con las miradas y actitud apática y desagradecida de los demás pasajeros de la diligencia.

De esta manera, se generan las situaciones donde los personajes actúan con lesa humanidad para conseguir lo que desean o estar más cómodos, encontrando todas las excusas necesarias para defender sus decisiones, como lo demuestra la siguiente cita: “Ya que el oficio de esa bribona es acostarse con todos los hombres, *opino que no tiene derecho a hacerlo con unos y con otros no*” (Maupassant, 2011, pp. 119-120).

Evidentemente, el aspecto más resaltado de la novela es la actitud casi inhumana e indignante con la que es tratada Bola de Sebo. Se podría decir que este comportamiento se debe al contexto bélico que enmarca a los personajes, pero de ser así, ¿no ha vivido el ser humano en un estado constante de guerra? Siguiendo este razonamiento, se podría afirmar que los personajes de la obra representan un microcosmos y, por lo tanto, que esta novela corta devela la decadencia e hipocresía incesantes a las que está sujeta la humanidad por su egoísmo e individualismo.

En el microcosmos desarrollado en la obra podemos observar cuatro puntos clave de la sociedad: el poder económico, el poder político, el poder religioso y el pueblo que es sugestionado por todos los anteriores. Bola de Sebo es quien representa al pueblo. Sus luchas internas entre lo que es y lo que quiere ser, evocan las numerosas guerras civiles y los grupos al margen de la ley que exigen cambios sociales y gubernamentales. Es una mujer con un gran sentido del patriotismo que se inclina por los ideales populares, por los ideales que favorecen al pueblo y no al gobierno; su humillación por haber cedido a la persuasión de los otros personajes es la misma desolación que se presenta en una población cuando ve que ha sido vilmente engañada por alguno de estos poderíos.

Bola de Sebo es una mujer firme, decidida y amable, pero ingenua. Sus luchas interiores la debilitaron e hicieron que se quebrara ante las exigencias de los demás, sacrificándose a sí misma

y olvidando lo que realmente importaba: su dignidad, su opinión. “Habría podido creerse que el único papel de la mujer, en este mundo, consistía en un perpetuo sacrificio de su persona, en un abandono continuo a los caprichos de la soldadesca” (Maupassant, 2011, p. 122). Bola de Sebo representa, de la manera más realista, el conflicto eterno entre ética y moral, entre sociedad e individuo, entre “yo” y “nosotros”.

La figura robusta de Elisabeth Rousset, que le ha merecido el apodo de Bola de Sebo, puede representar la masa, el pueblo; y por esta razón, la atracción hacia su forma física puede comprenderse como el materialismo de la sociedad. Su figura de gran volumen y redondeada se convierte en objeto de deseo, no sus generosas actitudes e intelecto. Este hecho se ve claramente en el irrespeto de los viajeros frente a las opiniones e inclinaciones bonapartistas que tenía Bola de Sebo, y ante su decisión de no acostarse con el general prusiano que se encaprichó en poseerla. Estas acciones tienen quizá una interpretación más amplia sobre la naturaleza humana, caracterizada por el individualismo, pues, los sujetos no piensan en el bien común, sino en los propios ideales, sin aceptar o tener en cuenta los pensamientos de otros.

Asimismo, la situación de la comida en la diligencia, puede entenderse como la disposición que tiene cada individuo de las masas ante los tres poderes en diferentes etapas: al principio de la relación sistema-individuo, el individuo es generoso con el sistema porque cree que el sistema tal vez le retribuya algo; después, cuando el sistema obtiene lo que quiere, la ganancia se comparte entre las ramas del poder dejando a las masas en miseria.

Por otra parte, Cornudet y el matrimonio Bréville, que pertenecían desde sus antepasados a la aristocracia, representan el poder político. En estos personajes podemos resaltar la hipocresía, pues desean mostrar ante la sociedad unos aparentes ideales y actitudes que no son consecuentes con sus acciones. Este tipo de contradicciones aún pueden percibirse en nuestra sociedad, al igual que se ha presentado a lo largo de la historia; y, precisamente, como “la literatura, es un fenómeno social que forma parte de la superestructura ideológica” (Rodríguez, 2008, p. 29), esta idea se ve en todo el microcosmos de la obra. Así, podemos exaltar de Cornudet y los Bréville que develan en nuestra sociedad la cobardía y la sátira, expresadas claramente en las

orientaciones de izquierda de Cornudet al cantar *La Marsellesa* y la supuesta nobleza que trata de mostrar el matrimonio, ocultando su huida del pueblo francés, que es dejado a merced de toda necesidad básica y en situación de guerra, con la excusa de ir en busca de ayuda y la intención de seguir con el dominio frente a la población.

Los actantes que develan los roles económicos son los matrimonios Loiseau y Carré-Lamadon. Estos burgueses representan en nuestra sociedad, al igual que los demás grupos, la aparente “moralidad” y “ética” en cuanto a sus ideales, asumiendo actitudes contradictorias. Los Loiseau son mediocres y vulgares, lo que demuestra que pertenecer a la burguesía no hace mejores a los que son mordaces y pícaros. Los Carré-Lamadon pueden definirse como pertenecientes a una casta superior, la de aquellos que emparentan los negocios con la política para conseguir sus objetivos. Un factor que es fundamental, porque refleja a un sector de la sociedad que por avaricia y falta de escrúpulos es incapaz de hacer oposición política. El señor Carré-Lamadon “combatía con armas corteses” (Maupassant, 2011, p. 12), lo que se devela frente a la búsqueda de ideas para convencer a Bola de Sebo de que se acueste con el general prusiano. Así sucede con las negociaciones económicas, algunos buscan enriquecerse, de manera que no tengan ninguna dificultad, sin hacer valer los derechos de los grupos sociales menos favorecidos.

Y por último, dos monjas que están con el grupo de personajes representando al poder religioso. Éstas tienen aparentemente una actitud serena, tranquila, y aislada de la campaña, lo cual muestra su indiferencia frente a la guerra; pero se les puede ver una actitud mordaz cuando todos los demás aportan ideas para convencer a Bola de Sebo de ceder al pedido del general prusiano. Estas dos religiosas son una crítica por parte de Maupassant a la iglesia católica y a las instituciones religiosas en general, que en situación de guerra son poco combativos y huyen, en lugar de estar al cuidado de los feligreses. De este evento puede destacarse la indiferencia que se ve claramente en la actitud sumisa y la poca participación de las religiosas, mientras que en nuestra sociedad siempre se destaca la influencia religiosa en los demás grupos sociales.

Esta obra nos demuestra que la literatura es *un espejo del mundo real* (Luckas y otros, citado por Subero, 1974, p. 490), refleja los conflictos sociales que se sufren en todas las épocas y en todas

las sociedades, las guerras físicas entre naciones, entre semejantes, pero también las luchas del ser humano consigo mismo: por lo que es, lo que quiere ser y lo que es sugestionado a ser. Una obra como ésta revela las características auténticas de la humanidad; tanto las positivas, de las que tanto alardeamos, como las negativas, que tanto rechazamos. Esta es una realidad universal, aplicada a todas las épocas y, por lo tanto, se puede afirmar que *Bola de Sebo* de Guy de Maupassant es un reflejo de los conflictos sociales que se sufren en todas las épocas y en todas las sociedades.

Referencias bibliográficas

- Mansberger, R. (2008). “Prologo” en: *Bola de sebo, Mademoiselle Fifi y otros cuentos*. Madrid: Akal, pp. 5-14.
- Maupassant, G. (2011). “Bola de sebo” en: *Cuentos completos*. Madrid: Páginas de Espuma, pp. 89-131.
- Rodríguez, J. (2008). La crítica literaria marxista. *Revista de crítica literaria marxista* (1), pp. 26-63.
- Subero, E. (1974). Para un análisis sociológico de la obra literaria. *Thesaurus* 24 (3), pp. 489-500.

ANEXO 2

Lecturas de horrores nazis escritos en una bella dama. Un análisis de la novela *El lector* de Bernhard Schlink

Natalia Morales Carmona
Daniela López Sánchez &
Mildred Juliana Giraldo Hernández*

Resumen: *El lector* de Bernhard Schlink es una historia narrada en primera persona, la cual se desarrolla en un escenario de la post guerra nazi. En ésta los dos personajes principales sostienen una relación amorosa, la cual contiene muchos secretos, pero a medida que transcurre la historia él se da cuenta de quién era ella verdaderamente y porqué actuó de la manera en que lo hizo. En este análisis, desde la estética de la recepción, trataremos de leer, como lo hizo Michael Berg, a Hanna como un texto, tomando como punto de análisis los diferentes momentos en que su vida se cruza con la de Berg, el protagonista, prestando atención a qué clase de lectoras somos.

Palabras clave: texto, lector, estética de la recepción.

* Estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín y del Grupo de Formación en Investigación Literaria la Odisea de Telémaco de la Universidad de Antioquia.

...¿cometer un crimen por miedo a pasar por analfabeta?

(Schlink 2000, p. 124)

El lector es una novela escrita por el profesor de leyes y juez alemán Bernhard Schlink, nacido en 1944 en Bielefeld. La novela se publicó en Alemania en 1995 y fue muy bien recibida en el país y traducida a treinta y nueve idiomas. El tema principal es el holocausto, pero mostrado desde la forma como son juzgados los culpables, lo cual deja ver varios dilemas morales. La obra tiene cinco momentos cruciales, siendo desarrollados todos en el pasado y contados por el personaje principal de la obra, Michael Berg. En esta historia un joven y una mujer adulta que habían sostenido una relación amorosa se encuentran en unos tribunales, ella en el papel de acusada y él en el de observador. Y porque su trama tiene mucho contenido, esta obra ha sido merecedora de varios premios e innumerables críticas favorables. En 2008 el director Stephen Daldry dirigió la versión cinematográfica, que fue nominada a cinco premios de la academia.

El lector puede interpretarse de muchas maneras, en el presente trabajo lo haremos desde la estética de la recepción, y desde otras teorías en las que la literatura se considera un fenómeno pensado para el lector, lo cual nos abre la posibilidad de aplicar nuestros conocimientos a la obra, analizando a Hanna como un texto que habla de ella como victimaria en diversas partes de la obra; esto, desde la interpretación que hace Michael Berg, personaje central de la obra, y desde la que hacemos nosotras como lectoras no pasivas.

Para analizar esta obra, hemos decidido dividir los sucesos que acontecen dentro de la misma en cinco momentos cruciales para este personaje, tomándola desde dos perspectivas diferentes, la de Berg y la nuestra; el primer momento de análisis es cuando el joven y la señora, los dos personajes de los que hemos venido hablando, mantienen un romance secreto; continuando con el suceso que se da en los tribunales, donde los personajes ya se encuentran en circunstancias muy distintas; luego intentamos percibir un poco a Hanna cuando se encontraba en la guerra; y en el momento en que aquella mujer es condenada y llevada a la cárcel; y un último momento, cuando la mujer decide culminar su vida, estos serían los principales enfoques de nuestro trabajo,

en los cuales se presentan acciones y actitudes muy diferentes por parte de los personajes, casi se puede decir que invirtiéndose los papeles de cómo se desarrollaron al principio de la obra.

Con esta investigación esperamos mostrar cómo el lector es importante para la obra, dependiendo la una del otro para darle un sentido; pues las obras literarias son escritas para los lectores, y éstos pueden atribuirle no una, sino múltiples interpretaciones, no estando ligadas a ninguna regla, como dice Vodicka (1989): “Cuando una obra literaria es valorada positivamente en una situación de norma cambiante, ello significa que posee mayor fuerza y vitalidad que otra cuya eficacia estética se agota con el ocaso de una norma” (p. 61).

En nuestro trabajo, el análisis que realizamos mediante la teoría de la estética de la recepción nos permitió darnos cuenta de que la interpretación de un personaje como texto no se da simplemente analizando las acciones que éste lleva a cabo, sino también las reacciones, los pensamientos y los gestos que éstas generan; y que, no sólo podemos enfocarnos en lo que sucede dentro de la obra, sino también en nosotras como lectoras y en las conexiones que la obra tiene con otros textos que nos permiten orientarnos más en el tema. Con esto mostramos que la estética de la recepción tiene tanto valor investigativo como cualquier otro enfoque, pues no se basa solamente en la impresión que tenemos de la obra; sino que se trata de profundizar en un tema y hablar desde la experiencia y la argumentación.

La teoría de la recepción estética menciona que la literatura se considera un fenómeno que toma en consideración al lector, pues se preocupa por la manera en que vemos la obra desde nuestros conocimientos, para adoptar una actitud crítica y comprensiva frente a la misma. Todo se basa en los momentos interpretativos, que son el efecto, la recepción y la comunicación.

Desde la estética de la recepción se pueden dar diferentes puntos de vista en torno a una obra literaria y varias personas pueden vivir una experiencia diferente, aun tratándose de la misma obra, pues ésta se puede analizar de diferentes maneras, todo esto desde el conocimiento y experiencia que posee la persona que la analiza, pues:

(...) dos personas que contemplan el cielo nocturno pueden estar mirando el mismo grupo de estrellas, pero una verá la imagen de un arado, y la otra pensará en un carro. Las “estrellas” de un texto literario están fijas; las líneas que las unen son variables. (Iser, 1987, p. 226)

Así, pretendemos interpretar la lectura que Berg hace de Hanna como un texto narrativo y describir nuestra experiencia lectora frente al mismo personaje, en relación con la lectura que realiza Berg, subdividiendo la historia en cinco momentos cruciales, en los cuales la vida de Hanna se cruza con la de Berg, el protagonista:

Primer momento: Romance de Hanna con Berg

Un día, Berg iba caminando por la calle y empieza a sentirse mal, entonces una mujer, llamada Hanna, lo ayuda y lo lleva hasta la casa. Desde este momento el joven queda encantado con la mujer y empieza a buscarla. A partir de esos encuentros se desata una relación amorosa, la cual dura sólo un verano. En la mayoría de sus encuentros él lee en voz alta para ella alguna obra literaria y ella le ofrece placer sexual a cambio.

Entonces, en ese momento vemos a Hanna como una mujer atrevida, calculadora, coqueta, pícaro y vigorosa en todo el sentido de la palabra. “...Ella también estaba desnuda. Me rodeó con sus brazos y me puso la mano en el pecho y la otra en el miembro tieso. –Haz venido para esto, ¿no?” (Schlink, 2000, p. 28). Llevaba las riendas de la relación, sin necesidad de obligarlo, pues su seductor encanto era suficiente para tenerlo ahí.

Berg ve a Hanna como una mujer autónoma, con un aire de seguridad que le transmite su madurez; en ocasiones también la veía como una mujer fría y dura, lo cual para él la hacía más excitante, pues a él le gustaba el hecho de que ella fuera quien guiara la relación. “A veces me daba la sensación de que a ella misma le mortificaba su frialdad y su dureza. Como si añorara la calidez de mis disculpas, protestas y suplicas” (Schlink, 2000, p. 50).

Pero en esta parte de la historia, cuando leímos el texto por primera vez, al igual que Berg, fuimos lectoras ingenuas, pues no supimos ver las pistas, o mejor, las líneas escritas en Hanna que, a través de su dureza, su dominio, su pulcritud, hablaban de su pasado como trabajadora de la guardia nazi.

Segundo momento: Hanna en los tribunales

Berg se encuentra estudiando derecho, y se dirige a un juicio como observador para realizar sus prácticas; allí, después de varios años, vuelve a ver a Hanna, pero en esta ocasión ella se encuentra acusada por haber participado en el holocausto nazi; y es cuando Berg empieza a ver quién era Hanna realmente.

En este momento supimos que Hanna había sido una carcelera de mujeres judías, y llegamos a verla en apariencia calculadora, pero en realidad inocente de todo lo que sucedía, de las acusaciones con que la señalaban de ser una homicida sin escrúpulos; pero ella jamás vio el mundo con malicia, y ninguna de las cosas que hizo las hizo con la intención de causar daño alguno, éste había sido su trabajo y modo de sobrevivencia. En esta instancia, como dice Michèle Petit (2008), empezamos a ser “trabajadas” por la lectura, y moralmente confrontadas por el texto al descubrir el pasado de Hanna.

En estas nuevas circunstancias, Berg se convirtió en un lector de esos que Pedro Agudelo (2012) denomina “sentado”, pues aunque aún no llevaba un buen ritmo en su lectura, al tener este impactante reencuentro creyó en la historia que ya antes había empezado a leer, quiso ser más que un receptor de una historia, quiso ser parte de ella; porque “leer sentado, por supuesto, no es solo estar aferrado a una silla que firme o inclinada nos reclama la realidad, sino la acción imaginativa de creer en lo que está detrás de las páginas” (p. 67). Él, durante este periodo, atravesó por un estado *shock*, sus sentimientos estaban confundidos. No tenía una idea clara, y no sabía si estaba a favor o en contra de Hanna. “Durante las semanas que duró el juicio, no sentí nada, tenía los sentimientos embotados. A veces intentaba provocarlos...” (Schlink, 2000, p. 96).

Finalmente, creó su propia versión de la historia y concluyó que “Hanna no se había decidido por el crimen” (Schlink, 2000, p. 125), pero había sido una criminal.

Tercer momento: Hanna en la guerra Nazi.

Una judía sobreviviente del holocausto, que es llevada como testigo al juicio, relata lo que fue la vida en los campos de concentración y la participación de Hanna en la guerra. Hanna había sido una guardiana nazi, cumplidora de la norma a cabalidad. Incluso, en una ocasión, cuando dirigía a unas mujeres judías de un lugar a otro, hubo un incendio y no liberó a las mujeres porque no había sido una orden de sus mayores; pero también había algo de sensibilidad en sus acciones, pues cuando encontraba una mujer débil no la mandaba a pasar sus últimos días de la peor manera, sino que la dejaba un tiempo con ella y la protegía a cambio de que le leyera.

Así que en este momento de la obra vemos a Hanna como una mujer firme en sus decisiones y cumplidora de su deber a cabalidad, pues ella misma decía: “¡Es que no podíamos dejarlas escapar así, por las buenas! Era nuestra responsabilidad...” (Schlink, 2000, p. 113). Había sido una mujer fuerte pero también muy humana, pues el hecho de estar en una guerra no le quitó la sensibilidad. Esto se podía ver reflejado en los momentos en que Hanna se llevaba a las chicas más débiles a su habitación, viéndolo nosotras como un acto de humanidad, pues ella quería que vivieran los últimos momentos de la manera más agradable. Fue así como lo describió en el libro una de las víctimas:

Sí, tenía favoritas, siempre alguna de las más jóvenes, alguna chica débil o delicada, las ponía bajo su protección y se encargaba de que no tuvieran que trabajar, las alojaba en sitios más cómodos y las alimentaba y las mimaba, y por las noches las llevaba a la habitación. Les tenía prohibido contar lo que hacía con ellas por la noche, y todas pensábamos que... Estábamos convencidas de que se divertía con ellas y luego, se cansaba, las metía en el siguiente envío. Pero no era así; un día, una de las chicas habló, y nos enteramos de que sólo las obligaba a leerle libros, noche tras noche. (Schlink 2000, p. 110)

Berg alcanza a imaginar a Hanna en la guerra como una mujer prepotente, luchadora, y radical; una persona que no dudaba cuál era su papel en la guardia nazi. Así, al leer el libro testimonial

de una de las víctimas admite que: “A veces creí reconocerla en una guardiana que la autora describe como una mujer joven, guapa y de una “escrupulosidad sin escrúpulos” en el cumplimiento del deber” (Schlink, 2000, p. 113). Pero, en su lucha interior, también la ve como una mujer sensible; no malvada ni vanidosa como todos los demás en el tribunal la querían hacer ver. “...Y si enviaba a Auschwitz las chicas débiles y delicadas, no era porque las hubiera escogido para la muerte, sino al contrario, las había escogido para hacerles más grato el último mes de su vida...” (Schlink, 2000, p. 125). De esta manera, paradójicamente, Berg, quien había sido un hábil lector literario se ve en apuros para hacer la lectura de una mujer a quien creía conocer.

Cuarto momento: Hanna es condenada

Hanna es condenada a prisión por los hechos cometidos en la guerra, pues en todo el proceso las evidencias jugaron en su contra; además ella se encontraba en una condición de vulnerabilidad, pues prefería pasar por una criminal y echarse toda la culpa del caso, a que las personas descubrieran que era analfabeta.

Por esta razón, vemos a Hanna, no como una victimaria, sino como una mujer víctima de su propia ignorancia que es capaz de mostrarse sincera en todo, excepto en no revelar su “vergonzoso” secreto, el analfabetismo; tanto así, que prefiere ser condenada por hechos horribles que ella no cometió, sólo para esconder su vulnerabilidad. “No hace falta que llamen a ningún experto. Confieso que el informe lo escribí yo” (Schlink, 2000, p. 113). A lo mejor, en este momento nos convertimos en esa clase de lectoras frente al espejo, que de alguna manera pueden verse a sí mismas frente a lo que leen (Agudelo, 2012); pues, al reconocer la propia vulnerabilidad humana nos congraciamos con la de Hanna. En este momento podemos tener una mejor lectura de Hanna porque a diferencia de Berg, tuvimos la oportunidad de leer varias veces la obra.

Asimismo, Berg ve a Hanna como una víctima de las circunstancias, que al estar acorralada por su secreto, confiesa crímenes jamás cometidos, y es ahí donde él empieza a caer en la cuenta de toda la realidad que lo rodeo durante todo ese tiempo.

Hanna no sabía leer ni escribir.

Por eso quería que le leyeran en voz alta. Por eso, durante nuestra excursión en bicicleta me había dejado a mi todas las tareas que exigieran leer y escribir, y por eso aquella mañana en el hotel, al encontrar mi nota, se desesperó, comprendiendo que yo esperaba que la hubiera leído y temiendo quedar en evidencia. Por eso se había negado a que la ascendieran en la compañía de tranvías; su punto débil, que en el puesto de revisora podía ocultar fácilmente, habría salido a la luz en el momento de iniciar la formación para el puesto de conductora. Por eso rechazó el ascenso a Siemens y se convirtió en guardiana de campo de concentración. Por eso confesó haber escrito el informe, para no verse confrontada con el grafólogo. (Schlink, 2000, p. 124)

En este momento Berg actuó como un científico haciendo una investigación, donde por medio de la evidencia de sus recuerdos pudo llegar a una conclusión. “El lector sedente actúa como un científico abstraído en su mundo de ideas, pero al mismo tiempo consiente de la realidad material” (Agudelo, 2012, p. 73).

Quinto momento: Hanna muere

Después de haber cumplido su meta de aprender a leer, la cual logró con la ayuda de los audio libros que el mismo Berg hacía y le enviaba a la cárcel, Hanna decide darle a su historia un final drástico, decide que su vida culmina, pues ya había logrado lo que ella tanto anhelaba; Hanna había aprendido a leer. “Al tener el coraje de aprender a leer y a escribir, Hanna había dado el paso que llevaba de la minoría a la mayoría de edad, un paso hacia la conciencia” (Schlink, 2000, p. 176).

Pero, hallamos que una semana antes de salir de la cárcel Hanna ya se estaba despidiendo de su amante, de su sueño sin esperanza, de su amor ya perdido. Ella desde este momento, ya tenía planeado culminar su historia, por eso decía palabras como: “Pero los muertos sí. Ellos sí que te

entienden. No hace falta que estuvieran allí, pero sí estuvieron te entienden aún mejor” (Schlink 2000, p. 185). Hanna estaba feliz con la culminación de su historia, porque al fin había conseguido lo que tanto quería; porque ya no sentía pena de su secreto, por el contrario, lo veía como un logro realizado. “...Al principio no quería hablar de ello, pero luego empezó también a escribir y me pidió un libro de caligrafía, y ya no intentó ocultarlo más. Además, estaba orgullosa de haberlo conseguido y tenía ganas de expresar su alegría” (Schlink, 2000, p. 193).

Berg, a pesar de sus sentimientos encontrados por Hanna, al final se sintió arrepentido, pues sólo allí se dio cuenta de cuanto la quería y cuanto iba a extrañar al amor de sus quince años; que en realidad fue el amor de toda su vida.

...La cara no parecía ni especialmente serena ni especialmente atormentada. Parecía, simplemente rígida y muerta. Pero tras un rato de contemplación en el rostro muerto se transparentó la imagen del rostro viviente, y sobre el rostro de la vejez el rostro de la juventud... ¿Por qué no había visto yo aquella imagen una semana antes? (Schlink, 2000, p. 195)

Finalmente, al llegar a este último momento podemos ver que nosotras maduramos tanto como Berg al ir leyendo esta obra, ya que al principio, al igual que el protagonista, un hábil lector de obras que impresionaban a la bella dama, no descubrimos el secreto de Hanna, una mujer que no hizo más que escribir con sus actitudes una parte de su vida. Como él pasamos desapercibidas las pistas que Hanna nos dejaba en cada momento de su vida, pues fue necesario releer y pelear con el libro para poder llegar a la conclusión de que Hanna era una víctima victimaria, que la atemorizaba revelar su gran secreto.

De esta manera, desde la estética de la recepción, analizamos un aspecto de la obra, intentando superar las simples impresiones que pudiéramos tener de ella e involucrando nuestra experiencia y conocimiento al desglosar todo su contenido. Esperamos que nuestro punto de vista sea el nacimiento de unos nuevos lectores y que se produzcan nuevas indagaciones a partir de las palabras que estas amantes de las letras hemos plasmado en el papel.

Referencias bibliográficas:

Agudelo, P. (2012) *Lector víctima de textos*. Medellín: Planeta, Secretaría de Cultura Ciudadana

Iser, W. (1987). “El proceso de la lectura: una aproximación fenomenológica” en: *Estética de la recepción*. Madrid: Arco libros, pp. 214-244

Petit, M. (2008). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Schlink, B. (2000). *El lector*. Barcelona: Anagrama.

Vodicka, F. (1989). “La estética de la recepción de las obras literarias” en: *Estética de la recepción*. Madrid: La balsa de la medusa.

ANEXO 3

Las mujeres como una interrupción en la vida de Santomé. Un análisis de la novela *La Tregua* de Mario Benedetti.

Karen Roldán Higuita &
María Isabel Londoño Bedoya*

Resumen: En el presente artículo, se hace una reflexión acerca de cómo influyen las mujeres en la vida de Martín Santomé, el personaje principal de la obra literaria *La Tregua* de Mario Benedetti. Esto debido a que Santomé es un personaje muy peculiar, que vivía en una constante soledad aun estando rodeado de mujeres de manera formal u ocasional. A partir de un análisis de las principales características de las mujeres que se presentaban a lo largo de la historia y de la actitud del personaje central con respecto a cada una, logramos deducir lo que estas mujeres significaban realmente para él. Manifestamos nuestros hallazgos valiéndonos de la teoría semiótica de Peirce, estableciendo triadas con sus respectivos elementos y finalmente planteando conclusiones acerca de la investigación.

Palabras clave: Mujeres, soledad, tiempo de paz, tiempo de guerra, tiempo de tregua.

* Estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Jesús María el Rosal y del Grupo de Formación en Investigación Literaria La Odisea de Telémaco de la Universidad de Antioquia.

—*Sentía la soledad de muerte que llega al cabo de cada día de la vida que uno ha desperdiciado* (Hemingway, 1964).

La novela *La Tregua* de Mario Orlando Hardy Hamlet Brenno Benedetti Farrugia, más conocido como Mario Benedetti, es una obra literaria escrita en forma de diario, narrado en orden cronológico, con un lenguaje cotidiano y sencillo. Es una de las obras más representativas de este escritor integrante de la Generación del 45, quien reconoció haberla producido en uno de los periodos más pesimistas de su vida. Esta obra, que fue publicada en Montevideo, Uruguay en el año 1959, ha tenido una gran acogida por parte del público universal, pues ha sido traducida a más de veinticuatro idiomas, e incluso fue nombrada *best-seller* en Uruguay.

La Tregua trata acerca de la vida de Martín Santomé, un hombre viudo de cuarenta y nueve años, con tres hijos ya mayores, que está a punto de jubilarse. Trabaja en el departamento de finanzas de una compañía, en el cual tiene a su cargo asignar a los nuevos empleados varios trabajos; entre estos, se destaca Laura Avellaneda, una joven de veinticuatro años, de la cual se enamora, y con la cual llega a tener más tarde una relación que mantienen en secreto a la que llaman “lo nuestro”. Con el paso del tiempo este vínculo se fortalece, pero luego de unos días Avellaneda no vuelve al trabajo. Martín sólo sabe que ella está en casa porque tiene una gripe, hasta que recibe una llamada telefónica en la que le avisan que ha muerto, lo que le hace volver a su antiguo estado de soledad.

Después de haber leído *La Tregua*, en nuestras mentes flotaba la pregunta, ¿qué representan las mujeres para Martín Santomé?, ya que nos resultaba muy extraña la profunda soledad en la que este personaje estaba sumido, todavía estando acompañado de mujeres la mayor parte del tiempo. Por esto, para encontrar al fin una respuesta a nuestra cuestión, decidimos indagar el texto, basándonos en la teoría semiótica de Pierce, pues según éste, como dice Victorino Zecchetto (2000) “el signo es una representación por la cual alguien puede mentalmente remitirse a un objeto” (p. 50). Aquí afloran tres elementos que se interrelacionan:

En primer lugar, el *representamen*, que puede definirse como la representación de algo, lo que está en lugar de otra cosa. En segundo lugar, el objeto, aquello a lo que alude el *representamen*. Y en último lugar, el interpretante, lo que produce el *representamen* en la mente de la persona (Zecchetto, 2000).

Así, para darle una respuesta a nuestra pregunta de investigación, decidimos realizar tres triadas, comprendidas por el *objeto*, que son las mujeres que aparecen en la vida de Santomé, el *interpretante*, lo que estas mujeres producen en el pensamiento de Martín, y el *representamen*, lo que de acuerdo a nuestra lectura cada una de ellas es para este hombre.

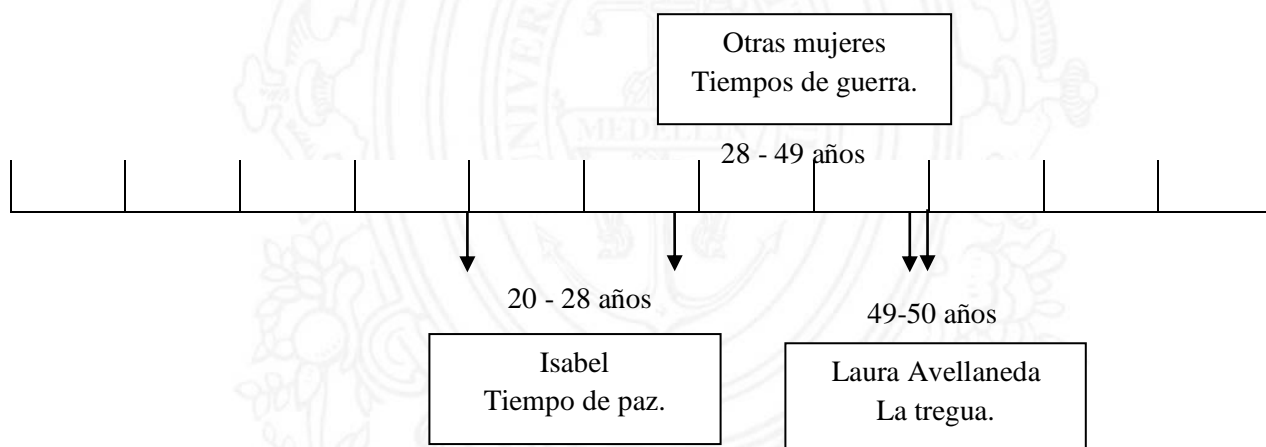
Asimismo, a medida que nos íbamos sumergiendo en esta obra literaria, construimos una red conceptual que fue de gran utilidad para nuestra investigación, logrando vincular el tiempo, la soledad, la muerte, la pugna con Dios o la vida, el amor, y la tregua, a ese espacio vital de Martín en el que las mujeres son transiciones en su existencia.

Con relación al tiempo, debemos resaltar la forma en la que está escrita la novela, a manera de diario personal; pues Martín Santomé lleva su vida en una especie de conteo, organizándola de forma cronológica y lineal; desde ahí descubrimos cómo la soledad, a partir de la muerte de su esposa Isabel, se hace presente en su vida y sentencia su cotidianidad a un distanciamiento de sus hijos y de la imagen de su amada, ya que de ella sólo conserva un recuerdo táctil.

Ligada a la soledad se haya una disputa de éste hombre con Dios, o mejor, con la ironía de la vida que da y quita en el momento menos esperado, que lo enfrenta a un estado de resignado aislamiento del mundo de la paz, la esperanza y la seguridad como una surte de castigo divino que lo entrega a las mujeres ocasionales. Por eso, cuando llega el amor con la aparición de Laura Avellaneda sobreviene también la tregua, esa irrupción en la sensación de soledad que a diario vivía Martín, que le hizo renacer por un corto lapso la esperanza, y trató de hacerle creer en la existencia de Dios, provocándole un cuestionamiento a su fe en la vida, a su lugar en el mundo.

Por lo anterior, es válido decir que cada una de las mujeres presentes en la vida de Martín Santomé representa una etapa distinta en su línea de tiempo, aportando algo en el camino que lo lleva del periodo de paz a la guerra, de la guerra a la tregua y de la tregua a la derrota existencial.

Según los aspectos que analizamos en la novela, podemos deducir que Isabel representa un tiempo de paz en la vida de Martín Santomé; por otro lado, las mujeres que se presentan de forma pasajera en su vida, representan una disputa de Martín con Dios o la vida; y, por último, Laura Avellaneda, es en sí la tregua.



Isabel: Tiempo de paz

La triada de Isabel, estaría representada de la siguiente forma:



Teniendo en cuenta como interpretante a Martín Santomé y como objeto a Isabel, podemos decir que el *representamen* de esta triada es principalmente un tiempo de fecundidad y pasión en la vida del protagonista de la obra, el cual estaba totalmente alejado de Dios, y su relación con él no le importaba, ya que con Isabel lo tenía todo, tanto física como sentimentalmente; por otro lado Isabel representa la juventud de la vida de Martín, ya que su relación nació antes de sus veinte años, y se puede decir que ella fue su primer amor, la que lo cautivó y enamoró. Igualmente, Isabel le brindaba a Martín gran felicidad, sobre todo porque los sentimientos y emociones que compartían estaban basados en el sexo, porque para Martín, Isabel era más una figura sexual y siempre la deseaba de tal manera. “Cuando hacíamos el amor, parecía que cada duro hueso mío se correspondía con un blando hueco de ella, que cada impulso mío se hallaba matemáticamente con su eco receptor. Tal para cual.” (Benedetti, 2011, p. 53).

Isabel, también representa una figura materna, ya que es la madre de los tres hijos de Martín: Blanca, Jaime y Esteban.

Al tiempo de paz que vive Martín Santomé, también se le puede llamar *pre-guerra* existencial. Este período de paz en la vida de Martín, se desarrolla, rodeado de amor, satisfacción, poca fe, felicidad y sexo, como él mismo dijo: “mi matrimonio fue una buena cosa, una alegre temporada” (Benedetti, 2011, p. 75). Hasta que Isabel muere, y Martín queda sumido en una profunda soledad sin su acompañante sexual.

Las otras mujeres: Tiempo de guerra

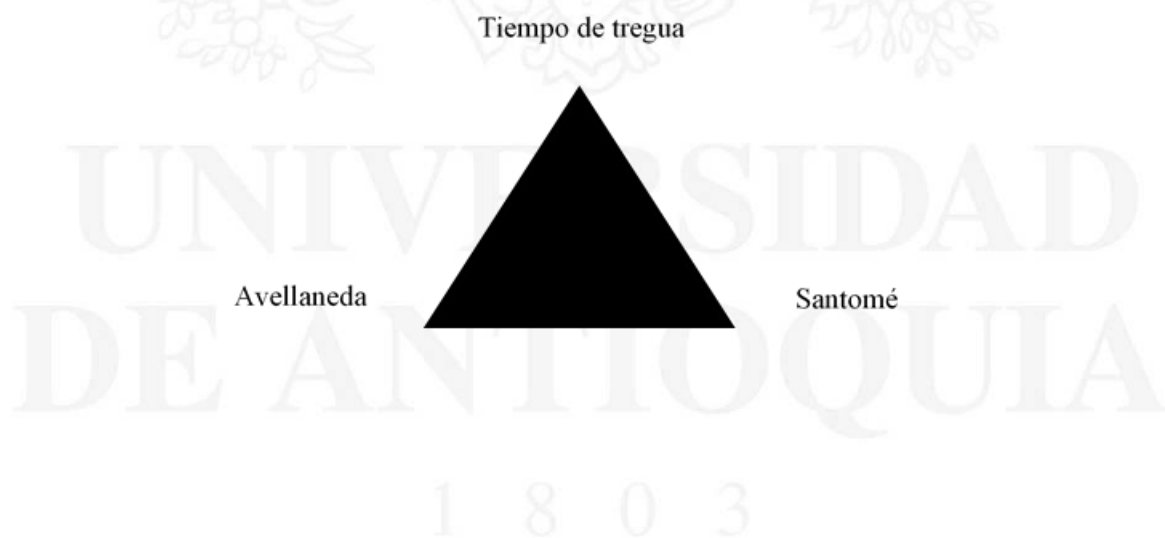
De la siguiente forma estaría representada la triada de las otras mujeres:



En esta ocasión tenemos una triada conformada por las otras mujeres como *objeto* y Martín Santomé como *interpretante*, y desde la perspectiva de Peirce, el representamen de esta triada se centra en varios aspectos, principalmente en una disputa con Dios, en una guerra consigo mismo, pues Martín siempre estaba rodeado de mujeres y aun así se sentía solo; su inmensa soledad es para él un castigo divino, ya que Dios nunca le importó en el pasado, y en muchas circunstancias se le ve renegando y maldiciendo la soledad que lo acompaña en su vida. Por otro lado, estas mujeres representan el placer y el ansia de compañía que sentía Santomé, ya que con lo que estas mujeres le brindaban él buscaba llenar el gran vacío que la muerte de Isabel había dejado en su corazón. A Martín se le ve acompañado por estas mujeres de manera ocasional, siempre demostrando esas ansias de poseerlas, y de que ellas le brindaran sexo. Así se puede ver en la siguiente expresión: “Acostarse hoy con una, mañana con otra; bueno, es un decir, alcanza una vez por semana. Lo que pide la naturaleza y nada más; igual que comer, igual que bañarse, igual que ir de cuerpo” (Benedetti, 2011, p. 90).

Laura Avellaneda: la tregua

La triada de Laura Avellaneda, estaría representada de la siguiente forma:



En esta triada podemos ver de nuevo a Martín Santomé como interpretante, y a Laura Avellaneda como objeto, quien representa la tregua; ya que después de toda la soledad en la que Martín estaba sumido, Dios le pone en su vida a Laura, para saciarla, para que lo acompañe, lo ayude y lo satisfaga. Además, es la presencia de esta mujer, la que lo acerca nuevamente a Dios, “Dios es la Totalidad, dice a menudo Avellaneda” (Benedetti, 2011, p. 185), y le aumenta su credibilidad y fe en él y en la vida, e igualmente es ella la que le brinda la esperanza de no volver a estar metido en la red de la soledad, regalándole una época de serenidad, de proyecciones, de arrojo. “A veces pienso que Avellaneda es como una horma que se ha instalado en mi pecho y lo está agrandando, lo está poniendo en condiciones adecuadas para sentir cada día más” (Benedetti, 2011, p. 199).

Laura Avellaneda, también representa a una mujer comprensiva, que difunde el diálogo, y que no necesita del sexo para estar bien, es ella una figura de reivindicación de la inteligencia, la autonomía y la sensatez del género femenino. “Me miraba con una ironía tan segura, que parecía la depositaria de toda la dignidad femenina de este mundo” (Benedetti, 2011, p. 138). Además, es quien acerca a Martín con su hija, y lo acompaña en muchas dificultades con su familia. Sin embargo, éste no logra aprovechar del todo este periodo, porque llega la muerte repentina de Laura y él vuelve a sumirse en su vida de antes. Por este motivo, podemos concluir que Laura Avellaneda era la tregua, porque al final vuelve a dejar a Martín en su soledad, desamparo y oscuridad, y lo que él había entendido por felicidad no era así. Esto se puede entender por algunas palabras que escribió Martín en su diario:

“Desde el dormitorio, ella me llamó. Se había levantado, así, envuelta en la frazada, y estaba junto a la ventana mirando llover. Me acerqué, yo también miré cómo llovía, no dijimos nada por un rato. De pronto tuve conciencia de que ese momento, de que esa rebanada de cotidianidad, era el grado máximo de bienestar, era la Dicha. Nunca había sido tan plenamente feliz como en ese momento, pero tenía la hiriente sensación de que nunca más volvería a serlo, por lo menos en ese grado, con esa intensidad”. (Benedetti, 2011, p. 145)

Y cuando Laura murió dijo:

“Es evidente que Dios me concedió una tregua. Al principio me resistí a creer que eso pudiera ser la felicidad. Me resistí con todas mis fuerzas, después me di por vencido y lo creí. Pero no era la felicidad, era sólo una tregua” (Benedetti, 2011, p. 224).

Por último, podemos concluir que las mujeres en la obra literaria *La Tregua* de Mario Benedetti, son de suma importancia, porque acompañan en todo momento al personaje principal Martín Santomé a lo largo de la historia, desde su juventud, hasta en su inmensa soledad y llega una especial para interrumpir, por un momento, esa sensación. De igual forma, concluimos que Martín es la representación de todos los hombres que ven la vida desde una perspectiva pesimista y pierden la fe y la esperanza en ella, un Benedetti del periodo pesimista. Leer esa novela ha sido muy gratificante y una gran forma de invertir nuestro tiempo libre y nuestros esfuerzos.

Referencias bibliográficas

Benedetti, M. (2011). *La tregua*. Bogotá: Seix Barral

Hemingway, E. (1964). *París era una fiesta*. Recuperado de: <http://jus.com.mx/revista/paris-era-una-fiesta-capitulo-17-scott-fitzgerald/>

Zecchetto, V. (2000). *Seis semiólogos en busca de lector*. Quito: Abya Yala

ANEXO 4

Detrás de la Luna caliente.

Un análisis comparatista de la novela *Luna Caliente* de Mempo Giardinelli y el filme homónimo de Vicente Aranda

María Fernanda Álvarez Urrego,
Nikol Manuela Ángel Bustamante,
María Fernanda Caicedo Mena,
Laura Valentina Maduro Molina &
Ana María Rodríguez Cardona*

Resumen: En este artículo se presenta un análisis comparatista de la novela *Luna caliente* de Mempo Giardinelli y del filme con este mismo nombre de Vicente Aranda, a la luz de la relación que existe entre las nociones de ley, crimen, culpa, castigo e impunidad, presentes en las historias de ambos textos, desde las que se revelan un juego de atenuantes y agravantes.

Conceptos claves: Ley, crimen, culpa, castigo e impunidad.

* Estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa San Juan Bosco y del Grupo de Formación en Investigación Literaria La Odisea de Telémaco de la Universidad de Antioquia.

Luna caliente, la novela escrita por Mempo Giardinelli, que fue publicada en México en 1983, ofrece al lector un espacio para explorar las pasiones humanas y la conciencia política y social. Giardinelli es un polémico escritor y periodista, nacido el 2 de agosto de 1947 en Resistencia, Chaco, Argentina donde actualmente vive. Entre 1976 y 1984 durante la última dictadura cívico-militar argentina estuvo exiliado en México. Es el autor de una decena de novelas, entre las más conocidas: *La revolución en bicicleta*, *Santo Oficio de la Memoria e Imposible equilibrio*. En 1983 recibió el Premio Nacional de Novela, por la novela *Luna caliente*, otorgado por el Instituto Nacional de Bellas Artes de México, fue la primera vez que se le concedió este premio a un extranjero (Giadinelli, 2014).

Esta reconocida obra literaria habla sobre Ramiro, un hombre argentino que regresa a su país de origen luego de un largo tiempo de estudiar en Francia. Es invitado a cenar en la casa de un médico amigo y allí queda prendado de la irresistible, misteriosa e insinuante belleza de su hija de trece años, Aracelli. El calor y el terrible encanto que ocasiona la hija del médico en este hombre hacen que él termine desencadenando una serie de crímenes, que se encubren bajo la dictadura argentina.

Basada en esta novela, el director de cine español Vicente Aranda llevó a la pantalla gigante una película homónima, que se estrenó en 2010, la cual difiere de la obra literaria en algunos aspectos importantes. El filme presenta a Juan, un hombre español que regresa a su país natal después de vivir un tiempo en París. Su regreso coincide con el proceso de Burgos de 1970 en el que se condena a muerte a varias personas relacionadas con el grupo terrorista ETA. Luego de su llegada es invitado a cenar a la casa de un amigo médico donde queda atrapado por la sensualidad de su hija Ramona, una adolescente de dieciocho años, quien lleva a este hombre a los extremos de su locura y su pasión, no causada por la luna caliente, sino por el coqueto juego que ella le propone con su insinuante belleza. Él termina cometiendo los mismos crímenes que se ven en la novela, pero esta vez bajo el telón de la impunidad de las autoridades españolas y con evidentes matices de atenuaciones a la trasgresión de la ley.

Por esta razón, nos proponemos comparar la novela y el filme, señalando las diferencias más relevantes desde las nociones de ley, culpa, crimen, castigo e impunidad, que consideramos esenciales porque se presentan como una cadena que une a los personajes y determinan los acontecimientos más relevantes de la historia.

La ley

*Pero este es el pacto que haré con la casa de Israel después de aquellos días, dice Jehová:
Daré mi ley en su mente, y la escribiré en su corazón;
y yo seré a ellos por Dios, y ellos me serán por pueblo (Jeremías 31:33).*

La ley, entendida como una norma o una regla que nos dice cuál es la forma en que debemos comportarnos o actuar con justicia en la sociedad, determinan lo que nos está permitido y lo que nos está prohibido; pero no sólo en el soporte de un papel, sino desde su inscripción en la conciencia de los hombres, así que dentro de la novela, como sucede con cualquier ser humano, debemos suponer que la ley estaba inscrita en el interior de los personajes. Ramiro/Juan conocía la ley, sabía que la violación y el homicidio eran acciones ilegales; pero, como se verá más adelante, la prohibición no pudo poner freno a la animalidad con que atentó contra los derechos a la integridad y a la vida de otros. Con todo esto, se sabe que en la novela hay un agravante de esta conciencia del deber ser, Ramiro era un experto en leyes, “él era un joven abogado egresado de una universidad francesa, doctor en jurisprudencia, especializado en Derecho Administrativo, que muy pronto iba a incorporarse a la Universidad del Nordeste como profesor” (Giardinelli, 2000, p. 11); mientras que Juan, el personaje de la película era un poeta autoexiliado de España que trabajaba para la Unesco.

El crimen

Todos podemos ser otro (Hyde, citado por Aranda, 2010, 17:17).

En el desarrollo de ambas historias, Ramiro/Juan trasgrede la ley cometiendo un crimen que desencadena otros, que por ciertos detalles se agravan en la novela y se atenúan en la película.

Teniendo en cuenta que un crimen, según la Real Academia Española (2012), es un “delito grave”, una “acción indebida o reprensible”, podemos decir que es en sí una gran traición a la moral, ya que se trata de perjudicar y violentar a una persona o a una comunidad. En este caso, el crimen se ve principalmente en la violación de Araceli/Ramona, que luego es la causa del homicidio del doctor, el cual queda en la impunidad.

En un primer momento se puede ver a Ramiro/Juan cuando llega a la habitación de la chica y como si fuera una bestia, accede a ella carnalmente y con violencia.

Y entonces él le tapó la boca con una mano, conteniendo el alarido. Forcejearon, mientras él le rogaba que no gritara, y se acostaba sobre ella, apretándola con su cuerpo, sin dejar de manosearla, besándole el cuello y susurrándole que se callara. Y enseguida, espantado pero enfebrecido por su apasionamiento, empezó a morderle los labios, para que ella no pudiera gritar. Hundió su lengua entre los dientes de Araceli, mientras con la mano derecha le recorría el sexo, bajo la bombacha, y se exaltaba todavía más al reconocer la mata de los pelos del pubis. Ella sacudió la cabeza, desesperada por zafarse de la boca de Ramiro, por volver a respirar, y entonces fue que él, enloquecido, frenético, le pegó un puñetazo que creyó suave pero que tuvo la contundencia suficiente para que ella se aplacara y rompiera a llorar, quedamente, aunque insistía "voy a gritar, voy a gritar"; pero no lo hacía, y Ramiro la dejó respirar y gemir y le bajó la bombacha y se abrió el pantalón. Y en el momento de penetrarla, ella soltó un aullido que él reprimió otra vez con su boca. (Giardinelli, 2000, pp. 9-10)

En la novela, puede verse claramente que el agravante de este delito es la edad de la niña porque apenas tiene trece años. En la película, aunque Ramona también es considerada menor de edad en la España de la época, el recurso atenuante es la insinuación de la adolescente, que duerme desnuda y se deja acariciar de Juan.

La culpa

¿Qué es la conciencia? ¡La he inventado yo!

¿En qué consiste el remordimiento?

¡Es una costumbre de la humanidad desde hace siete mil años!

¡Librémonos de esa preocupación y seremos dioses! (Dostoievski citado por Giardinelli, 2000, p. 27).

La culpa es el sentimiento de responsabilidad que se presenta ante algún hecho con el que hayamos causado daño. En el caso de Ramiro/Juan, un hombre que comete dos crímenes en una misma noche y su sentimiento de culpa lo comienza a consumir lentamente llevándolo a la desesperación, la culpa que siente Ramiro/Juan se apodera de él y no lo deja descansar.

“Perdido por perdido, bien jodido, el polvo más costoso de mi vida, se dijo. Se espantó de su propio chiste. Soy un monstruo, súbitamente un monstruo. La culpa había sido de la luna. Demasiado caliente, la luna del Chaco” (Giardinelli, 2000, p. 21).

En relación con la culpa, el personaje de la novela puede verse más mortificado por el crimen, pero a su vez, es quien menos la acepta, pues hace culpable también a la luna de Chaco.

El castigo

Loca o monstruo, se dijo, era de temer, porque lo tenía atrapado (Giardinelli, 2000, p. 60).

El castigo, que puede ser definido como la sanción a una falta o un delito, se encuentra en la obra de una forma poco común, como lo es el deseo sexual insaciable de Araceli, ya que ésta actúa de una manera que con el pasar del tiempo se va convirtiendo en un lento y tormentoso castigo para Ramiro. “Esa chiquilla era absolutamente imprevisible. Lo aterraba el darse cuenta en manos de quién estaba” (Giardinelli, 2000, p. 62), le causaba una horrible frustración que demostró maltratándola y desatando sobre ella la furia del monstruo en el que se ha convertido.

“Él sintió una aguda punzada y se encolerizó. Brutalmente, le encajó un puñetazo en la nuca, que hizo que ella se soltara. Y entonces fue que la agarró del cuello y empezó a apretar. Y apretó con toda su alma, mientras se

decía que otra vez estaba loco, loco porque estaba atrapado, porque se había arruinado la vida, porque de todos modos era un asesino. Y apretó más porque la odiaba, porque no podía dejar de poseerla cada vez que ella quería, y así, lo sabía, sería toda la vida, y porque tenía miedo, pánico, y ya nada le importaba en ese momento. Y mientras pensaba y apretaba se largó a llorar. (Giardinelli, 2000, pp. 64-65)

Luego de dejar el cuerpo de Aracelli tirado en el camino, Ramiro se hizo a la idea de que su castigo sería el auto exilio, pero no fue así, se convirtió en la víctima de su propia invención, porque al final ocurrió algo inesperado.

En ese momento sonó el teléfono, y saltó de la cama. Finalmente llegaban a detenerlo. Descolgó el aparato. Era el tipo de la conserjería.

—Señor: aquí lo busca una señorita.

Ramiro apretó el tubo, conteniendo la respiración. Miró por la ventana, negando con la cabeza. Luego miró la Biblia que estaba sobre la mesa de luz y pensó en Dios, pero él no tenía Dios. No lo había. Sólo había, entonces y para siempre, el recuerdo de la luna caliente del Chaco, instalada en un pedazo de piel, la piel más excitante que jamás conocería.

—¿Cómo dice?

—Que lo busca una señorita, señor, casi una niña. (Giardinelli, 2000, pp. 70-71)

La impunidad

—*Mire, ahora el asunto es que usted confiese brevemente, y nosotros arreglaremos las cosas.* (Giardinelli, 2000, p. 50).

La impunidad es el privilegio o poder que se le da a una persona de liberarse de un castigo que es merecido por algún acto irregular cometido; en el caso de la obra es el privilegio que se le da a Ramiro/Juan de librarse del castigo legal que se merecía por los crímenes cometidos y la manera en que él burló la ley con ayuda de las mismas personas que estaban encargadas de castigarle.

—Va a salir. Pero antes quiero hablar un par de cosas.

—¿Por qué voy a salir? ¿Cambiaron de idea? ¿O encontraron al asesino?

—No se haga el chistoso; el asesino es usted. Yo no tengo ninguna duda, e incluso ahora creo que ya sé por qué lo hizo -Almirón se rio, mientras abría la puerta-. Y hasta creo que lo envidio. En cierto modo. (Giardinelli, 2000, p. 54)

—Juan, que te ha dicho ese policía, te ha preguntado por el proceso.

No, sólo sobre el doctor y su accidente.

Entonces no te preocupes, ahora lo único importante es el proceso Tranquilo que la muerte del doctor Muniente les importa un pito. (Aranda, 2010, 50:35)

En conclusión, el filme de Vicente Aranda y la obra literaria *Luna caliente* de Mempo Giardinelli tienen algunas diferencias muy notorias para quienes se hayan leído la obra y visto la película, como la edad de Aracelli/Ramona, que supone la diferencia entre la violación a niña o a una mujer; la culpabilidad compartida entre Ramón y la luna o asumida plenamente por Juan, la impunidad de la dictadura argentina y la del proceso de Burgos.

Referencias bibliográficas

Aranda, V. (2010). *Luna Caliente* (Filme). España: Cre-Acción Film, S.L & Viviana Films, S. L.

Girdinelli, M. (2014). “Vida” en: *Mempo Giardinelli*. Recuperado de:
<http://www.mempogiardinelli.com>

Giardinelli, M. (2000). *Luna caliente*. Buenos Aires: Seix Barral.

Real Academia Española (2012). *DRAE*. Recuperado de: <http://www.rae.es/>

ANEXO 5

El todo como el valor de nada. Un análisis de la novela *Nada* de Janne Teller

Sara Abubacar Naranjo
Valentina Alzate Cañola
Ana María Giraldo Ruiz &
Daniela Gonzales Rojas*

Resumen: En el siguiente artículo hablaremos sobre el libro *Nada* de Janne Teller, centrándonos en la manera en qué los personajes principales, Pierre Anthon y los otros niños de séptimo grado de la escuela Taering, intentan encontrarle un sentido o valor a la vida. Esto lo daremos a conocer a través de la teoría de la hermenéutica, que es el arte de explicar, traducir o interpretar. Elegimos este tema-problema, porque nos llaman demasiado la atención las decisiones que estos jóvenes toman llegando a tener un final macabro.

Palabras clave: Nada, todo, existencia.

* Estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Jesús María el Rosal y del Grupo de Formación en Investigación Literaria La odisea de Telémaco de la Universidad de Antioquia.

-*Nada importa. Hace mucho lo sé.*

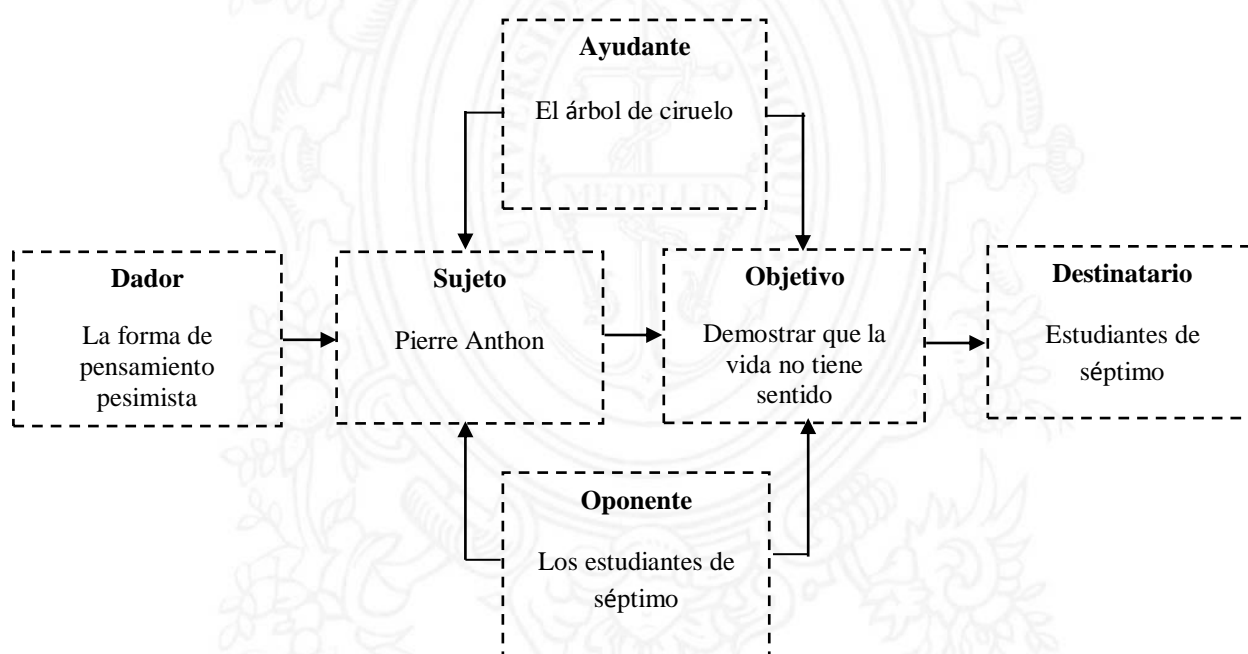
Así que no merece la pena hacer nada. Eso acabo de descubrirlo (Teller, 2011, p. 5).

La novela *Nada*, escrita por la danesa Janne Teller, autora de historias cortas, ensayos y novelas que se enmarcan dentro del realismo mágico, fue publicada en el año 2000, con una escritura detallista que plantea reflexiones filosóficas sobre la vida y la civilización moderna. *Nada* ganó el premio al mejor libro del año del Ministerio de Cultura Danés y actualmente está traducido a más de catorce idiomas. Esta novela, escrita para un público juvenil fue censurada en Dinamarca porque se consideró que resultaría pernicioso para los jóvenes (López, 2011).

Nada narra la historia de un joven llamado Pierre Anthon que un día después de entrar de vacaciones decide dejar el colegio porque no le encuentra sentido a la vida. Subiéndose a un árbol de ciruelo empieza desde allí a hacer comentarios a sus compañeros de séptimo grado sobre el por qué la vida no tiene sentido; éstos intentan demostrarle que está equivocado organizando una recolecta de objetos que para la gente de su pueblo y para ellos mismos tiene un gran valor; así, se dieron a la tarea de construir una *montaña de significados* que crecía cada vez más. Esta tarea los llevó a tener problemas, ya que algunos atentaban contra su propia dignidad y la de la comunidad, pero cuando ya todo había llegado demasiado lejos, se dieron cuenta de que Pierre tenía la razón, así que decidieron matarlo.

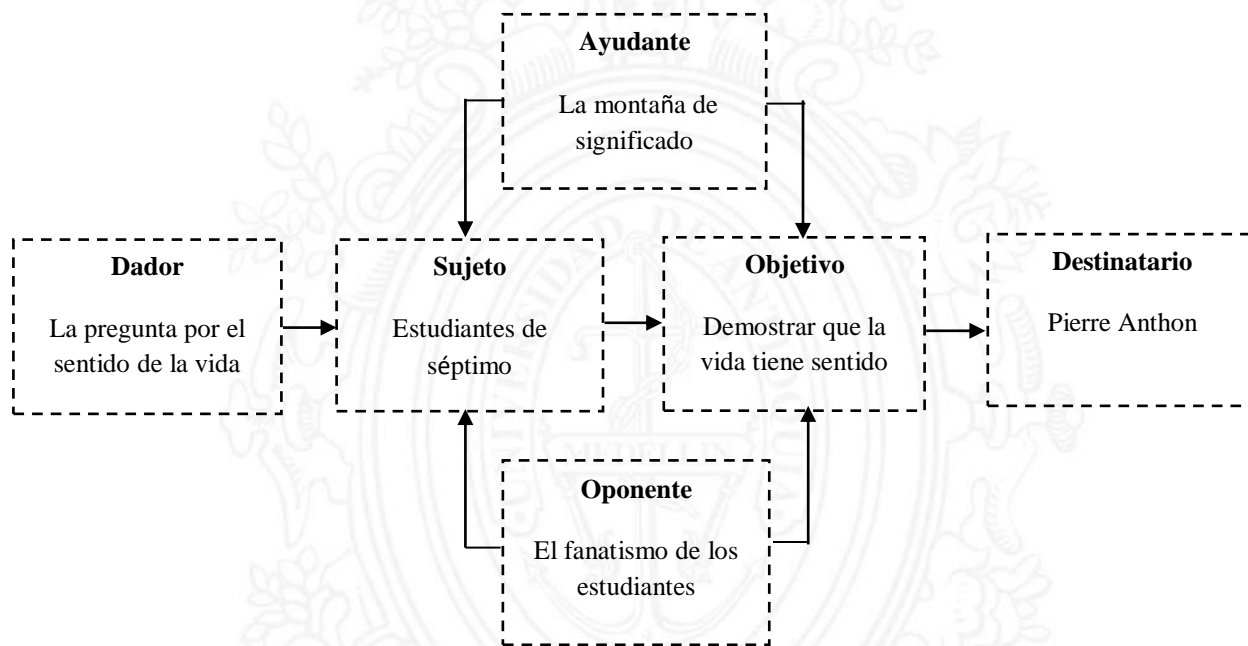
Los razonamientos y las acciones de estos personajes, que se salen de los parámetros de “normalidad”, llaman mucho la atención y, por esta razón, en este trabajo, desde una perspectiva hermenéutica literaria intentamos acercarnos a la comprensión de lo que significaba la vida para Pierre Anthon y sus compañeros, para dar una interpretación entre las muchas posibles, ya que la hermenéutica permite desplegar muchos sentidos, pues cada lector puede encontrar uno distinto en un mismo texto literario.

De esta variedad de sentidos, algunos pueden salirse de los límites de “verdad” que exige el análisis del texto; por esto, en nuestra interpretación nos proponemos trazar unos límites teóricos. Tomaremos como tema de análisis *la nada* y *el todo* como un juego de contradicciones en la obra, entendiendo *la nada* como el desprecio por la existencia y *el todo* como el sentido de la vida. Pero, para llevar a cabo el ejercicio hermenéutico que proponemos primero haremos un análisis actancial, como plantea Mieke Bal (1990).



Cuando Pierre abandona la escuela, deja su casa y se instala en el árbol de ciruelo, él se desconecta de la vida, huye de las cargas sociales y señala como una banalidad lo que hacen los demás, él dice: “Porque todo empieza sólo para acabar” (Teller, 2011, p. 10). Así que desde su árbol, que para él no vale nada, intenta convencer a los compañeros de séptimo de que la existencia es *nada*. “Prefiero estar sentado en algo que no vale nada que en la misma nada” (Teller, 2011, p. 6). Pierre Anthon piensa que la vida es sólo un teatro, que todo consiste en fingir, no sentir nada de lo que se vive día a día. Al parecer no tiene el apoyo de sus padres o de alguien que le haga cambiar ese pensamiento pesimista y quizá por eso es que se siente solo, está

cansado de la misma rutina, se siente incomprendido por el mundo, por eso grita desde el ciruelo:
“Existir no merece la pena en absoluto” (Teller, 2011, p. 10).



Por otro lado, al grupo de jóvenes de séptimo se le ocurre demostrarle a Pierre Anthon que hay cosas en la vida que sí tienen significado, porque quieren que abandone esas ideas negativas que de repente empezó a manifestar. Su manera de demostrárselo es apilando un montón de cosas que significan mucho para ellos, porque creían que éste al verlas iba a entender que hay cosas que sí importan y que merece la pena hacer algo en la vida, porque sólo al perder algo se reconoce su valor. De paso harían callar esa voz que les gritaba siempre que pasaban cerca del ciruelo, esa voz que los hacía dudar y que a veces los atormentaba, al hacerles pensar que posiblemente era cierto lo que les decía.

De esta manera, ante la pregunta por el sentido de la vida, Pierre Anthon creyó encontrar la verdad: todos morimos, y vivimos relativamente poco tiempo, así que es mejor ahorrarse los esfuerzos de hacer algo, de luchar, de crear una meta, un propósito para el porvenir.

—Todo da igual —dijo un día—. Porque todo empieza sólo para acabar. En el mismo instante en que nacéis empezáis ya a morir. Y así ocurre con todo. ¡La Tierra tiene cuatro mil seiscientos millones de años, pero vosotros llegaréis como máximo a los cien! —chilló otro día—. Existir no merece la pena en absoluto. (Teller, 2011, p. 10)

Por eso Pierre y su árbol representan a las personas sin optimismo que creen que la vida es *nada*. Este chico está dispuesto a pasar la vida sin hacer nada, y no hay alguien, una persona que pueda responderle sensatamente a su cuestionamiento. Él estaba encerrado en sus propios conceptos e ideas sobre la vida, no le importaba el exterior, y tampoco le afectaba lo que decían los demás.

A los estudiantes de séptimo les irrita la actitud de Pierre, pero, aunque no se atreven a reconocerlo, les ofrece algo importante, una pregunta por la vida, cuya respuesta debe ser contraria a la que ofrece su compañero. Por eso, cuando éste grita desde el ciruelo: “—Dentro de pocos años, todos muertos y olvidados; os convertiréis en nada, así que también vosotros deberíais ya empezar a practicar” (Teller, 2011, p. 12), los chicos ven claro que deben conseguir que Pierre baje del ciruelo.

Algunas ideas se les ocurren, entre ellas lanzarle piedras. Lo hacen y Pierre cae del árbol, pero un par de días después está de vuelta diciendo nuevas ocurrencias, todas pesimistas sobre la escuela, el amor, etc. Intentan encontrar otra manera y Sara tiene la idea de que entre todos construyan un montón de significado. En pocos días éste alcanza un gran tamaño, pero sin el valor suficiente para convencer a Pierre. Por eso, cada uno añade lo que consideraba realmente más valioso: la colección de libros Dungeons & Dragons, de Dennis, las sandalias verdes de Agnes, la caña de pescar de Sebastian, etc.

En la búsqueda de estos objetos arriesgan muchas cosas y creen descubrir que sólo al perder algo se aprecia su verdadero valor. Y haciendo esto, como dice la misma Janne Teller en la entrevista realizada por Oscar López (2011) para Pagina 2, “el experimento se les sale de las manos”, y llegan a un punto en el que pierden su dignidad, se entregan al fanatismo, se vuelven incapaces

de poner límites a sus acciones, a veces bastante crueles y violentas, pues el contenido del montón llega a ser macabro.

Entre otras cosas había un perro decapitado, un ataúd de niño, posiblemente con contenido (en consideración a que constituía una prueba no quisieron abrirlo), un dedo sangrante, una figura de Jesús víctima del vandalismo, una Dannebrog, una serpiente sumergida en formol, una alfombra de rezos, un par de muletas, un telescopio, una bicicleta amarillo neón, etcétera. (Teller, 2011, p. 111)

Cuando ya tienen listo el montón de significados y creen que han conseguido lo suficiente para hacerle cambiar el pensamiento a Pierre, pues para ellos esta montaña representa *el todo*, que se contrapone a *la nada* de la que habla Pierre Anthon, buscan atraer la atención de todo el mundo sobre lo que han logrado, y los periodistas y los del museo quedan impresionados. Todos, menos Pierre Anthon que les dice: “—¡Vuestros cachivaches no significan nada! De otra manera la prensa mundial se habría quedado y, gente de todo el mundo peregrinaría a Taering para hacerse con un poco de vuestro significado” (Teller, 2011, p. 138).

Todos tienen miedo de reconocer que Pierre tenía la razón, porque Sofie insistía en que la montaña sí tenía valor. Pero él les hizo ver lo contrario: “—¡Significado, ja! —Pierre Anthon se rio burlón—. Si este montón de basura ha significado alguna vez algo dejó de hacerlo el día en que os pagaron por él” (Teller, 2011, p. 145). Era cierto, los valores no se venden, se equivocan los que piensan que el valor de la vida está en las cosas, pero los muchachos de séptimo no resistieron esta verdad y mataron a Pierre. “Pierre Anthon había ganado. Pero entonces cometió un fallo. Nos dio la espalda” (Teller, 2011, p. 146).

Quizá Pierre quería que el mundo fuera perfecto, sin ninguna falla, que los demás se dieran cuenta del error que se comete al creer que el valor de la vida está en lo que poseemos. O a lo mejor él sintió el desprecio del colegio y de la comunidad y quería que los demás sintieran ese rechazo por el que él había pasado y por eso decía lo que sentía: La vida no tiene sentido. Pero también hay que tener en cuenta que Anthon, a sus catorce años, estaba pasando por esa etapa en

la vida en la que los jóvenes se hacen grandes preguntas y muchas veces se rebelan contra lo establecido. Él no le encontró el valor a la vida, pero quiso seguir viviendo, es como si algo lo atara al mundo, como si Pierre estuviera esperando que una persona le diera las razones para definir el rumbo de su vida. Alguien que se preocupara por él, y que al mismo tiempo lo comprendiera. Sus compañeros intentaron convencerlo de que la vida tiene sentido, pero ellos se equivocaron en el modo que eligieron, pues *el todo*, el sentido de la vida, la montaña de significados, se convirtió en *la nada*. Lo que hicieron no valió la pena, no lograron su propósito. Pero también Pierre fracasó, porque como dice Janne Teller (2011): “Pierre Anthon podría tener lógicamente razón si observamos la vida a largo plazo. Pero la cuestión es que no vivimos en el largo plazo, vivimos en el corto, aquí y ahora” (p. 158).

Finalmente, la novela de Janne Teller nos obliga a reconsiderar nuestros valores, nuestros principios; a valorar lo afortunados que somos de no perder nuestra dignidad, de cuidar lo máspreciado de nosotros: nuestra vida. Debemos ser inteligentes y no dejarnos llevar por el negativismo del mundo, porque lo que verdaderamente no tiene sentido, no sólo en la novela *Nada*, sino en la vida cotidiana, es pretender que el valor de la existencia está en el dinero y en la fama.

Referencias bibliográficas

Teller, J. (2000). *Nada*. Nueva York: Seix Barral

López, O. (2011). *Página 2: Entrevista Janne Teller* (Video). España: Rtve.es. Recuperado de:
<http://www.rtve.es/alcarta/videos/pagina-2/pagina-2entrev20feb-20110220-1757/1025807/>