

EL LIBRO DE LOS INTENTOS: ENSAYO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

INGRID LILETH HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

CAMILA ANDREA ORTÍZ RAMÍREZ

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de
Licenciadas en Lengua Castellana**

Asesor

ALEX SILGADO RAMOS

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA

IBAGUÉ - TOLIMA

2017

**ACTA DE SUSTENTACIÓN FINAL
TRABAJO DE GRADO
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Siendo las 5:00 p.m. del día 28 de noviembre del año 2017, se reunieron en el auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación los jurados calificadores del trabajo de grado titulado: **El libro de los intentos: ensayo de la práctica docente** con el fin de presenciar y calificar la sustentación pública del mismo.

El trabajo ha sido presentado por las estudiantes: Ingrid Lileth Hernández Hernández Código: 051000202010 y Camila Andrea Ortiz Ramírez Código: 051000192010

La sustentación se hizo en presencia del siguiente auditorio:

Orta Lileth Hernández Elsa María Ortiz Daniel Balbuena Ferrato
Marcos Suarez Juan Carlos Ortiz Aura María Góngora
Luz de Hernandez Cristina Ramirez Angela Lorena Osorio
 Milcades Ortiz entre otros.

LAS CALIFICACIONES OTORGADAS POR LOS MIEMBROS DEL JURADO A LA SUSTENTACIÓN SON LAS SIGUIENTES:

Nombre: Luis Hernando Amador Pineda

Calificación 47

JURADO 1

Firma: [Firma]

Nombre: Gabriel Arturo Castro

Calificación 4.9

JURADO 2:

Firma: [Firma]

Nombre: Alex Silgado Ramos

DIRECTOR

Firma: [Firma]

Firma de las Estudiantes:

[Firma]

[Firma]

PROMEDIO DE LA NOTA FINAL:

48

CONCEPTO

Meritoria.

Siendo las p.m se cerró el Acto de Sustentación.

En constancia firma

[Firma]

MARIA YASMÍN SOTO ALVARADO
Directora de Programa

Al Poeta Eterno y Autor principal, Él sabe muy bien Quién Es.

En este trabajo de grado se narran las experiencias de la práctica docente de dos árboles lectores, que sueñan y laboran en el tiempo y el espacio para crecer en tierra fértil y sembrar en los estudiantes semillas infinitas.

Camila Andrea Ortíz Ramírez

Ingrid Lileth Hernández Hernández

¿Cómo renovar el ser? Cómo salir de la circularidad de lo idéntico. Cómo entrar en el tiempo cualitativo, aquel que señala Giannini como "justamente aquel que es digno de ser contado (narrado) y no sólo contabilizado"

Sergio González, Domicilio y Viaje.

CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN	15
2. PRELUDIO	18
2.1. NARRADOR OMNISCIENTE	18
2.1.1. Grabación I. Encuentro de reflexiones compartidas...:	18
3. ASTROLABIO QUE ORIENTA LA LECTURA	22
3.1. OTRAS COORDENADAS	23
4. EPISODIO I. RELACIÓN: LECTURA, ESCRITURA Y LITERATURA	24
4.1. PRIMER INTENTO	
(LLEGAR AL SALÓN DE CLASE ¿Y A LOS ESTUDIANTES?)	24
4.1.1. Clase 1. 29 de julio de 2014.....	24
4.1.2. Narración a partir de dos personajes y un narrador omnisciente	24
4.1.3. Análisis 1 a partir del diagnóstico	31
4.1.4. Narrador omnisciente	45
4.2. SEGUNDO INTENTO (UNA MIRADA A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA).....	49
4.2.1. Grabación 9: 1 de septiembre de 2014	50
4.2.2. Informe científico de la entrevista en-parejada.....	56
4.2.3. Representaciones Sociales de la lectura y la escritura	57
4.2.4. Consideraciones finales	70
4.3. TERCER INTENTO (LAS UNA Y MIL LLAVES QUE ABREN LA BÚSQUEDA DE LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA LITERARIA)	71
4.3.1. Voz narrativa: uno de los protagonistas de este intento.....	71
4.3.2. Primer día de práctica. 29 de julio de 2014, 6 a.m	74
4.3.3. El universo de la literatura y la lectura.....	75
4.3.4. El universo de la vida literaria y su experiencia.....	81

4.3.5. Notas dejadas en el frente de algunas puertas	83
--	----

5. EPISODIO II. LA BÚSQUEDA DE LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA

LITERARIA	92
5.1. CUARTO INTENTO (LA LECTURA EN VOZ ALTA, UNA POSIBILIDAD PARA LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA LITERARIA)	92
5.1.1. La voz de este intento es de un narrador externo y durante el camino aparece la voz protagonista.	93
5.1.2. Memoria de la docente: El comienzo de los encuentros con el fuego	95
5.1.3. Encuentros y desencuentros con la hoguera	97
5.2. QUINTO INTENTO (LA EXPERIENCIA ANTE EL ESPEJO: IMPRESIÓN DE DOS ROSTROS)	99
5.2.1. Grabación 4: Primera lectura en voz alta	99
5.2.2. El paralelo de la lectura	99
5.3. SEXTO INTENTO (EPÍSTOLA DE LA EXPERIENCIA)	106
5.4. SÉPTIMO INTENTO (LA EXPERIENCIA TELESPECTADORA)	110
5.4.1. Voz en tercera persona, se personifica a la Experiencia.....	111
5.4.2. Intervención 1	111
5.4.3. Intervención 2.....	112
5.4.4. Tendencia a resumir la historia	116
5.4.5. Lo que el lector selecciona	117
5.4.6. Cuando el lector se implica en la historia	118
5.4.7. Lo que despierta en el lector: emociones y estados durante la lectura.	119
5.4.8. Lectura que preocupa.	119
5.5. OCTAVO INTENTO (BOLETO DE CINE: UNA CITA CON LA MUERTE)	120
5.5.1. Narrador en tercera persona	120
5.5.2. Preludio.	121
5.5.3. Rodaje.....	122
5.5.4. Apreciación cinematográfica.	130

6. EPISODIO III. HISTORIAS ENTRE LECTORES Y LIBROS: PARA UNA CONTINUIDAD DE LA BÚSQUEDA	131
6.1. NOVENO INTENTO (REFULGENCIAS DE LECTURAS)	131
6.1.1. Algunas voces que responden la pregunta n°1	135
6.1.2. Boca	135
6.2. DÉCIMO INTENTO (LA LÍNEA DEL TIEMPO DE LAS LECTURAS LITERARIAS NO ES LINEAL)	136
6.2.1. 8 de octubre de 2017	136
6.2.2. 2 de octubre de 2014	139
6.3. UNDÉCIMO INTENTO (¡UNA SUERTE DE CANON!)	143
6.3.1. Narración inspirada en las voces de los estudiantes.....	143
7. EPISODIO IV. CONCLUSIONES NO CONCLUIDAS	146
7.1. DUODÉCIMO INTENTO (¿QUÉ HA QUEDADO DE TODO ESTO?)	146
7.1.1. 24 de noviembre de 2017.....	150
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. ¿Cómo se asumen las siguientes palabras?	22
Figura 2. Algunas otras indicaciones de orientación...	23
Figura 3. Diente de Leóletras	30
Figura 4. Mirada (Angee)	32
Figura 5. Mirada (Heimy)	34
Figura 6. Mirada (Eilin)	35
Figura 7. Mirada (Edwin y Sebastián)	38
Figura 8. Mirada (Gissel)	40
Figura 9. Mirada (Lizeth)	42
Figura 10. Y cerramos la puerta...	42
Figura 11. "...seguiré la búsqueda en los intentos que ya se asoman..."	48
Figura 12. Gráficos correspondientes a las Representaciones Sociales de la lectura y la escritura manifiestas en la entrevista.	49
Figura 13. Ahora sí, ¿segundo intento de qué?	51
Figura 14. Encabezado del periódico imaginado "LaPrácticaDocente".	51
Figura 15. Preguntas que surgieron y pertenecen al apéndice D, titulado: "Preguntas luz".	73
Figura 16. Notas de lo vivido.	84
Figura 17. Notas: Lectura desde niños.	85
Figura 18. Notas: biblioteca en casa.	86
Figura 19. Notas: Los libros en la memoria.	87
Figura 20. Una voz para mirarnos.	92
Figura 21. Sin título.	95
Figura 22. El espejo refleja dos rostros.	100
Figura 23. El resumen como escudo.	105
Figura 24. Canal n° 21: Lecturas en voz alta.	110
Figura 25. Docente dirigiéndose a La Experiencia.	113
Figura 26. Boleto para una lectura en voz alta.	120

Figura 27. La voz que aviva.	131
Figura 28. Ejemplo de la Línea de tiempo dibujada en el tablero.	139
Figura 29. Compilación de las líneas de tiempo de los estudiantes (en la página siguiente), Fuente: autoras.	142
Figura 30. Carta de las docentes a los estudiantes.	143

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Preguntas y análisis del diagnóstico I. Entiéndase en la pregunta 1 los cinco factores de organización de los Estándares que contienen las competencias respectivas, los cuales a su vez aluden a los ejes de los Lineamientos propios del área.	31
Tabla 2. Representaciones Sociales de la lectura y la escritura del primer grupo.	59
Tabla 3. Representaciones Sociales de la lectura y la escritura del segundo grupo.	60
Tabla 4. Representaciones Sociales de la lectura y la escritura del tercer grupo.	64
Tabla 5. Estudio de las palabras de los estudiantes a partir de las tres dimensiones que conforman las representaciones sociales, según la propuesta de Moscovici (1979).	65
Tabla 6. Respuestas sobre si es o no necesario saber qué es la literatura para lograr su vivencia.	88
Tabla 7. Obras literarias para la búsqueda de la experiencia de la lectura literaria.	98

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Palabras que respiran para Álex	155
Anexo B. Tarjetas de ¡una suerte de canon!	157
Anexo C. Una clase congelada	159
Anexo D. Preguntas luz	168
Anexo E. Transcripción de las entrevistas del segundo intento	171
Anexo F. El currículum, un viaje como domicilio	189
Anexo G. Pensamientos paralelos	193
Anexo H. Pensamientos dibujados	198

RESUMEN

Esta investigación titulada “El libro de los intentos: ensayo de la práctica docente”, narra la búsqueda de la experiencia de la lectura literaria durante algunas clases de Lengua Castellana de la tercera práctica docente, realizada en el año 2014 con un grupo de estudiantes del grado octavo de un colegio oficial de Ibagué.

Es una reflexión que partió de las preguntas ¿qué es la literatura?, ¿por qué llevar la literatura al aula? y además ¿qué implica su enseñanza?, ante la ausencia por lo general, de experiencias de lecturas literarias debido a que la literatura se enseña solo como disciplina. Con una metodología adaptable y fortuita, se logró intervenir de manera consciente en las dinámicas del aula, mediante la estrategia de la lectura en voz alta de distintos cuentos con el objetivo de transformar la práctica durante su camino y la reflexión en el proceso.

A partir de las respuestas de los estudiantes a dichas preguntas, se llegó a la conclusión de que el concepto de literatura puede y necesita ser reinventado, en la medida que se construye un vínculo entre: docente, estudiante y obra literaria, representado más como un compartir que como un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así, una de las conclusiones más relevantes, es la necesaria participación del docente en la gestación de espacios que posibiliten la experiencia literaria en los estudiantes; lo que permitió mirar a la vivencia de la literatura desde otro ángulo.

Palabras claves: Experiencia de la lectura, Experiencia literaria, Enseñanza, Ensayo, Estudiante, Didáctica de la Literatura.

ABSTRACT

This research entitled "The book of attempts: essay of the teaching practice", narrates the search of the literary reading experience during some classes of Spanish Language of the third teaching practice carried out in 2014, with a group of students of degree eighth of an official school in Ibagué.

It is a reflection that started with the questions: What is literature? Why bring literature to the classroom? and What does his teaching imply?, in the absence, in general, of literary reading experiences, because literature is taught only as a discipline. Thus, with an adaptive and fortuitous methodology, it was possible to intervene consciously in classroom dynamics, through the strategy of reading aloud different stories with the aim of transforming the practice during their journey and reflection in the process.

From the answers of the students to these questions, it was concluded that the concept of literature can and must be reinvented as a link is built between: teacher, student and literary work, represented more as a shared than as a teaching and learning process.

Thus, one of the most relevant conclusions is the necessary participation of the teacher in the gestation of spaces that allow the literary experience in the students; what allowed to look at the experience of literature from another angle.

Keywords: Reading Experience, Literary experience, Teaching, Essay, Student, Literature Didactics.

1. PRESENTACIÓN

Esta historia inicia en el año 2010, año en el que empezamos a hacer parte del semillero de investigación EstuLiArte, creado y orientado por la profesora Orfa Kelita Vanegas, a quien estimamos y agradecemos infinitamente los tiempos abrazados que ahora recordamos. Desde entonces, las lecturas y preguntas, además de otras presencias llamadas y sorpresivas en el camino, gestaron esta búsqueda que poco a poco fue haciéndose cuerpo en nuestro andar investigativo.

Ya en el año 2014 nuestros ojos se posaron en la experiencia de la lectura, especialmente la lectura literaria. Eran tiempos muy gratos, en los que profundos pensamientos de autores leídos nos rodearon para iluminar y hacernos¹ preguntas más que certezas... Fue así como en el mes de julio decidimos a partir de la última práctica docente emprender el sentido de esta investigación: **intentar narrar la experiencia de buscar la experiencia** con un grupo de treinta y ocho estudiantes de una institución educativa del sector oficial de Ibagué.

En el principio nada fue claro, pero en nosotras habitaban no pocas preguntas: ¿qué relaciones tejen los estudiantes con las palabras lectura y literatura?, ¿cómo ven ellos la literatura y cómo la ve el docente?, ¿qué significa la literatura para los estudiantes?, ¿tiene algún sentido para ellos?, ¿consideran los estudiantes que para conocer y disfrutar la literatura es necesario saber qué es literatura?, ¿qué sucede con la literatura en el aula o espacio-tiempo educativo formal?, entre otras preguntas dirigidas a los estudiantes y docentes, otras a cada camino en particular y todas a nosotras mismas... No está de más decir que algunos de estos interrogantes se perdieron en el camino (aún no logran encontrarse), otros se transformaron y otros brotaron luminosamente.

¹ De *hacernos* preguntas y de *volvernos* a nosotras mismas preguntas, de *ser* preguntas.

Supimos a tiempo que lo que buscábamos no era una investigación nomotética, pero que tampoco sería una investigación-acción, debido a que la comunidad no participaría conscientemente en un proyecto que resolviera un problema determinado y, por lo tanto, no habría transformaciones y/o contribuciones en el contexto inmediato, en las vidas de las personas. Parecía que la única hebra cosida con este tipo de investigación-acción aparte de sabernos participantes comprometidas que aprenderían en el camino, era el partir con un ideario, el cual seguramente (y así esperábamos que ocurriera) se transformaría según fuera el pulso de la investigación.

Entonces, este trabajo de grado escrito como un libro, cuenta las experiencias de las búsquedas de la experiencia de la lectura –y experiencia literaria– realizadas con treinta y ocho libros (estudiantes), todos complejos y asiduos al octavo grado de básica secundaria en la jornada de la mañana y los días del horario de clases destinados a Lengua Castellana, durante el tercero y cuarto período académico.

De manera que, lo que ahora mismo lee, no fue, es ni será un compilado de estadísticas que demuestren las debilidades o fortalezas de los estudiantes, en este caso con relación a la lectura, ni la verificación de una teoría o de un formato sobre cómo hacer o no hacer prácticas docentes. Lo que aún continúa leyendo, no es más que la búsqueda de dos estudiantes que en formación docente-humana deciden escribir para preguntar-se, buscar-se, conversar-se; tener la grandiosa posibilidad de retractarse y equivocarse. Eso es lo que hay aquí, se manifiesta: incertidumbres, errores, reflexiones, ideas y opiniones que no dejan de pulular en este compromiso que camina y narra su tiempo, abrasado a la lectura y escritura que lo implica, vivifica.

Así es, como lo ha notado no escondimos la subjetividad, precisamente debido a que no perseguimos la verdad en los salones, teóricos o instituciones, tampoco en los estudiantes y menos en nosotras. No obstante, esto no significa que desconocemos la importancia y práctica de analizar y reflexionar los datos hallados, referirnos a otras miradas o de tener en cuenta algunas técnicas e instrumentos de investigación: grabaciones de las clases, textos de los estudiantes, entrevistas, diario docente,

cuestionarios, entre otros espacios que habitamos para poder hablar de ellos, más aún, intentar narrarlos.

Entonces, además de presentar los hallazgos de la búsqueda de la experiencia de manera conversada al interior de cada intento (capítulo), nos dirigimos al docente que no es una máquina contenedora del conocimiento y recurrente poseedor de la verdad y la certeza. Para en cambio, retornar al ser de nervios y esperanzas, utopías y temores, aciertos y desaciertos, entre otras estancias que lo esbozan como un ser sujeto nunca acabado ni completo. ¿Por qué lo hacemos? Debido a que es recurrente la imagen del docente como alguien casi siempre seguro, completo, sin derecho a equivocarse, sin tiempos de crisis como sujeto o docente pensante. Porque es menester rescatar la mínima presencia de locura de quien sueña y supera las dificultades que lo encuentran –o que él mismo busca– gracias a la mirada profunda, la lectura crítica, el desajuste con el sistema educativo de su realidad inmediata, la sociedad de hoy y el hombre mismo, él mismo.

Así, nos retiramos agradecidas con los estudiantes, no destinos de la aplicación de teorías sino autores, fuentes que vivificaron la búsqueda del cuerpo que ahora lee. También, con la compañía y el apoyo de la profesora Julieta Covaleda y Gladys Meza, ambas docentes asesoras que nos abrieron las puertas más que de la práctica y sus saberes, de sus puestas de fe en este sueño, infinitas gracias.

En cuanto a Alex, nuestro asesor de la investigación: sus palabras respiran en otra hoja...

2. PRELUDIO

2.1. NARRADOR OMNISCIENTE

Que su mirada sea² lector, en estas primeras reflexiones que emergieron de las docentes una vez leyeron lo que hasta el momento tenían. Durante esta conversación nocturna, se enterará de decisiones tomadas a partir de lo que creyeron y descubrieron en los textos de los estudiantes.

2.1.1. Grabación I. Encuentro de reflexiones compartidas. Jueves, 28 de agosto de 2014: Esta es una de las primeras noches citadas a nuestro encuentro, y fue. Socializamos algunas lecturas en torno a diferentes modelos, diseños y presupuestos analíticos de investigación. Nos dijimos que nuestro proyecto sería un habitante más de la investigación-acción, y la estrategia del diseño metodológico adaptable y fortuita, entre otras ideas, incertidumbres y reflexiones que se gestaron luminosamente en tan solo una primera semana de la práctica docente investigativa...:

2.1.1.1. Voz 1 y 2. A continuación, los pensamientos de las voces que reflexionan.

Leyenda del hilo rojo entre la lectura, escritura y literatura sin dar la espalda al efecto mariposa... (Gestación de lo que debía ocurrir mientras llegaba el tiempo de la hecatombe y su necesaria transformación).

- Voz 1. La literatura no debe estar desligada de los procesos de lectura y escritura que se hacen (o deshacen) en Lengua Castellana. El problema no es en sí, que la literatura no tenga una suficiente dedicación en el currículo (espacio-tiempo dispuesto y manifiesto en las clases), pues lo que más determina a la literatura es lo que se hace fuera de ella. Sobre todo, en cómo se lleva a cabo la escritura y la lectura con los estudiantes. Es decir, si yo estoy abordando el texto explicativo

² Es decir, que su mirada se geste, sea posible como testigo y re creador de lo que estas líneas narran.

desde una idea de lectura y escritura, para los estudiantes eso también es literatura de alguna manera, ¿por qué?, porque así lo manifestaron en las respuestas del primer cuestionario que desarrollaron. ¿Te acuerdas que dicen: leer y escribir para entender literatura?, (primer intento³). Y es que la literatura depende de la lectura y escritura, esto debemos considerarlo fundamental, ¿por qué?, porque nos permite como docentes decir: bueno, voy a tener muy en cuenta qué concepción de escritura estoy dando al abordar el texto explicativo...

Son nuestras prácticas las que enseñan lo que es leer, escribir...

- Voz 2. ...Entonces, ¿qué concepción de escritura estoy dando al abordar con los estudiantes el texto explicativo? Es importante preguntarse. Llevamos solamente dos guías pero en la primera, ellos ya hicieron en la clase correcciones; han corregido la corrección, y se da a entender que hay que volver a reescribir.

{Aquí hay una idea de escritura y lectura: los estudiantes descubren cada vez mayores posibilidades de mejorar el texto en el mismo respiro que se asombran de sí mismos, se dan cuenta de lo que pueden hacer en él, sienten el potencial que parte del texto no fuera de este sino dentro de ellos (Larrosa, 2003), quienes lo pulen y lo alimentan en la medida que se superan a sí mismos.

Esta idea es una utopía, la cual en palabras de Fernando Birri (citado por Galeano, 2011), nos sirve como ese sueño en el horizonte que impulsa a nuestros pies a andar con la intención de alcanzarla, aunque en la medida que nos acerquemos a ella se aleje. Porque aun así, la utopía nos sirve como si fuera poco, para caminar...}

¿Y qué resultó de todo ello? En algunos estudiantes se evidenció pereza por escribir o hacer el ejercicio, pues no hicieron las correcciones indicadas o volvieron a escribir las

³ Lea más adelante lo concerniente a las reflexiones que surgieron a partir de la *guía del diagnóstico*.

“correcciones” con los mismos errores, hubo transcripción... ¿por qué?, ¿a qué se debe o qué está pasando?... Me pregunté aquella noche.

Sentido de dependencia...

- Voz 1. Entonces, un presupuesto analítico interesante que tenemos es: ¿Cómo determina la lectura y la escritura a la literatura? De manera que una de las estrategias es no sólo enfocarnos en la literatura, sino que reconozcamos la dependencia que esta tiene con la lectura y la escritura en los procesos que se hagan con los estudiantes.
- Voz 2. Y no es que queramos mirar la literatura como una herramienta, sino su relación resonante y significativa con la lectura y escritura, reconociendo que todo lo que posibilite o no el docente forma una idea de literatura, aunque pareciera lo contrario. Esto se hace explícito cuando entro a la clase de literatura como si fuera una habitación aparte, y abordo uno de sus temas para luego indicarles que escriban qué entendieron.... Para que ellos logren esta habilidad: sea narrar, resumir o expresar lo comprendido, así como tomar posición ante el texto, tuvieron que haber vivido un proceso de lectura y escritura en lo posible fundamentado y, por ende, consciente, hermenéutico; además de apropiarse, vivir una transformación de la lectura y escritura con su propio yo.
- Voz 1. En consecuencia, la pregunta sería/sería: ¿cómo ven los estudiantes la literatura a partir de los procesos de lectura y escritura?

Así, acordamos entre esta maraña de luces y oscuridades que el problema de la investigación sería: Las prácticas en lectura y escritura determinan el imaginario de literatura en los estudiantes y por ende la experiencia con la misma. / ¿Qué tal eh?, (fue lo último que en pocas palabras nos dijimos), al menos mientras cambia...\

- Voz 2. ¿Cómo es para nosotras la lectura? Nosotros leemos lo que nos gusta leer y escribimos lo que pensamos que somos-/ Voz 1: o creemos ser.../Voz 2:- ¿Cómo empezamos a escribir en la academia si no a partir de lo que nos gusta?, de modo que no escribimos un texto pensando en el profesor sino permitiendo que siempre el texto lleve una parte de nosotros mismos, sin que por ello deje de ser un texto académico...

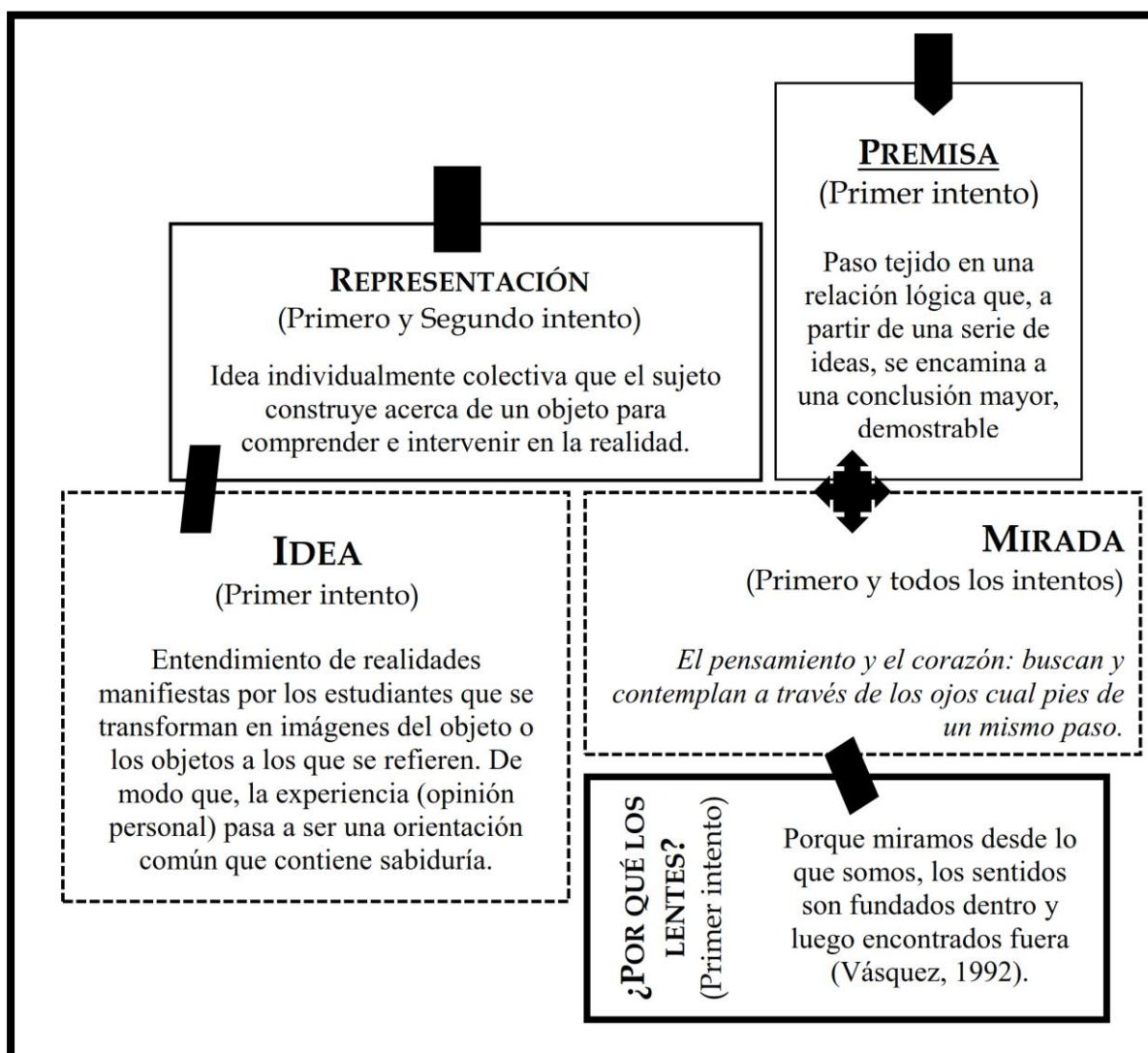
...

Concluimos la cita tocando algunos nombres de categorías que ya empezaban a surgir y a ser analizadas a partir de una clase de Lengua Castellana registrada en audio. Algunas de estas fueron 1.docente, 2.estudiante, 3.contexto y 4.saber. Todo lo anterior, lo consideramos parte del análisis de los datos. Sin embargo, aún las vendas en nuestros ojos tenían (a propósito) un grosor bastante considerable...

3. ASTROLABIO QUE ORIENTA LA LECTURA...

Indecible lector, antes de empezar a navegar con nosotros, es importante contarle algunos aspectos con los que se topará durante el viaje, con el propósito de que este le depre la más agradable experiencia:

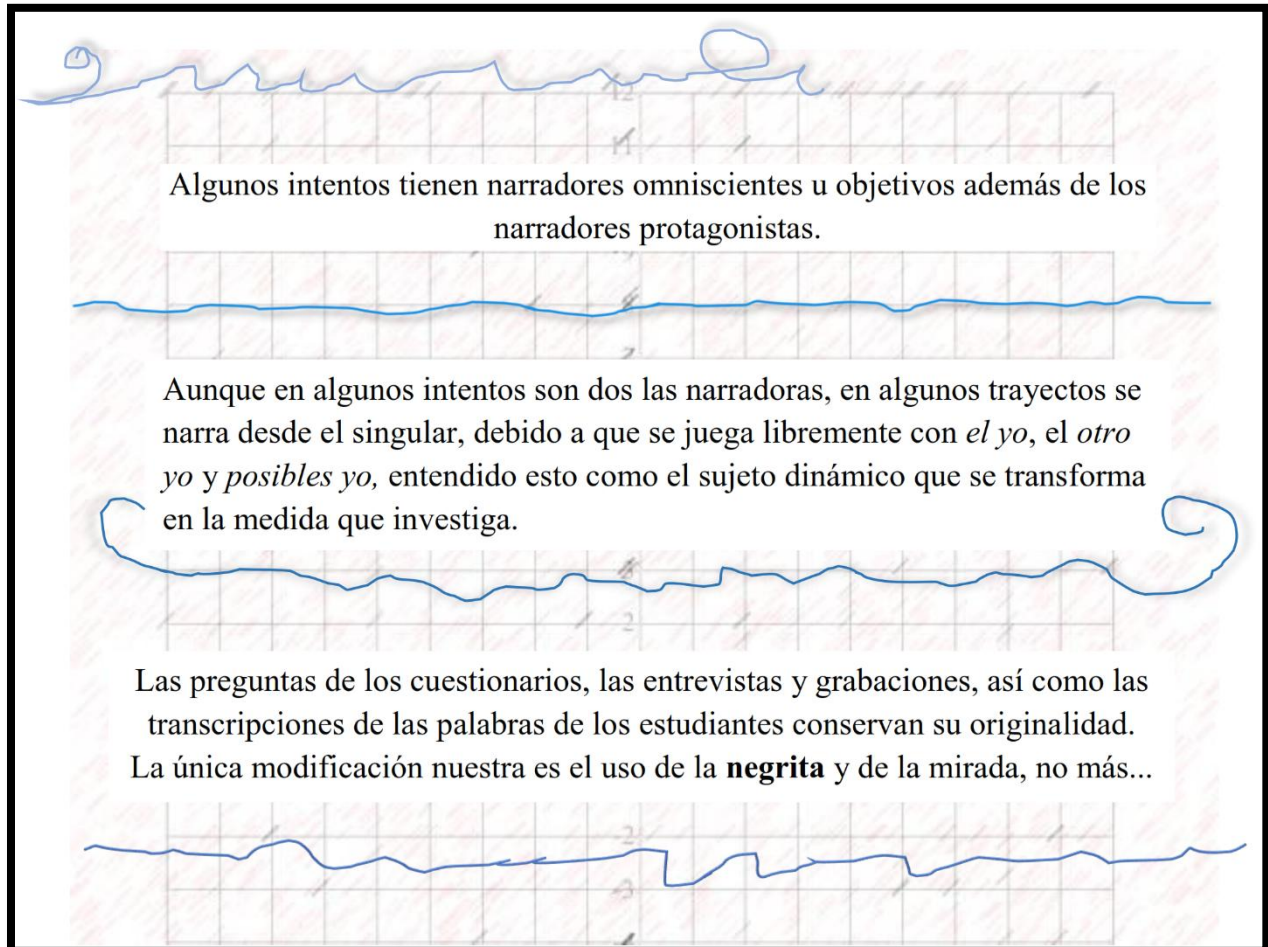
Figura 1. ¿Cómo se asumen las siguientes palabras?



Fuente: autoras

3.1. OTRAS COORDENADAS

Figura 2. Algunas otras indicaciones de orientación...



Fuente: autoras.

4. EPISODIO I. RELACIÓN: LECTURA, ESCRITURA Y LITERATURA

4.1. PRIMER INTENTO (LLEGAR AL SALÓN DE CLASE ¿Y A LOS ESTUDIANTES?)

4.1.1. Clase 1. 29 de julio de 2014. Grabación 1: 01:49:15.

4.1.1.1. Monólogo 1, 56 s. Estoy... (Silencio largo) hoy 29 de julio en mi primer día de práctica con los estudiantes... Jah–(aspiración seca: jhah), es curioso pero tengo hasta cierto... ¿miedo?, ¿horror?, no sé... están entrando pero mira, entran sin empujarse, entran caminando...es una buena señal. Ya empieza el ruido (Silencio medio) ... y voy a ser mirada, muuuuuuy mirada... (Silencio medio) ... Pero tranquila...

Una partícula del día y llegué al salón de los estudiantes. Toda la práctica y ¿llegué a los estudiantes?

4.1.2. Narración a partir de dos personajes y un narrador omnisciente. De los personajes: Uno inicia narrando y en la mitad del discurso el segundo interviene con una pregunta. Una semana antes de iniciar la última práctica docente de Lengua Castellana, mis pies visitaron el colegio con el objetivo de leer el PEI (Proyecto Educativo Institucional), la malla curricular, conocer los contenidos para planear las clases de los dos últimos períodos y entonces, elaborar las guías que los estudiantes de octavo dos desarrollarían. Así, me encontré con semejante pretensión burda el primer día de clase, leída por alarmantes ojos que, según mi parecer, “vivirían” las planeaciones en los tiempos previstos, dentro de los objetivos propuestos y de la manera soñada...

Brincaba dentro de mí cierto alivio, seguridad. De pie en el salón ya contaba con las clases “futuras” que dormían simultáneamente en mi habitación. Mientras tanto, ocurría lo no previsto, pendía sujeta a un instante de ojos que miraba y me miraban por primera

vez. Nos mirábamos por el impacto de lo desconocido, que aunque nunca superamos, ocurrió lo que comúnmente prevalece: sí, dejamos de mirarnos⁴, de aprendernos...

Pasó un tiempo de días y reflexioné tal sentimiento de seguridad hasta que me encontré entre las palabras de Gimeno Sacristán (1988): “La pedagogía por objetivos”⁵. Sentí cierto terror dentro de mi propia imagen. Me dije que sí, que había respondido a una preocupación más de tipo técnica que de discusión teórica e ideológica con los estudiantes, y que había también en mí síntomas de una especie de “obsesión por la eficiencia”, enfermedad rara que al parecer es altamente contagiosa en estos tiempos... Como si fuera poco, me pregunté si acaso no persiste en la formación docente –aunque con otros nombres– esta inclinación ¿o declinación? citada:

Dentro de esta tradición escolar, merece especial atención la práctica docente basada en el modelo denominado “proceso enseñanza-aprendizaje” y su correspondiente “diseño instruccional”: parceladores de asignaturas y preparadores de clases con sus respectivos objetivos generales y específicos (observables, medibles y redactados en infinitivo), conductas de entrada, conductas finales, tiempo de duración, contenidos, metodología, recursos didácticos, tareas y evaluación, todo en orden secuencial, bajo el control estatal a través del cuerpo de funcionarios educativos dedicados a esta labor (Posada, Foliaco & Arrieta, 1998, p.2).

Sí, reconocemos al igual que lo hicieron en su tiempo los autores entreparentados, que esto no quiere decir que el citado proceso no requiere propósitos, luces o ¡acaso penumbras! que lo orienten. Sin embargo, parece que ¡al fin hemos entendido! que el currículo, plan de estudio o el “muchas cosas a la vez”⁶ (Sacristán, 1988, p.206), no es una prefiguración a inyectar (máscara) ni un sistema absoluto a reproducir, sino una

⁴ Desde el sentido profundo de la mirada. Un guiño para Fernando Vázquez R.

⁵ palabras pertenecientes a uno de sus libros titulados de la misma manera.

⁶ En tanto comprende las ideas pedagógicas, los contenidos y la manera de abordarlos, las proyecciones del docente con respecto a las destrezas de los estudiantes, necesarias utopías y coherencia en tales propósitos.

incertidumbre en construcción que si respira es para eso, para completarse “conforme transcurre la existencia, se corrige conforme se piensa la experiencia, se afina o se pervierte conforme pasa el tiempo” (Solares, 2011, p. 15) de quienes se confrontan a sí mismos en búsqueda de la comprensión del mundo y de la propia experiencia que de sentido a sus desplazamientos. Expone

De modo que, con palabras imaginabl-es y desde una perspectiva antropológica, el currículo es el símbolo de un currículo imaginado (simbólico⁷) más que sígnico, dado que está hecho de palabras y realidades⁸ imposibles de significar (embutir en un referente) de manera objetiva absoluta en una realidad concreta. Al contrario, existen ideas y conceptos que en lugar de ser contenidos empíricos, acotados y comprobables en sus significados (aquí saludamos a Saussure⁹), exigen a quienes se enfrentan a expresarlos a “preguntarse por el sentido inalcanzable, límite de lo humano y resultado de un inagotable proceso de elaboración sobre lo que se consideran las cuestiones vitales de la existencia” (Cassirer, citado por Blanca et al, 2011, p.15), lo cual me parece, es uno de los cometidos esenciales de la educación: posibilitar que el estudiante se pregunte:

¿Por qué estudiarme y complejizar mi existencia desde un concepto, tema o perspectiva de realidad? (se responde a sí mismo) Para no engullir información que llene mi cabeza, inhabilite la mirada que hace que me cuestione, sorprenda y comprometa desde lo que aprendo o repito en conceptos con boca dos, tres, cuatro o más veces por el docente... Para tener La cabeza bien puesta⁹, pues con gran peligro, el currículo parece que se ha vuelto una lista de signos, que aunque algunos no lo sean, se toman como tales. No hay símbolos, todo parece práctico, con orillas y sin connotaciones...

Me gusta la antropología, con ella podemos con menos letras y más poesía leer al currículo como un viaje.

⁷ Aquí, el sentido del *símbolo* desde la mirada de Gilbert Durand.

⁸ Tales como *contenidos, habilidades, conceptos, competencia, comprensión, desempeño...*

⁹ Si le apetece revisar su cabeza, leer a Edgar Morin.

(Segundo personaje que interviene)

—¿El currículo como viaje?

—Sí. Pero en su sentido genuino, antes de ser presa de las garras cosificadoras...

Según el artículo 76 del discurso oficial, el currículo “es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad” (Ley 115, 1994), en tanto representa la cultura a la que acceden los estudiantes. Sin embargo, no es un conjunto guardado en la valija de estudiantes y docentes que se disponen a partir a un viaje turístico (previamente pago y enlatado), pues el currículo no es una secuencia de contenidos, tampoco un trayecto endurecido (incapaz de estirarse)¹⁰, terminado; y sí que menos apático a sus ¡re-queridas! transformaciones de acuerdo a cómo se viva el viaje.

—Pero... así fue su primer día de clase según lo que cuenta...

—Sí...tan solo el primer día y ya contaba con tres mal llamados “talleres”¹¹ que los estudiantes desarrollarían. ¿Quiénes? —alzó los hombros a la vez—, estudiantes con la misma cara, pues jamás los había visto antes. En realidad, fueron dos guías en torno a la literatura latinoamericana y una tercera que, aunque no respondía a un contenido, buscaba generar una experiencia de lectura con una colección de biografías juveniles a mi parecer muy agradables; tampoco fue cierta, no sucedió. En mis archivos rezongan solos, validados por el tiempo con el que arbitrariamente los diseñé.

—Bueno... de todos modos, aún no tengo claro lo del currículo como viaje.

¹⁰ Por el contrario, es un currículo flexible, llamamiento atribuido al profesor inglés Lawrence Stenhouse en los años sesenta.

¹¹ Si quiere navegar en la profundidad del taller, arrije su mirada a la de Gabriel Arturo Castro con el texto *El taller como espacio pedagógico*.

—Le contaré cómo aconteció el primer día en el que quedé suspendida hace unas líneas atrás. Durante el camino, responderé su pregunta, ¿le parece?:

—(silencio)

—Recuerdo con la ayuda de la grabación, que luego de presentarme y recibir una generosa apertura de parte de la docente y los niños, cité los nombres en una lista alfabética (treinta y ocho en total), mientras dejaba en remojo algunos que habían salido a la tan frecuente búsqueda mañanera, el botín: su pupitre.

Tiempo, tiempo para que se acomodaran quienes llegaban de la paradoja. Nombré palabras como escucha, respeto, comunicación, entre otras que tejieron un discurso de apertura seguida de una lectura en voz alta previamente sentida. Expliqué que responderían una guía –ya revisada–, con el propósito de hacer el diagnóstico que me permitiera conocer una partícula del estado en el que se encontraban y lo que para ellos era apetecible aprender.

Habíamos elaborado una guía con cinco puntos para responder, pero solo dos se tejían directamente con la búsqueda de la investigación por descubrir...:

4.1.2.1. De las siguientes competencias del lenguaje, ¿en cuál le gustaría profundizar?, ¿por qué? *Argumente

- Lectura
- Escritura
- Literatura
- Medios de comunicación y otros elementos simbólicos
- Ética de la comunicación

4.1.2.2. ¿En qué competencia cree usted que hay un vacío o tiene mayor dificultad para su desarrollo? *Describa una situación o acto que le sirva de ejemplo.

Imagino que ya se ha dicho: ¿por qué hicieron estas preguntas? Una primera razón fue haber leído semanas atrás a Lawrence Stenhouse (citado por Posada et al, 1998), quien hizo una crítica al modelo curricular basado en objetivos que

se aparta de y enturbia los problemas éticos y políticos asociados con el control de la educación, sus aspiraciones y su individualización, subestima la capacidad de comprender el proceso educativo, aprisiona a los alumnos dentro de los límites de las esperanzas del profesor... (p.2),

quien por el afán de cumplir objetivos desarticulados del ritmo y las necesidades de los estudiantes según la vivencia del viaje¹², da la espalda a lo realmente vital: los compromisos del pensamiento que van más allá de la adquisición del contenido y en cambio, trascienden la configuración del ser capaz de pensarse a sí mismo sin esquivar el compromiso con su entorno. Si habláramos de habilidad, ésta la consideraríamos la más importante, el fin último de la educación: el desarrollo del pensamiento y no como solemos pensar, el aprendizaje¹³.

Ahora, ¿cuántos currículos no duermen en este tiempo así, listos para mañana dictar la clase?

—Incontables.

—Así es, razón que impediría la apropiación del currículo como viaje en su perspectiva domiciliaria, pues el viaje solo “puede ser un acto de reflexión si se generan las condiciones para que así suceda” (González Rodríguez, 1999, p. 281), labor poderosa del docente que orienta el camino de creación conjunta con los estudiantes.

—Y entonces por eso preguntaron por las competencias del lenguaje, imagino que nombraron los Estándares Básicos... ¿para buscar dicho acto de reflexión?

¹² Sinónimo de *currículo* de ahora en adelante.

¹³ Idea manifiesta en un artículo que me ha cautivado a través de Julián De Zubiría Samper.

—Por eso. Porque nos pareció interesante y pertinente preguntarles qué sabían de las competencias, si las conocían e intuían que orientaban (en algunos casos quizá determinaban) sus clases directa o indirectamente.

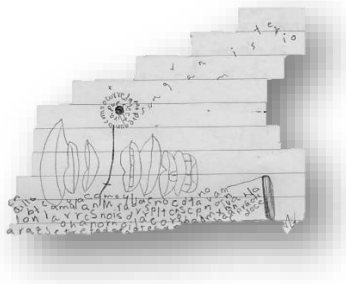
¿Es frecuente que un estudiante se pregunte por qué recibe o en el mejor de los casos, participa de la enseñanza de un contenido y no de otro? ... No, no lo es, aunque debería. En otras palabras, quisimos que por un momento pensarán en esa máquina invisible pero determinante de lo que sucedía todos los días de clases.

—¿Y la segunda razón?

—Como era el diagnóstico, con la primera pregunta esperábamos conocer qué manifestación del lenguaje les gustaba o despertaba más interés para explorar, estudiar y mejorar en cuanto a sus habilidades, además de las razones que sustentaban la elección. Con la segunda, buscamos conocer las dificultades que identificaban en ellos mismos con relación al lenguaje; respuestas que también sustentaron mediante un ejemplo.

Ahora, ¿qué surgió de ambas preguntas? Algo fascinante, ¡qué algo!, mucho más de lo esperado...

Figura 3. Diente de Leóletras



Fuente: autoras

4.1.3. Análisis 1 a partir del diagnóstico:

Tabla 1. Preguntas y análisis del diagnóstico I. Entiéndase en la pregunta 1 los cinco factores de organización de los Estándares que contienen las competencias respectivas, los cuales a su vez aluden a los ejes de los Lineamientos propios del área.

PREGUNTA 1	Representación 1	Representación 2	Representación 3
<p>De las siguientes competencias del lenguaje, ¿en cuál le gustaría profundizar?</p> <p>¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Escritura • Literatura • Medios de comunicación y otros elementos simbólicos • Ética de la comunicación 	Una lectura de la lectura	La lectura, escritura y literatura para lograr la comprensión	La literatura desde la conmoción, búsqueda y creación
PREGUNTA 2	Representación 1	Representación 2	Representación 3
<p>¿En qué competencia cree usted que hay un vacío o tiene mayor dificultad para su desarrollo?</p>	La extraña literatura.	La escritura ortográfica.	Los textos sin sentido.

Fuente: autoras.

4.1.3.1. Pregunta 1. De las siguientes competencias del lenguaje, ¿en cuál le gustaría profundizar?: Lectura, escritura, literatura, medios de comunicación y otros elementos simbólicos, ética de la comunicación. ¿Por qué?

Lo que aquí se presenta, es la continuación del diálogo que interpreta las respuestas de las dos preguntas del diagnóstico 1 (tabla 1):

- Representación 1. Una lectura de la lectura.

- Angee: “me gustaría profundizar en la lectura ya que **la lectura nos ayuda a reflexionar y conocer más sobre la literatura** es un campo muy variado en el cual con cada texto nos quedara un aprendizaje, ademas me gusta leer”
- Ideas:
 - La lectura es algo que se puede profundizar.
 - La literatura es un campo de textos muy variado.
 - En el interés por un aspecto del lenguaje es importante el gusto que se tiene por la lectura.
- Premisas:
 - Para conocer más la literatura hay que profundizar en la lectura.
 - Cada lectura de textos literarios aporta aprendizajes.

Figura 4. Mirada (Angee)



Fuente: autoras.

Nos ha parecido más que interesante, inusitada la respuesta de Angee, debido a que se refiere a la lectura no como el medio por el cual habla la literatura, ni como el hábito a través de la misma. Al contrario, mira a la lectura en sí misma, sí, a la lectura y no sin la a (_ la lectura), pues nos permite deducir que se refiere a ella como si fuera un ser autónomo aunque misterioso.

Así, cuando dice “**me gustaría profundizar en la lectura...**” nos permite pensar ¿cómo se concibe y asume la lectura? Es decir, desde qué postura o visión de mundo el sujeto construye una lectura de la lectura y la hace carne de acuerdo a su mirada.

Esta idea es tan viva como transformadora, pues pocas veces abrimos la incertidumbre con los estudiantes acerca de la lectura, y no me refiero a solicitarles definiciones como ¿qué es leer?, con respuestas de antemano por parte de los estudiantes y los mismos docentes, pues esto sí que es muy usual, sino desde el acto mismo del desconocimiento, de la extrañeza y el misterio que corporiza a la lectura. Ya lo dijo Gadamer (Citado por Larrosa, 2003) en una ocasión: ¿Qué cosa es la lectura y cómo acontece? es uno de los misterios más grandes...

—¿Y qué piensa usted?

—Me pregunto si ¿la visión que alguien tiene de la lectura repercute hasta determinar la constitución de sí mismo y por lo tanto, la relación que establece con los textos que lee o ignora? En otras palabras, su ser y estar en sí mismo y el mundo.

Con la respuesta de Angee encontramos que la lectura no es un puente, sino un espacio posible de vivirlo como un lugar, que no sólo habita el ser, sino a través del cual el ser se habita a sí mismo¹⁴. En esta primera mirada, la lectura es un reino por descubrir, un símbolo para vivir y no un mecanismo para alcanzar determinados objetivos previstos: estudiar una disciplina, responder un mensaje, leer mil páginas en una hora...

¿Y la literatura? Ah, la literatura está hecha de lecturas, por lo que navegando en la lectura el sujeto puede encontrarse con ella...

- Representación 2. La lectura, escritura y literatura para lograr la comprensión
 - Heimy: “en la **lectura**, porque me parece que es importante, así mismo como la **escritura** y **literatura** para poder **comprender** y que yo no comprendo cuando leo”

¹⁴ Analogía con *encontrarse en un lugar*, según la mirada de Alberto Saldarriaga en *La arquitectura como experiencia. Espacio, cuerpo y sensibilidad* (2002).

- Idea:
 - Se presenta una relación explícita y dependiente entre la lectura, escritura y literatura con el propósito de lograr la comprensión lectora.

- Premisa:
 - Se llega a la comprensión a través de la lectura, escritura y literatura.

Figura 5. Mirada (Heimy)



Fuente: Autoras.

Un parpadeo y **la escritura es una práctica que permite la comprensión lectora.** Leemos para comprender, pero también escribimos para comprender. Con estos ojos leemos a la escritura no como un fin, una verdad a la que llegamos o un paisaje claro. El mismo parpadeo y la escritura es la búsqueda del sujeto a través de las palabras. Mírenos no más, escribimos para buscar la comprensión de todo esto que nos hemos atrevido a contarles: La experiencia de la búsqueda de la experiencia de la lectura en la práctica docente.

Uno y otro parpadeo, el primero dado por Angee hacia la lectura, el segundo por Heimy hacia la escritura y ambos: dos lecturas de una y otra práctica como búsquedas en sí mismas, dos miradas que despertaron la atención en nuestros ojos.

- Representación 3. La literatura desde la conmoción, búsqueda y creación.
 - Eilin
 - “Literatura: Me emociona la idea de leer libros y todo lo que tenga que ver con literatura.
 - Escritura: yo en mis tiempos libres escribo novelas o cuentos, a veces mi mejor escape del mundo es leer y escribir.”

- Ideas:
 - Leer libros y todo lo que tenga que ver con literatura es una idea que emociona.
 - En el tiempo libre se escribe literatura.
 - Se puede escapar del mundo con la lectura y la escritura.

- Premisas:
 - La lectura y escritura permiten escapar del mundo.
 - En los tiempos libres se escriben novelas y cuentos.

Figura 6. Mirada (Eilin)



Fuente: autoras.

—¿Que en sus tiempos libres crea cuentos y novelas?

—¿Qué interesante no? Espero que tenga mucho tiempo libre... y... sea libre en muchos tiempos suyos...

Recuerdo que cuando leímos esta mirada nos preguntamos: ¿subyace aquí una idea de literatura? Sí, de creación literaria a través de la libertad del tiempo que a su vez la hace libre. Eilin menciona implícitamente la tan masticada palabra catarsis, fruto de la bondad de las prácticas de lectura y escritura con las que se puede escapar del mundo. ¿Entraría aquí la conclusión de Larrosa (2003) acerca de que la lectura “no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real”? (p. 26).

Quizá, el mundo al que se escapa es al de las prácticas liberadoras que generalmente no acontecen en el colegio. Escapa para encontrarse, para vivir lo que Larrosa implica en la lectura como formación: la subjetividad que atraviesa y posibilita al lector

encontrarse consigo mismo para formarse, de-formarse o transformarse... Pero, ¿por qué habría de ser normal la ausencia de tales prácticas?, ¿por qué la experiencia solo es posible en los tiempos libres de las clases?, ¿y por qué esos tiempos libres no hacen parte del currículo, de las clases?

—Y además, ¿por qué escribir cuentos, poesía, novelas en el tiempo libre y no /
(Irrupción)

—¿ensayos, resúmenes, comentarios, artículos de opinión..., textos propiamente no literarios? ¿Existe acaso una relación de catarsis con un tipo de escritura, de textos específicos? ¡Exacto! Eso mismo pensamos al leerla, me refiero, a ella a través de sus respuestas... Pensar esta posibilidad implica que rodeemos la palabra ensayo (Montaigne...), resumen, artículo de opin... y todas las excluidas de la escritura catártica, pero sobre todo, rodear lo que se concibe como escritura, sus propósitos delimitados desde las prácticas concebidas en la corriente de la educación.

Ahora, hasta aquí la literatura ha sido una búsqueda de libertad, una conmoción en el lector mediante la creación de la palabra imaginada y sentida. Sin embargo, no queremos cerrar este análisis sin mostrar otra búsqueda, una tejida propiamente a una partícula de la literatura:

- Norbey: “me gustaría profundizar sobre la literatura para poder saber mas sobre los poetas que han hecho libros infantiles para que los niños lean”
- Ideas:
 - El estudiante tiene un interés particular en su relación con la literatura.
 - La necesidad expresada se centra en el sujeto escritor y en los lectores que en este caso son los niños, parte de él mismo como un lector que espera llegar a satisfacer su necesidad.
 - La literatura no es para definirla –saber lo que es–, sino para profundizarla en una o más honduras según el interés del lector.

- Premisa:
 - El interés hacia la literatura es un acto genuino e insospechado en el lector.

Cerramos la primera pregunta y tercera representación con este lector, el cual sabe perfectamente lo que quiere leer de la literatura, lo que busca. Y nosotros, los docentes ¿nos percatamos de ello?, ¿siquiera sospechamos el tejido de experiencias que tienen los estudiantes y que pesan al punto de quizás determinar sus vivencias o no vivencias en el sentido de la experiencia de la lectura?...

4.1.3.2. Pregunta 2: ¿en qué competencia cree usted que hay un vacío o tiene mayor dificultad para su desarrollo? Describa una situación o acto que le sirva de ejemplo.

- Representación 1. La extraña literatura.
 - Edwin: “Literatura, **muy poco he leído una Obra Literaria**, entonces al leer una, **no entiendo muy bien**, que es lo que trata de decir el autor”.
- Idea:
 - La relación (frecuente o esporádica) que el estudiante tiene con la literatura determina la comprensión (y vivencia) de la misma.

Y también...

- Sebastián: “en la literatura Porque Poco he leído obras y casi **no entiendo que es literatura**”
- Ideas:
 - Entre menos obras leídas, mayor dificultad para entender qué es literatura.
 - No entender qué es literatura dificulta su posible experiencia.
- Premisas:

- Para posibilitar la experiencia literaria es necesario entender qué es literatura.
- Leer pocas obras literarias aleja la posibilidad de la vivencia de la literatura.

Figura 7. Mirada (Edwin y Sebastián)



Fuente: autoras.

“La extraña literatura”, sí. Así llamamos a esta representación de lectores que manifiestan sentir no tener parte en la literatura, sentirse extraños como el desterrado que luego de algunos años regresa a su añorado país...

—¿Porque han leído pocas obras literarias?

—Ambas voces consideran este hecho una razón importante. ¿Puede en realidad esto ser la causa o determinar la experiencia o no experiencia literaria?

—¿Y qué consideran ustedes?

—Que han tejido una relación asombrosa entre la ausente práctica de la lectura literaria y su asimilación, vivencia. Sus voces explican: para comprender acaso el misterio de la literatura el lector requiere leer literatura. Mery Cruz Calvo dijo que “es desde las obras que nace un pensamiento sobre lo literario y no al contrario” (2005, p.100). Opino lo mismo, la experiencia de la lectura no es una suerte del azar, sino al contrario, es una búsqueda y un labrar la tierra ante la espera de su germinación; es expectativa, tiempo de gestación entre lectura y lecturas y, lector-es. De ahí que, la lectura “es un darse y un recobrase”, nos dice Alfonso Reyes (1993) al afirmar que hay que saber leer, puesto que la lectura “es una aceptación (...) de lo que leemos, y un claro registro de las propias reacciones” (p. 82).

Así, debido a que –probablemente¹⁵– un estudiante no se visitaba con Frecuencia y con la literatura, el primer día de clase me preguntó: “¿Profe qué es literatura?”

—¡Vaya empezar!...

—Sí, reí, respiré hooondo y me fui del salón a través del recuerdo. ¿Qué decir? Volví a una clase de teoría literaria en la universidad, pero la respuesta no apareció. Así que fui hasta lo que fue para Sartre la literatura¹⁶ y algunas palabras llegaron a mí pero... ¡no las suficientes! Entonces traje a Alfonso Reyes¹⁷ y ¡otras palabras más! Pero... ¿y las mías?, ¿qué podía contarles yo, desde mis algunas sencillas pero infinitas experiencias de lectura?

Terminé compartiéndoles qué era para mí la literatura (en ese entonces, pues es una criatura viva que se transforma a través de cada obra que recreamos en las lecturas y en el espíritu). ¡Fue grandioso! Los estudiantes convocaron palabras suyas que a las mías acompañaron...

—¡Qué conmovedor! ¿Llegamos al fin?

—(Hum...) ¿Piensa usted que es importante saber qué es la literatura para vivir una posible experiencia literaria?

—¿Como si fuera necesario saber de cuántos fotones está compuesto un rayo de sol para sentir su calor?

—¡Vaya!... qué calor hace... Y entonces, para terminar, es interesante y no casual que ambos se hayan referido a la comprensión. ¿Por qué no a lo dificultoso de imaginar lo leído?, ¿o a cómo se sienten leyendo?, ¿por qué hablar solo del entendimiento y no de

¹⁵ Solo una posibilidad, pues los académicos o lectores también se han preguntado y siguen preguntan...

¹⁶ ¿Qué es la literatura?, Jean Paul Sartre. >> Autores-luz que alimenta(ro)n el camino

¹⁷ La experiencia literaria, Alfonso Reyes. >> de la búsqueda.

otra cosa?, ¿por qué no se refieren a lo que la lectura hace o no hace en ellos como lectores?...

- Representación 2. La escritura ortográfica.
 - Gissel: Escritura ¿Por Que? por que me Gustaria aprender a escribir poemas, textos sin tener una equibocacion ortografica

- Ideas:
 - La estudiante manifiesta un interés explícito por la relación literatura y ortografía.
 - Se resalta al lenguaje como un instrumento lógico en tanto se tiene en cuenta únicamente su valor formal.

- Premisa:
 - La escritura ortográfica: un propósito (~~deforme~~) de forma.

Figura 8. Mirada (Gissel)



Fuente: autoras.

¿Utopía o... utopía?

Isla imaginaria de Tomás Moro – camino idealista con pies.

Amen, Amén.

Mandato de amor – fe de su cumplimiento, amaremos.

Si... sí.

Infinitas posibilidades...– respuesta, una.

Lo anterior, sólo posibilidades –¡entre tantas otras!– que respiran, según lo que buscamos al escribirlas desde el juego con la ortografía.

Dice Alfonso Reyes (1993) que la literatura solo es posible cuando los dos valores que posee se juntan según la intención que cada uno tiene.

—¿Valores?

—El valor semántico o de significado al que decide llamar ficción, es la pura experiencia que quiere ser comunicada, es el valor ausente en la respuesta de Gissel. El otro, el valor formal o de expresiones lingüísticas al que decide llamar forma, se refiere a la expresión estética. Así, forma y ficción se pertenecen como ocurre con el respirar y la criatura o el suceder imaginario con los elementos de la realidad, o la emoción con su expresión... en tanto uno sin el otro no existiría la vida, la literatura o la poesía.

—¿Y por qué le da tanta importancia a la ortografía más que a la expresión poética?

—(Silencio...)

- Representación 3. Los textos sin sentido.
 - Lizeth: “La lectura, me gusta mucho leer, Pero nunca me ha gustado leer cosas o textos de los que no pueda aprender nada.”
- Ideas:
 - Hay estudiantes que saben qué textos no les gusta leer: uno de ellos corresponde “a los sin sentido” en tanto sienten que con estos nada aprenden.
 - Hay estudiantes que guardan una posición personal respecto a la lectura.

- Premisa:
 - Se leen textos o cosas con los que nada se aprende.

Figura 9. Mirada (Lizeth)

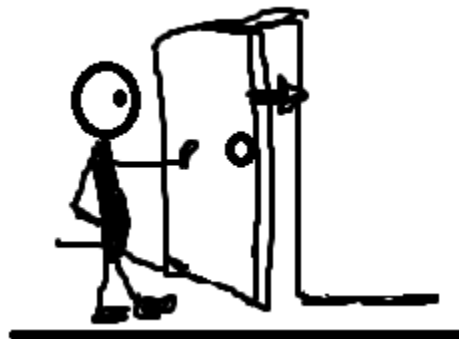


Fuente: autoras.

Nos vamos con esta voz, crítica a su manera. La hemos considerado entre las dificultades debido al vacío que Lizeth en su papel de estudiante manifiesta, al recordar cada vez que sus posibilidades de tener una experiencia con la lectura se alejan a causa de los textos sin sentido que lee para el colegio (no para ella), pues preguntándole – algunos días después– a qué tipo de textos se refería, expresó lo anterior y aclaró, además, que con cosas se refería también a textos.

Como una paradoja, se remite a sus experiencias para hablar de sus no experiencias de lecturas.

Figura 10. Y cerramos la puerta...



Fuente: autoras.

De este análisis, ¿qué ha surgido? Una revelación en el sentido literal de la palabra. Leerlos tan solo el primer día y recibir de sus letras¹⁸ ¡las respuestas que no buscábamos! fue y sigue siendo asombroso.

Así, nos dijimos días después: hemos emprendido el camino que con la paciencia del tiempo, nos permitirá desentrañar y entender las concepciones que los estudiantes tienen de la lectura, escritura y literatura y, como si fuera poco, las relaciones que tejen con las tres a partir de sus –o no– experiencias (Leer el segundo intento). Con palabras más cortas, las respuestas habían desbordado lo que esperábamos con las preguntas.

Ahora bien, es importante que sepa que preguntamos por los estándares y las competencias –qué sabían de estas palabras o acaso rumores habían escuchado– con expectativa, no con prejuicio, aunque tampoco con la ausencia de la posibilidad que terminó por ocupar un espacio-tiempo de certeza, una afirmación de negación (desconocimiento) que expresaron los estudiantes al respecto. Lo cierto, es que nosotras mismas si bien habíamos leído y reflexionado en torno a los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, desconocíamos en el calendario de ese entonces, no pocos elementos y aspectos fundamentales que los constituyen antes y después de su génesis, y que ahora, por el contrario podemos identificar.

—Y repensar...

—Cierto. Y sin embargo, al volver a escucharnos, me recuerdo explicándoles –a grandes rasgos, claro– la función de los estándares en la relación docente y estudiante, les digo cuántos son según lo que cada factor busca y su distribución en los grados. Escucharon, y ahora que los leo así, me parece estar contándoles qué hay detrás de los platos que la mayoría de veces reciben (temas, idea de calidad educativa...: qué hay detrás de las clases). Sí, visitaron una parte de la cocina (estándares), hecho que además de

¹⁸ Recibir cada vez que hubo un encuentro dedicado a la lectura e interpretación de sus palabras.

interesante, me parece pertinente para lo que buscábamos. Quedé con el compromiso de explicarles más al respecto al día siguiente con el proyector de video. No sucedió.

—¿Y... dijo algo de las competencias?

—Sí, no, algo así...Escuche, en ese tiempo no nos podíamos desprender de cierta... reticencia, sí, ante las competencias y... pensé que probablemente se debía por el desconocimiento de mi parte, o porque aún no comprendía o ¡sencillamente no quería aceptar esa dinámica —¿o movición?—, que inevitablemente relacionaba con Darwin!

—¿Y ahora?

—¿Ahora?, hum... El horizonte aunque es un poco más amplio sigue obnubilado. Para nosotras, no deja de ser una incertidumbre siempre abierta y punzante, además. Nos parece complejo entender “esa lógica de la competencia, que se define siempre antes de que el sujeto haga experiencia” (Bárcena, 2009, p.10). Un día me pregunté: ¿La competencia enmarca, delimita al ser en un modelo previamente instaurado?...

—¿Y algún día se respondió?

—La realidad lo hizo, el contexto educativo, la dementada economía, ¡Narciso!¹⁹ Sobre todo, y hablando más académicamente ¡ejem, ejem! —carraspeó—, lo hizo el enfoque funcionalista de las competencias profesionales.

—¿Enfoque funcionalista o quiso decir funcionarista?

¹⁹ El yo mismo, embelesado con su propia imagen; solo que aquí se ahoga luego de darse cuenta que en sí mismo está el horror, lo monstruoso.

4.1.4. Narrador omnisciente: (Aparte, antes de responderle piensa para sí mismo: “a este tipo nada se le escapa, y eso que no mencioné el enfoque conductista...”²⁰).

—¿Podría usted elegir?... Aun así, reconocemos que las competencias pueden ser un reto transformador en la educación cuando son concebidas como las capacidades y/o potencialidades²¹ del estudiante, quien hace de sus conocimientos, habilidades, actitudes y pensamientos, manifestaciones palpables en los andenes, las personas y en sus intervenciones (desde su obrar cotidiano) otorgando conscientemente un sentido al espacio-tiempo en el que se escribe (ethos).

Ahora, ¿cuál es el costo? ¿El que las competencias reporten la salida de los estudiantes en el biométrico institucional para asegurar una huella en la piel de la cotidianidad? No. A menos que se pretenda que la huella sea la misma. A menos que la institución haya caído en ese peligro que “La educación oficial involucra (...): intenta borrar toda originalidad poniendo iguales prejuicios en cerebros distintos”. (Ingenieros, 2000, pp. 62-63).

—¿Tendría esto algún sentido?

—Verdaderamente no sé si un sentido. Pero sí podría decirle que uno o más intereses. ¿Cuál es por ejemplo, la idea de calidad de educación a nivel nacional? Las pruebas, amigo mío. Aunque hace ya bastante tiempo el mismo Gardner (1997, p.36) haya aclarado que si bien es importante evaluar las inteligencias, los test estandarizados no son el medio para lograrlo.

—¿Pero entonces?

—Entonces, aún se corre el riesgo de una misma huella según el biométrico al que se aspire.

²⁰ Entre algunos autores que a este enfoque se refieren: *Benavides, Boyatzis, Spencer & Spencer*.

²¹ Según los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998).

—¿Aspire a qué?

—Pues a rendir eficientemente en un campo profesional según estándares amoldados. Ahora, que existen instituciones que han luchado por otra idea de calidad educativa, no lo dudo. Que las hay ahora mismo luchando y tratando de liberarse poco a poco de tales políticas educativas sin ser por ello drástica o muy afectadas, no lo dudo...

Y entonces, continuando la historia, hemos tenido que aprender que habilidad, conocimiento y actitud (valores) si bien conforman la competencia, son componentes distintos, situación similar cuando hablamos de habilidad, y destreza porque/

—/ya, ya, ya, ¡suficiente!

—¡Y eficiente!

—¿?

—Deje que le cuente algo más, algo curioso, algo al oído: sucede que los estándares²² aclaran que las competencias en lenguaje ocurren inevitablemente con el desarrollo evolutivo de los estudiantes (lazo mortal), lo que ocasiona que haya variedad de competencias según las diversas (añadiría: en ocasiones adversas) condiciones del contexto cultural en el que participan.

—y del contexto familiar, económico...

—Bien dicho, lo cual no nombran, como tampoco los intereses, las posibilidades y motivaciones, habilidades y actitudes de las personas para construir intersubjetivamente las competencias a desarrollar no a priori, sino en el camino evolutivo y por ende reflexivo, para que de modo permanente y desde la experiencia (Gonczi, citado por Correa, 2007) lleguen a ser desempeños consensuados, no impuestos. Y esto,

²² Recuérdese: los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

invaluable amigo, aunque parte del enfoque constructivista de las competencias profesionales, consideramos a diferencia del mirar de Correa (2007), que es la inclinación por consolidar en las ciencias de la educación más ausente en lo referente a las competencias, diferente a lo que ocurre con el enfoque funcionalista y conductista.

En consecuencia, aún no he podido entender, ¿cómo la competencia respeta en el estudiante la superación de sí mismo (en todas sus dimensiones), a un ritmo natural y no impuesto, de modo que deje de ser cuantificable y comparable con quienes le rodean, en tanto el propósito es el de hacerse un pensador existente y no efectivo o determinado por lo que se encuentra y consigue sólo en su exterior?

También me he preguntado: ¿hasta qué medida la complejidad, la identidad siempre mutable del ser es aquí mal tratada? Sobre todo, cuando se impulsa una educación con un currículo flexible que aboga “por el respeto de ritmos y secuencias de aprendizaje, caminos de conocimiento más determinados por la marcha de las dinámicas de los desarrollos particulares de los sujetos que por los sustentos teóricos que los soportan” (Ministerio de Educación Nacional, p.20) y...

—¡Hum!... qué lío...

—Ni lo diga...porque acontece que además de ser el término competencia una noción borrosa o polémica —¡digo! Polisémica— en la educación, en tanto su posibilidad de verbo, sustantivo, adjetivo; y su trasegar con Chomsky, Dell Hymes, Canale y Swain, Bunk... habita en preguntas como: ¿Fue nombrada por primera vez en el campo educativo en 1906 en la Universidad de Cincinnati Ohio?, es una posibilidad. También, pudo haber sido motivo de celebración en el Banco Mundial, pues cuentan que cuando esta palabra entró a la boca de los docentes, dicha institución (entre otras) no pudo contener su exaltación y aplaudió el discurso de tal empresa... ¡empresa!, pues ya se ha sabido que en su génesis siempre ha estado el cordón productivo que ha unido a la educación con la tendencia “industrial” (Hyland, citado por Correa, 2007, p.10).

Finalmente, para acercarnos a la puerta es preciso aclarar que no se trata de gritarle ¡incompetente! – 𐌆𐌗 – al estudiante, sino de buscar una relación cierta entre la idea luminosa de competencia con la realidad inmediata que golpea al estudiante que admítalo o no, sí compite en un mercado por lo general mordaz para su...vital autenticidad... ¿o no? El caso, es que si bien las competencias forman (o formaran) para la vida, no para sobrevivir²³, sino para la vida; no para el trabajo.

Esperemos o mejor trabajemos, para entender este discurso en el cual una cosa es “describir cuidadosamente las competencias y sus niveles, otra es enseñar “por” competencias y otra evaluar ‘por’ competencias” (Vasco, 2013). ¡Toda una Revolución Educativa²⁴!, pero sin la búsqueda de la eficiencia...

¡A Dios al primer intento!

Narrador: desanduve las letras para hallar la explicación prometida en torno al currículo: viaje como domicilio, fue en vano. Nos dijo: “Durante el camino”, así que dejando a un lado la idea de que se perdió, seguiré la búsqueda en los intentos o apéndices que ya se asoman...

Figura 11. “...seguiré la búsqueda en los intentos que ya se asoman...”



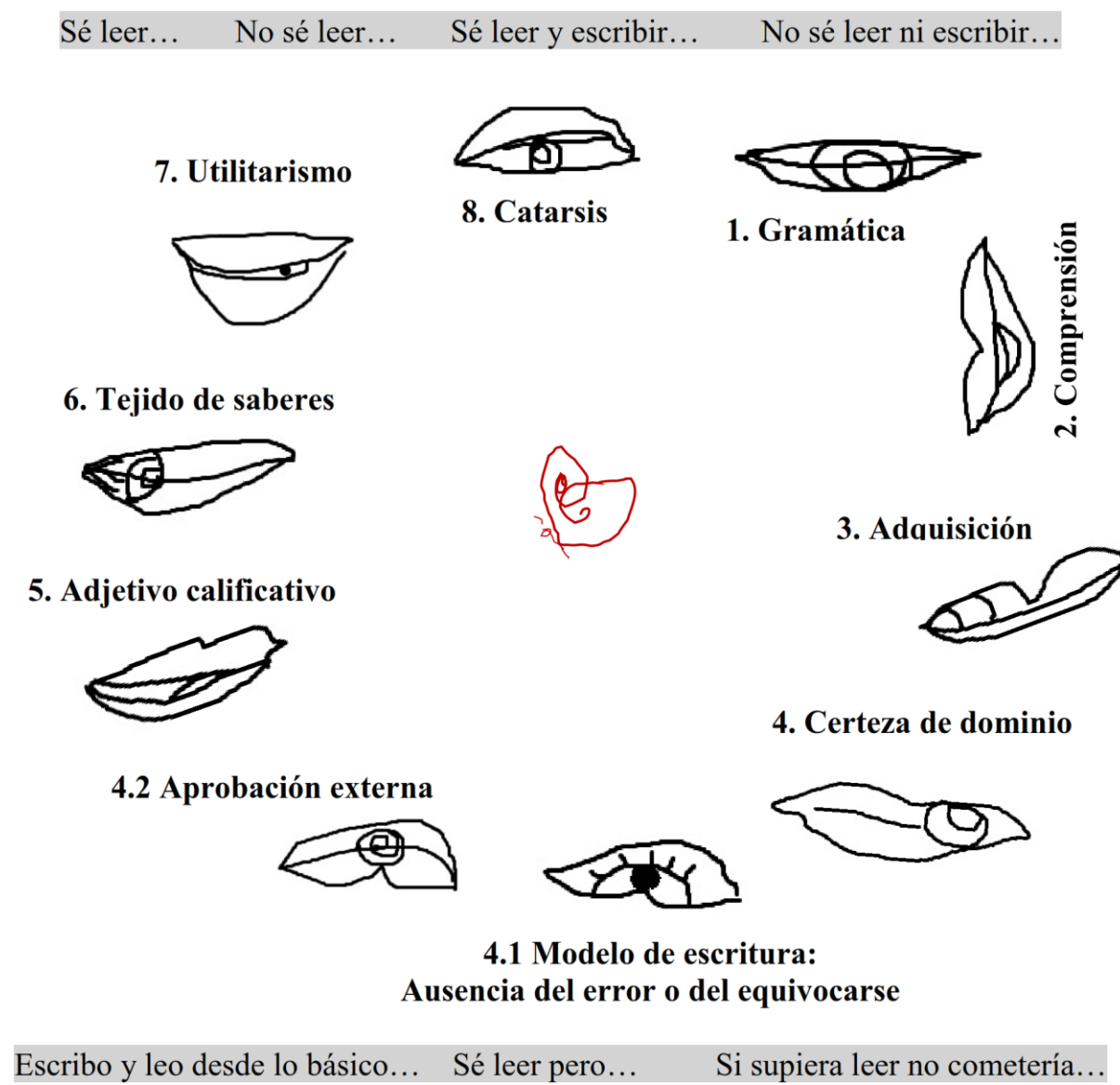
Fuente: autoras.

²³ En el sentido plenamente utilitario que menciona Larrosa al relacionar el concepto *sobrevivir* con la lectura.

²⁴ Llamado así el Proyecto estratégico del Gobierno Nacional iniciado en el año 2002...

4.2. SEGUNDO INTENTO (UNA MIRADA A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA)

Figura 12. Gráficos correspondientes a las Representaciones Sociales de la lectura y la escritura manifiestas en la entrevista.



Fuente: autoras.

Cada boca es una mirada manifiesta, por eso tienen ojos (y como la mirada surge del pulso interior y profundo del sentir), determinan la actitud y relación con los objetos sociales: la lectura y la escritura, según sea la representación que de cada uno se tenga.

4.2.1. Grabación 9: 1 de septiembre de 2014. 01:48:47.

4.2.1.1. Soliloquio 1. Todos los estudiantes son extraños. Cuando me atrevo a mirarlos, sus pestaños revelan lejanías. Somos ignotos entre el lenguaje cotidiano de las clases. Esto me desconcierta, pero también aviva. ¡Hay demasiada historia por descubrir!, desbordada fuerza creadora en permanente ebullición. Me pregunto, si en ocasiones morimos entre teorías ya incoloras, si a lo que dedicamos horas de nuestras vidas nada tiene que ver con los pulsos interiores que nos atraviesan y dan sentido a nuestro andar... si nos apagamos contando un pasado de aquellos que una vez existieron, mientras existimos sin existir, también una vez.

Del soliloquio:

[¿Cómo leo al otro, qué construcción, escritura hago de su cara? Fue una actividad inspirada en el texto Más allá del ver está el mirar, de Fernando Vásquez Rodríguez (1992). Por parejas, cada estudiante leyó el rostro de su compañero y lo escribió en un dibujo entre una blanca hoja. Se hizo énfasis en el detalle, lo antes no percatado debido a una lectura superficial del otro. De modo que, este soliloquio surgió así, se tejió luego de mirar a los estudiantes escribirse entre la música y un árbol de fondo durante la clase y entre líneas temblorosas de lápices que miran.]

Figura 13. Ahora sí, ¿segundo intento de qué?



Fuente: autoras.

De la búsqueda. Como se percataron, en el primer intento las docentes provocaron que los estudiantes se preguntaran a sí mismos, qué intereses y dificultades reconocían con relación a una competencia o manifestación del lenguaje. Hicieron el diagnóstico que páginas atrás narraron con lo que este suscitó... ¿Se van a devolver?

Busco los ojos de los estudiantes para conocer al menos sus visiones, pues esquivas son sus miradas.

Así es. Ambas comprendieron que era posible bucear esta vez con mayor precisión, el blanco: desentrañar las representaciones sociales que tenían los estudiantes acerca de la lectura y la escritura. Fue por eso, que nos atrevimos a conseguir para todos los fieles lectores del periódico LaPrácticaInDecente, esta exclusiva entrevista que a continuación podrán leer. Acomódese y conozca los detalles que las estudiantes nos revelaron en esta ocasión:

Figura 14. Encabezado del periódico imaginado “LaPrácticaDocente”.



Fuente: autoras.

E: Cuéntenos, ¿qué razón las impulsó a tal propósito, el de desentrañar las representaciones sociales?

Pe: Pensamos que para soñar con La experiencia de la lectura desde la mirada de Jorge Larrosa, debíamos partir del descubrimiento de cómo veían la lectura y escritura en ese entonces los estudiantes. Nos decíamos: la visión orienta o determina la práctica, “el cómo leemos la realidad determina el cómo intervenimos en ella” (Abric, 2001, p. 16).

E ¿Y...todavía están de acuerdo con esta idea?

Pe: Sí, pues caminar ahora –y a deshoras– con la lectura de las representaciones sociales, nos ha permitido sentir que fue una acertada decisión habernos preguntado desde el principio qué había dentro de los estudiantes, qué elaboraciones tejían entre sus pasos con relación a las palabras leer y escribir. Solo así, considerábamos sensato procurar compartirles una visión, tal vez –o tal vez no–, más amplia y profunda de ambas prácticas, pues no sabíamos lo que ocurriría porque todo dependía del esfuerzo por leer y entender los significados (individualmente colectivos) que ellos habían elaborado y asignado a ambos objetos sociales²⁵: la lectura y la escritura.

Con menos palabras ripiosas, este bucear se inclinó en intentar identificar y comprender las acciones de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura antes que: valorarlas, enjuiciarlas o pretender modificarlas; acciones además dependientes del sentido que para ellos tenían ambas prácticas...

E: ¿Y cuál fue el medio para tal descubrimiento?

Pe: Tomamos doce preguntas de una experiencia de clase en la universidad, las cuales me habían parecido importantes –además de interesantes– sobre todo por una razón: me habían permitido más que responderle al docente en el portafolio, escucharme,

²⁵ Entre algunos autores que a esto se refieren: Jodelet, Abric, Weber...

descubrirme con cada pregunta, con mi voz al tener que hacer inteligible un sonido antes insospechado a pesar de ser la lectura y escritura presencias tan comunes pero a la vez extrañas, propio esto de la representación social, la cual surge de la necesidad del sujeto de convertir lo extraño en familiar (Jodelet, 1986) a partir de la correlación de rasgos similares (Paicheler, 1986). Así, atravesé ambos objetos²⁶ con venas cognitivas (relación de conceptos, características asociadas...) pero también pensamientos para mí muy sentidos, afectados de estímulos personales y sentimientos.

E: ¿Quiere decir que usted primero...?

Pe: Ajá. Tuve que ir –y eso hice–, a los significados de la lectura y escritura que yo misma había elaborado hasta el momento, los cuales, dependían de distintos factores o elementos: históricos, sociales, culturales, individuales...que reflejaban no a la realidad misma sino a la organización significativa (representación social) de esta (Abric, 2001).

Por lo tanto, cada objeto de representación fue y sigue siendo una representación sociocognitiva (Abric cita a Moscovici, 2001) que, por cierto, continúa en construcción. Y por esa razón, decidí hacer que los estudiantes también tuvieran que enfrentarse ante ambos objetos, lo que se hizo evidente en **el objetivo general** de la guía que les entregamos en la clase:

Reflexionar en torno a la visión personal de lectura y escritura cada vez que hago referencia o emprendo algún tipo de relación con ambos procesos: tener conciencia del estado y el pensamiento propio que se tiene frente a la lectura y la escritura permite reconocer fortalezas y debilidades, y así emprender el proceso que mejore dichas prácticas (L. Hernández y C. Ortiz [guía de clase], 2014, p.49).

E: ¿No más?

²⁶ Lectura y escritura.

Pe: Sí, lo sé... Como dice un amigo: todo un Emilio²⁷ el tal objetivo, dúplex además...

E: Según entendí, ¿los estudiantes respondieron las preguntas mediante una guía, o me equivoco?

Pe: No, pero fue una guía con la entrevista estructurada que realizaron ese día. Las doce preguntas que conformaron este instrumento fueron:

- 1) ¿Cree usted que sabe leer y escribir?
- 2) ¿Le parece importante la lectura y la escritura?, ¿por qué?
- 3) ¿Le gusta escribir?, ¿qué es lo que más le gusta escribir y qué es lo que menos le gusta escribir?
- 4) ¿Escribe muy a menudo?, ¿le da pereza escribir?, ¿por qué? (en caso de ser afirmativa la respuesta)
- 5) ¿Cómo son los textos que escribe?
- 6) ¿Cuándo escribe?, ¿en qué momentos?, ¿en algún estado de ánimo específico?
- 7) ¿Cómo trabaja?, ¿empieza enseguida a escribir o antes dedica tiempo para pensar?, ¿hace muchos borradores?
- 8) ¿Revisa el texto muy a menudo?, ¿consulta diccionarios, gramáticas u otros libros?
- 9) ¿Cuáles son los puntos fuertes o débiles en el proceso escritural?
- 10) ¿De qué manera cree que podría mejorar sus escritos?
- 11) ¿Cómo le gustaría escribir?, ¿cómo le gustaría que fueran sus escritos?
- 12) ¿Leen con facilidad sus textos?

E: ¡Vaya que fue todo un cuestionario!

Pe: Sí lo sé... Pero todas las preguntas nos parecieron necesarias y exigentes debido a que en lugar de darle a los estudiantes imágenes ya construidas con los significados de

²⁷ Para decir que algo es muy extenso, como un tratado, con relación al *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau.

la lectura y la escritura, les pidió los significados que ellos mismos tenían de ambas prácticas u objetos sociales, ya fuera a través de ideas, tipologías, juicios, creencias, aserciones, experiencias, analogías... Es decir, nuestra intención fue conocer lo que ellos ya tenían, pues como afirma Ortiz (2012), “cuando las personas se refieren a los objetos sociales, es porque tienen una representación social de esos objetos, los clasifican, los explican, los valoran y los evalúan” (p.3). Así pues, ¿qué mejor que una entrevista²⁸ para conocer dichas representaciones?

E: Entiendo... ¿Podría explicar cómo fue la entrevista?

Pe: Al principio, habíamos decidido que responderían de a tres preguntas durante varias clases porque no queríamos que les resultara tedioso o demasiado confuso. Sin embargo, como un faro en la mar atisbamos la entrevista, y fue en la mañana del primero de septiembre de 2014 que les entregamos la guía n° 2 por parejas y les dije (con este sentido pero con otras palabras) la forma como la responderían:

A entrevistará a B.

A preguntará a B los seis primeros interrogantes que seguramente lo golpearán en su papel de entrevistado. A debe escuchar atento y capturar en una hoja las palabras expulsadas por B. Luego de B recuperarse –imagínese usted las muchas razones del golpe– se dispone a hacer lo mismo con A (tiempo de desquitarse...). Luego, repiten el ejercicio con las seis preguntas restantes (Yo, 2017, aquí mismo).

Además, les expliqué la estructura de la entrevista y los materiales que requerían para realizarla, así como el tiempo: quince minutos (límite irrisorio de mi parte) que resultaron siendo en realidad la composición de una hora. Por último, les anuncié que debían entregar las hojas una vez terminaran.

²⁸ En tanto es una de las técnicas más pertinentes para el estudio de las representaciones sociales debido a que el sujeto al ser interrogado, suele implicarse en discursos elaborados por él mismo para explicar y tomar posturas que develen su pensamiento. Véase más con Gutiérrez y Piña (2008).

¡Imagine semejante algarabía en el salón! Un cuadro pintado con parejas de pupitres frente a frente, cada una con variopintos gritos, preguntas ante las preguntas (es decir, varios ¿qué hay que hacer?), risas, gestos des concertados de una sinfonía bullítica al soprane, coltrane y mezzo muy entonada...

E: ¡Si lo imagino...! L y C, seguramente ya los lectores se han preguntado: ¿Qué resultó de la entrevista? ¿Ustedes qué dirían?

Pe: Primero, que no olviden que esto ha sido un lanzarnos a interpretar las palabras de los estudiantes, a soñar con ingresar al mundo de los significados que como sujetos de representaciones han construido, han tejido en la urdimbre de la cultura (Geertz, 2003). Por consiguiente, si cada línea que escribe el estudiante es una grieta a un mundo, ¿cuántos mundos entonces? Y me pregunta, ¿qué resultó de todo ello? Y yo le respondo, o mejor los invito –obligadamente–, a que lean el informe que quizá aminore sus dudas:

4.2.2. Informe científico de la entrevista en-parejada

- Objetos de representación: lectura y escritura.
- Sujetos sociales: treinta y ocho estudiantes integrantes del grado octavo dos de la jornada mañana.
- Edades: 12 a 15 años.
- Contexto: salón de clase, Institución Educativa Pública de la ciudad de Ibagué-Colombia.

Fueron treinta y una (31) entrevistas estructuradas que los estudiantes de 8°-2 realizaron. Dos estudiantes no contestaron la pregunta n° 1 debido a que entendieron que debían dividirse con su respectivo compañero los interrogantes, así que sus voces se encuentran de la n°6 a la n°12. Además, no presentaron la entrevista siete (7) estudiantes a causa de su inasistencia al colegio. Finalmente y luego de estas salvedades, a continuación el análisis de lo que se piensa fue develado como representaciones sociales:

4.2.2.1. Observación: Aunque el informe profundiza en la pregunta n°1, se tiene en cuenta la n° 2: ¿Le parece importante la lectura y la escritura? ¿Por qué?, para el análisis del campo de actitud perteneciente al **Cuadro 4**. Así como todas las demás preguntas de la entrevista, aunque no se nombran aquí.

4.2.3. Representaciones Sociales de la lectura y la escritura. Al caminar entre las entrevistas recordé la mirada de Dupin²⁹...

Siento que, durante el trayecto, he podido descubrir ocho sospechosas representaciones sociales de la lectura y la escritura a partir de la incisiva mirada de los estudiantes. Me basé, específicamente en la pregunta n° 1: ¿Cree que usted sabe leer y escribir? ¿Por qué?, la cual se atomizó para mostrarme tres grupos de estudiantes que según las representaciones:

- Primer grupo: seis (6) estudiantes consideran que saben leer pero presentan dificultades al escribir.
- Segundo grupo: diecinueve (19) estudiantes consideran que saben leer y escribir
- Tercer grupo: cuatro (4) estudiantes afirman que no saben leer ni tampoco escribir.

Pero... ¿de qué razones se asen³⁰ para afirmar tal cosa? Y al fin, luego de sopesar una que otra conjetura, análisis tediosos e intuición, me atrevo a decir que las razones son las siguientes:

- Cada representación se configura a partir de una idea de lectura y escritura.
- A continuación, podrá conocer las ocho representaciones sociales halladas a partir de cada categoría de análisis. Posteriormente, las pruebas de dichas representaciones según el grupo de lectores al que pertenecen. Por último: la “gran tabla”, dedicada al análisis de las tres dimensiones que componen la representación según la pupila de Moscovici (1979).

²⁹ Detective de ficción creado por Edgar Allan Poe.

³⁰ De asir: agarrar, prenderse de algo.

4.2.3.1. Ocho representaciones de la lectura y la escritura.

En evidencia, las palabras de los estudiantes indican que saben leer y escribir (o lo contrario) porque:




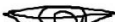


Dominan o no la gramática, comprenden o no los textos, adquirieron la lectura y la escritura como un saber que se recibe, tienen una certeza de dominio de ambas prácticas, pertenecen o no al modelo de escritura denominado “ausencia del error o del equivocarse”, porque así lo han aprobado algunas instancias externas, porque es muy fácil, gracias a la relación de un tejido de saberes: comprensión, gramática y modelo de escritura correcta, debido a que tienen resultados satisfactorios (y prácticos) en su cotidianidad con ambos objetos, y, porque pueden ser libres algunas veces con ambas prácticas. ✍

- Segunda pista:
 - **Grupo 1.** Seis (6) estudiantes saben leer. Los mismos (6) expresan que tienen dificultades en la escritura a partir de la representación:

GRAMÁTICA
(5 estudiantes)

COMPRENSIÓN
(1 estudiante)

Tabla 2. Representaciones Sociales de la lectura y la escritura del primer grupo.

1 Categoría de análisis Columna 3	2 Sabén leer	3 Con dificultades en la escritura
	Sí	“me equivoco en la ortografía hago tachones escribo la letra muy grande”
	Sí (“muy bien”)	“se me dificulta la ortografía”
	Sí (“porque practico mucho la lectura”)	“no tanto, porque me equivoco en algunas palabras”
	Si (“siendo verdad si se leer pero...”)	“tengo errores en la ortografía”
	Sí (“muy bien, se cuando es punto aparte y los signos de expresion”)	“casi no, porque aveces no se cuando algunas palabras llevan h, v o b”
	Sí (“porque leer no es solo saber leer, es saber entender un texto,...”)	“escribir muy poco, solo lo básico”

6

Fuente: autoras.

En este primer grupo se implicaron dos representaciones: la circunscrita a la Gramática y a la Comprensión. Los participantes –estudiantes– manifestaron que saben leer y algunos argumentaron sus respuestas. Así, la lectura se encarna a través de sus palabras como un saber que puede practicarse mucho, que trasciende la decodificación para comprometer el entendimiento, y sin embargo, no por ello exime el saber leer los signos ortográficos.

Mas, al referirse a la escritura todos articularon la expresión pero para decir que tienen alguna o varias dificultades. Entonces, la escritura terminó siendo un tejido de dificultades: de la mano al momento de dibujar las letras, de la memoria al aplicar las normas de ortografía, de algunas letras confundidas, de saber dominar lo pando y no lo insondable de la escritura.

- Grupo 2. 15 estudiantes manifiestan que saben leer a partir de las representaciones:

MODELO DE ESCRITURA

Ausencia del error o del equivocarse
(3 estudiantes)

APROBACIÓN EXTERNA

(2 estudiantes)

COMPRENSIÓN

(5 estudiantes)




ADQUISICIÓN










(4 estudiantes)




ADJETIVO CALIFICATIVO

(1 estudiante)

Tabla 3. Representaciones Sociales de la lectura y la escritura del segundo grupo.

1. Categoría de análisis	2. Saben leer	3. Saben escribir
----	Sí	Sí
----	Sí	Sí
	Sí (“porque en la lectura no me equiboco”) evalúa	Sí (“porque en la escritura no cometo muchos errores”)
	Sí	“porque escribo bien sin tantos errores de ortografía”
	Sí (“porque leo bien los textos”) evalúa	

	Sí (“por que he tenido buen estudio y buenas calificaciones”) explica y evalúa	
	Sí (“por que hice la primaria y tuve exelente calificaciones en castellano”) explica y evalúa	
	Sí (“por que se diferenciar palabras y se interpretarlas”) evalúa	“y sé escribirlas”
	Sí (“porque leer, es comprender, percibir los sentimientos plasmados, y yo eso lo practico,...”) define	También (“porque escribir es redactar, expresarnos adecuadamente, transmitir lo que deseamos”)
	Sí (“por que al leer entiendo y comprendo el texto...”) explica	“e igual al escribir se lo que escribo y escribo lo que pienso”
	Sí (“en un nivel básico pero entiendo lo que leo”) explica	“y lo que escribo”
	Sí (“porque comprendo lo que leo”) explica	“y se que escribo”
	Sí (“porque desde pequeño mi mamá me enzeñaron a leer”) explica	
----	Sí, claro.	Sí, claro.
----	Sí	Sí
	Sí (“por que tuve en mi infancia una mamá que me enseñó a leer...”) explica	“y a escribir”

	2. “y leer”	1. Sí (“por que tuve tiempo de aprender sobre la escritura”) explica
	Sí (“por que desde pequeña han influido eso en mi con prácticas y textos”) explica	..
	Sí (“porque es muy facil y nos ayuda a expresarnos, a comunicarnos, a analizar las ideas”) valora y manifiesta los aspectos positivos.	..
		19

Fuente: autoras.

- **Segundo grupo:** 19 estudiantes manifiestan que saben leer y escribir. Algunos no explican sus respuestas.

Es muy interesante encontrarnos en esta representación con un corpus tan

amplio, significativo y funcional de conocimientos que los estudiantes (...) tienen acerca de qué es leer y escribir y qué operaciones, y tácticas hay que llevar a cabo cuando se les solicita leer y/o escribir un texto académico en el contexto escolar (Ortiz, 2012, p. 4).

De ahí que, encontramos valoraciones de que leer sea algo fácil, definiciones de que leer es: comprender, percibir pensamientos plasmados, practicar determinadas habilidades... Explicaciones: que se sitúan desde la adquisición de este saber en la infancia –a través del reconocimiento del papel de la madre como fuente o mediadora o la influencia de los más cercanos–, hasta explicaciones que sustentan por qué saben leer y escribir: entienden y comprenden los textos, saben expresarse, comunicar ideas...

Además, al referirse al objeto social de la lectura evalúan con medidas (socialmente construidas y legitimadas ¿o legítimas?) que responden a: no equivocarse, ideas de lo que es leer bien, saber diferenciar palabras e interpretarlas, hasta la aprobación externa por haber cursado un ciclo educativo o haber adquirido determinadas calificaciones en la asignatura de castellano. Todas las anteriores, evaluaciones que los estudiantes se hacen a sí mismos para referirse a la realidad individual con el objeto interrogado (la lectura).

Respecto a la escritura, también leemos en sus palabras cómo evalúan esta práctica mediante la ausencia de cometer errores, cómo definen la escritura: es redactar, expresarse adecuadamente, o la explican: es saber qué escribir y que esto sea el pensamiento..., de manera similar a como aconteció con la lectura.

- **Grupo 3.** 3 estudiantes manifiestan que saben leer a partir de las representaciones:

MODELO DE ESCRITURA

Ausencia del error o del equivocarse
(2 estudiantes)

TEJIDO DE SABERES

(1 estudiante)

Tabla 4. Representaciones Sociales de la lectura y la escritura del tercer grupo.

1. Categoría de análisis	2. No saben leer/presentan dificultades	3. No saben escribir/presentan dificultades
---	“No”	“No”
	“Se muy poco leer ya que me equivoco muchas veces y no entiendo casi los textos”	“y en la escritura tengo mala ortografía”
	No (“porque si supiera leer bien no cometeria errores al leer...”)	“y si supiera escribir no cometeria errores de ortografía”
	No (“porque si supiera leer y escribir no tartamudearía ni me enredaría tanto...”)	“y si supiera escribir no cometeria tantos errores de ortografía”
		4

Fuente: Autoras.

Por último y, acercándonos al cierre del caso, hallamos en este tercer grupo de actores: negación y/o incertidumbre. Cuatro estudiantes confesaron que no saben leer ni escribir. Tres de los cuatro explicaron y evaluaron ambos objetos de representaciones sociales desde algunas experiencias como: la pronunciación fluida de las palabras, la ausencia de errores de ortografía, la comprensión de los textos; todas en últimas, explicaciones que responden a los contenidos –conceptos–, las prácticas, apropiaciones y los sentidos que han apropiado y tomado como ciertas al interactuar en el contexto al que pertenecen, de ahí que sus testimonios sean autoridad para la asignación de contenidos y significados de la lectura y escritura.

Ahora, con este caso en cuestión, las respuestas evidencian que los estudiantes piensan y asumen el error como algo malo y negativo en el proceso, aprendizaje y práctica de la lectura y escritura. Sospecho que esta idea latente en los estudiantes no solo está en ellos y que, en cambio, son solo reproductores de los discursos que construyen una visión de escritura enemiga del error y seguidora de un modelo de escritura sin ensayos, prototípica y por ende, no personal.

Así, se termina y da cierre a este hecho con las anteriores declaraciones que han delatado la sociedad a la que pertenecen, en tanto las representaciones sociales al formar tales significados que surgen de la sociedad, a ésta misma caracterizan. Lo notificó Ibáñez (1988) al declarar que “la realidad tal y como es está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros, pasando a ser, en cierta medida, el resultado, o el producto, de nuestra propia actividad de construcción subjetiva de la misma” (p. 157).

Tabla 5. Estudio de las palabras de los estudiantes a partir de las tres dimensiones que conforman las representaciones sociales, según la propuesta de Moscovici (1979).

Ejes de análisis	Respecto a la lectura	Respecto a la escritura
Condiciones de producción de las representaciones	¿Tiene una biblioteca en la casa?	
	6 de los 27 estudiantes que respondieron manifestaron no tener una biblioteca.	
	¿De pequeño le leían...? 4 estudiantes de los 27 expresaron no recordar algún cuento.	
	¿Desde qué grado estudia en la institución? <ul style="list-style-type: none"> • Desde preescolar: 10, 	

Ejes de análisis	Respecto a la lectura	Respecto a la escritura
	<p>Cuarto: 8, octavo: 5, segundo: 3, tercero: 2, quinto: 2, sexto: 2 y séptimo: 2 y 4 estudiantes no respondieron= 38 estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edades: de a tantos años 	
<p>Campo de información</p> <p>(Selección y organización que hace el actor de la información disponible y que le parece relevante del objeto social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura comprende el uso correcto de la gramática, la comprensión, la práctica de sí misma, el análisis de las ideas, la inculcación del gusto y el aprendizaje en casa y la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso correcto de la ortografía, caligrafía • Saber escribir es no tener errores, no equivocarse. • La escritura comprende la redacción, expresión y transmisión de lo que se desea, y la correspondencia entre la escritura y el pensamiento.
<p>Campo de representación</p> <p>Son los diversos significados que se le</p>	<p>Saben leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para saber leer se requiere practicar mucho la lectura. 	<p>Saben escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pienso que si no cometes muchos errores sabes escribir.

Ejes de análisis	Respecto a la lectura	Respecto a la escritura
<p>asignan al objeto de representación a modo de afirmaciones, tipologías, juicios, creencias y elementos culturales (Jodelet, 1989)</p> <p>¿Sabe leer y escribir?</p> <p>¿Qué significa o qué representa para usted cada objeto?</p> <p>¿Qué imagen invade su mente al escuchar el objeto de representación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer no es solo decodificar, es saber entender un texto. • Saber leer es no equivocarse, leer bien los textos • Si tienes buenas calificaciones en castellano sabes leer. • Leer es saber diferenciar palabras e interpretarlas. • La lectura es el resultado del papel desempeñado por la madre en la infancia del niño. • Pienso en los niveles de lectura y si entiendo lo que leo aunque esté en el nivel básico. • Saber leer representa la comprensión, percepción de los sentimientos plasmados y la práctica de ambos. • Quien sabe cuándo es punto y aparte y los 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir es redactar, expresarse de forma adecuada y transmitir lo que se desea. • Quien sabe escribir sabe lo que escribe y escribe lo que piensa. <p>No saben o tienen dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir bien es no equivocarse en las palabras.

Ejes de análisis	Respecto a la lectura	Respecto a la escritura
	<p>signos de expresión, sabe leer.</p> <p>No saben leer o tienen dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si uno se equivoca muchas veces y casi no entiende los textos, no sabe leer. • Leer bien es no cometer errores al leer. • Alguien que tartamudea o se enreda no sabe leer ni escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si cometes errores en la ortografía no sabes escribir. • La escritura tiene niveles, y quienes están en el nivel básico saben escribir muy poco. • Me acuerdo de los tachones y las gigantes letras y me digo que no sé escribir.
<p>Actitud</p> <p>Cuando el sujeto evalúa el objeto de representación surge un conjunto de reacciones emocionales que determinan el sentido, lo llevan a adoptar posturas y a ejercer acciones ante dicho objeto.</p> <p>Moscovici (1979).</p> <p>¿Cómo valora el objeto de representación y con qué razones hace estas valoraciones?</p>	<p>Valoración y aspectos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer es muy fácil, y nos ayuda a expresarnos, comunicarnos y analizar las ideas. <p>Acciones a emprender:</p> <p>“Leer es importante”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para entender el texto, aprender mediante la lectura” • Para analizar y profundizar sentimientos. 	<p>Acciones a emprender:</p> <p>“Escribir es importante”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para desahogar el alma mediante la creación de textos. • Para redactar textos.

Ejes de análisis	Respecto a la lectura	Respecto a la escritura
<p>¿Qué acciones va a emprender ante el objeto de representación?</p>	<p>Razones que lo llevan a emitir la valoración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque con ella podemos interpretar muchas cosas y nos ayuda a ser alguien en la vida. • Porque con ella podemos aprender más palabras desconocidas. 	<div data-bbox="659 254 1325 422" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Son importantes para estudiar, tener la posibilidad de conversar e informar con la escritura. </div> <div data-bbox="659 1073 1414 1348" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Porque nos ayuda mucho a tener un mejor futuro • Porque es la base para ser mejor en castellano • Para que una persona pueda expresarse bien, sin éstas no habría comunicación. • <i>Porque la vida se basa en lecturas y escrituras.</i> • Porque de la escritura y la lectura nos basamos en el estudio </div>

Fuente: autoras.

Fin del informe.

E: Ya para salir de esta entre- vista, ¿cuál experiencia recuerda importante o que le gustaría compartiros?

Pe: Me pareció particular que varios estudiantes me llamaban o se acercaban para contarme lo que iban a escribir, sus respuestas, opiniones..., con la explícita intención

de hallar una aprobación de mi parte, confirmar que estaban bien... En otras palabras, una de las mayores dificultades que tuvieron al realizar las entrevistas fue precisamente el hecho de tener que dirigir la mirada hacia dentro de ellos mismos, reconocer la historia (personal y colectiva) de cada uno para responder las preguntas, lo que para muchos resultó complejo, además de extraño y desagradable.

¿A qué viene todo esto?

Porque sucede que las cuestiones que se plantean las representaciones sociales no solo nos permiten conocer las diversas maneras como los sujetos (actores) elaboran “las producciones mentales sociales, sino también la forma en que intervienen en el lenguaje y las prácticas sociales, para generar efectos sociales” (Jodelet & Guerrero, 2000, p.10).

P.S.

Con un pulso del investigar espontáneo las palabras se destinaron a ser en los estudiantes: juego, libertad, expresión... en la medida que entre ellos se entrevistaron.

Quiero decir: el estudiante al entrevistarse con uno de sus compañeros –y no con alguna de nosotras–, tuvo la confianza -no forzada ni dramatizada– para responder cada una de las preguntas. Esto fue posible porque se trataba de jugar a entrevistar –y ser entrevistado– por un amigo o compañero de casi todos los días de clase, con el par académico y al que nada se le tiene que demostrar o rendir cuentas. Y sin embargo, las lecturas de la realidad y sus significaciones, sobre todo con relación a la lectura y la escritura, brotaban del fontanal de la sensatez y cercanía más auténtica posible. El uno miraba al otro sin temor de sentirse evaluado, juzgado o intimidado, pues el otro era un compañero y no un informante, lo que es muy opuesto a lo sugerido por Taylor y Bogdan (1987), quienes mencionan algunos aspectos para ganar la confianza del informante en la entrevista y así obtener la recolección de datos...

4.2.4. Consideraciones finales.

- Este estudio se considera cari y cuali-tativo, habitante del camino hermenéutico para el develamiento de las representaciones sociales.
- La información fue analizada gracias al encantador y pertinente instrumento de la entrevista estructurada.
- La clase, como todas las demás, fue congelada en la grabadora, siempre con la autorización de los que en ella se congelaron.

En el apéndice E podrá conocer las transcripciones de las entrevistas, las cuales se encuentran organizadas en sus categorías de análisis; estas creadas en una de las etapas de interpretación de las representaciones sociales.

4.3. TERCER INTENTO (LAS UNA Y MIL LLAVES QUE ABREN LA BÚSQUEDA DE LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA LITERARIA)

“Con los miedos... las ansias en las manos que tejen la tela, la que cubre al docente como un ser envuelto en un constante devenir de ideas, preguntas e intentos de respuestas”.

4.3.1. Voz narrativa: uno de los protagonistas de este intento. En este momento que me enfrento de nuevo a tratar de presentarles de manera amena y real mi experiencia de observación como docente de lenguaje, vienen a mí muchas preguntas que me acercan a la palabra misma de la enseñanza de la literatura. Sí, ¿qué implica enseñar literatura? y además, ¿qué piensan los estudiantes y los docentes de la literatura en sí misma? Sé que tengo que ser augusta y encararme, no, encarar a mi ideal de: ¿qué es literatura? y ¿qué busco con y en la enseñanza de la misma? y darme cuenta con miles de cavilaciones que mi ideal se va cuesta abajo; porque con todo la danza y las decoraciones del escenario de la docencia, la literatura enredada en la telaraña escolar no es más que una mendiga de las disciplinas pálidas y languidezcas en los anaqueles de yo no sé qué escuela, porque con todos estos años y el mundo tan viejo las mañas se poseen y no se van tan rápido como uno espera.

De la maña a la que me refiero, ya ha adquirido fuertes raíces en la cotidianidad de la escuela: la literatura es un camino para aprender a escribir, leer, hablar y escuchar y... ¿Que es escribir, hablar y leer bien? y además de eso pararme en la idea que la literatura es ¿camino hacia la salvación del espíritu? Cuando el mundo va con pies ligeros desechando todo lo que se tome un tiempo a su paso. Sí, golpearme en este enorme y oxidado espejo de la humanidad y enfrentarme a la realidad real: que la literatura no significa igual para mí, ni para vos, ni para ellos; la literatura es un ser vivo que respira en nosotros de formas distantes y amorfas y muere o nunca existe en otros, como la ciencia misma y el arte en sus miles de expresiones.

Esa idea me lleva a pensar en el fenómeno vivo que es la literatura en la escuela, lugar en el cual convergen miles de universos y caminos con diferentes disposiciones e intereses. Es así que al no afectar la literatura a cada sujeto de la misma manera se abre una puerta de comprensión para el docente en cuanto a su enseñanza; un abanico de posibles y divergentes relaciones que el estudiante teje con ella, y la posibilidad de reflexionar que al planear su clase generalmente parte de un ideal de enseñanza como de estudiante, lo que permite pensar en la idea de derrota en la enseñanza (Bárcena, 2009). Es decir, que al tener un tejido previo a la clase, existe la posibilidad que esta no se desarrolle como se vislumbró. Recordando que la literatura no habita en todos de maneras iguales.

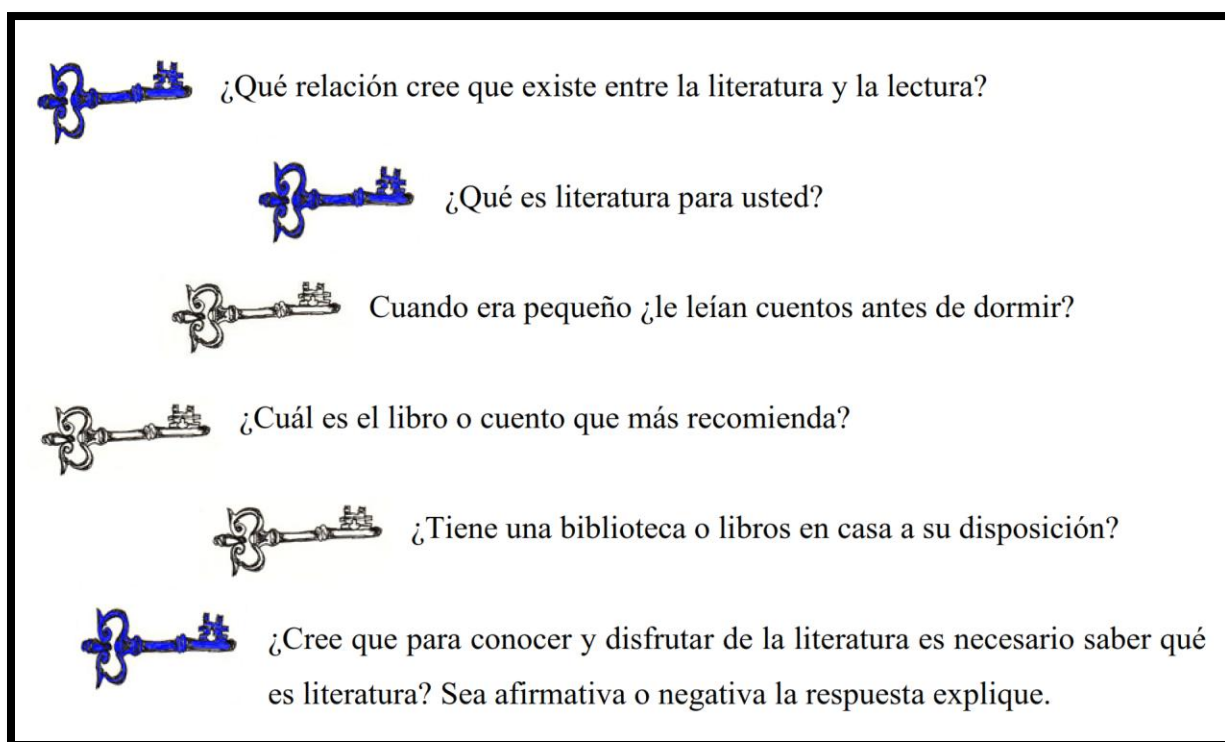
Esta mal llamada derrota la existimos en carne propia al emprender el siguiente tejido de palabras: literatura, estudiante, docente y escuela y, comprendimos la derrota como un modo de ver y comprender los fenómenos que se gestan en el aula de clase de forma alternativa, es decir, aceptar que no todo lo anhelado sale tal cual se anheló. Esta mirada permite construir y reinventar tanto el concepto de literatura como su enseñanza, inventar caminos que vayan más allá del término etimológico de literatura y redescubrir la enseñanza como un compartir³¹. Suena pretencioso crear o tejer en el aula una nueva interpretación del concepto de literatura, al ser esta palabra, motivo de cavilaciones

³¹ Se relaciona con la idea de Borges, quien manifiesta que la literatura no es algo que se enseña, sino que se comparte.

filosóficas de hace siglos; pero esa es la vida del concepto: una constante reinterpretación.

Y sí, afortunadamente los estudiantes son seres pensantes y por ello le permitieron a estas hojas imprimir sus interpretaciones de esta noción³² –tan gelatinosa para los “eruditos en el tema”–, mediante unas preguntas que en este intento se representan como llaves, las cuales dieron la apertura para esclarecer algunas dudas o al menos acercarse a ellas. De manera que las llaves los invitaron a desempolvar las puertas que los llevarían a sus mundos y experiencias de lectura con la literatura.

Figura 15. Preguntas que surgieron y pertenecen al apéndice D, titulado: “Preguntas luz”



Fuente: autoras.

Las anteriores llaves dieron paso a bucear a cierta profundidad en las ideas que cada estudiante ha construido en su historia tanto escolar como personal, referente a su

³² Se expresa como *noción* por la imposibilidad de atribuirle una definición exacta (véase la teoría mentefactual).

relación con la literatura. Lo que leerá a continuación son las puertas que se abrieron y los mundos descubiertos gracias a las llaves. Es de aclarar que en la experiencia de lectura no se cruza una puerta o unas cuantas, sino que se permite la posibilidad de cruzar las puertas que se quiera para acceder a los mundos deseados, y tampoco cada puerta funciona como una suerte de secuencia para acceder a la máxima experiencia literaria, todas, de manera aleatoria permiten la entrada a la posible experiencia.

Antes de abrir las puertas con las llaves ya mencionadas, la docente lee en voz alta un texto de los que invitan a reflexionar y luego, les dice a sus estudiantes lo que piensa que ha comenzado a gestarse en la mente de cada uno de ellos, al ver que pocos manifestaron algún gesto después de la lectura. Quizá había ocurrido por la novedad que esto representaba.

4.3.2. Primer día de práctica. 29 de julio de 2014, 6 a.m. Duración grabación: 1:49:15

4.3.2.1. Primera lectura en voz alta: “Arreglar el mundo” de Cristian Urzúa Pérez (2009). Yo sé que allí en la mente de cada uno está y es así... Mirar nuestra reacción; cómo nos transformamos, la lectura nos transforma y ésa es la idea, que nos transforme de la mejor manera y aún aunque no hayan hablado algunos o todos, que no sea masivo, yo sé y confío y estoy plenamente segura porque también me pasa, que ahí en la mente quedan las lecturas, ésa es la idea, que queden y nos vayan transformando poco a poco consciente e inconscientemente pero también es muy agradable compartir e ir más allá del código como tal.

- Orientaciones para la lectura de la posible experiencia:
 - ☉ Los **universos** representan el campo semántico macro, es decir, los conceptos en su comprensión más amplia.
 - ☉ Las **puertas** son entradas a los universos pero desde diferentes perspectivas
 - ☉ Las **ventanas** son las entradas a micro espacios de una misma puerta pero con algunas variaciones o novedades en la perspectiva.

- ☉ Las **citas de los estudiantes** son el punto de partida para emprender el tejido interpretativo de la experiencia de lectura.
- ☉ Las **llaves azules** fueron las que permitieron dar mayor profundidad al escrito.

4.3.3. El universo de la literatura y la lectura

4.3.3.1. Puerta: relación intrínseca. Entre la red inacabable de posibles conexiones y relaciones de la literatura con la lectura, se logra vislumbrar que estas dos dan apertura a una relación de retroalimentación, cito al estudiante:

- ☉ “La literatura la podemos considerar como una **fuentes de conocimiento** y la lectura el **medio para acceder a ese conocimiento**. Teniendo en cuenta que en la literatura encontramos arte expresado por medio de palabras estas manifestaciones artísticas encontradas en lo fantástico, romántico, histórico, en lo científico, etc son para nuestro beneficio si practicamos la acción de la lectura”.
(Juan José)

Como se observa la relación que expresa el estudiante es estrecha, al ser la literatura fuente en la cual la lectura bebe, es decir, la literatura presenta el universo de signos y símbolos y la lectura los organiza, significa y les da sentido. Así esta última se presenta como móvil para llegar a la literatura; arte que se expresa únicamente mediante palabras, se hace explícito que existe una hermandad entre la **grafía y la literatura**; relación ya encubada en la mente de los críticos literarios –que tan ansiosos están al pensarla como un ser que se puede expresar en múltiples lenguajes–, siendo esta, la grafía; el único medio reconocido por el cual se puede manifestar en su esplendor la literatura.

Esta idea de la palabra como auténtico material en el cual se manifiesta la literatura, gesta en la mente de quien la piensa, una contradicción: ¿qué es lo que hace a la literatura un arte digno?, ¿qué se exprese en palabras?, al revisar la etimología de la palabra literatura, se observa su génesis del latín “litterae”, que significa letra o escrito, entonces, ¿podría ser este peso histórico de nombre lo que ha construido en esta puerta

dicha relación tan estrecha? Sí, en un mundo rico en posibilidades esta sería una de ellas, pues el nombre no es una suerte de azar sino que se concibe como una forma de dotar a una cosa o fenómeno de sentido, que si bien el tiempo y las preguntas se encargan de alimentar con diversos significados y cambios en estos a lo que se nombra, la esencia del nombre sigue siendo la misma, lo manifestado en esta puerta, pues a esta le corresponde expresar que la literatura es un engranaje de conocimiento y la palabra la forma de navegar en ella.

Pero, ¿a qué vestidura de la palabra se refiere el estudiante?, ¿a la oral o a la escrita? No es claro en él, pero sí en otro estudiante que cruzó la puerta, quien al entrar concibió su experiencia de la siguiente manera:

- ☉ “La lectura y la literatura están íntimamente relacionadas ya que la literatura es un **pensamiento expresado de manera escrita**, los lectores terminan por convertir suyo el pensamiento del escritor, al momento de leer no sólo por hacerlos sino por disfrute empezamos a entender todos los aspectos que encierra esto tan complejo como es la literatura” (Daniela)

Al cruzar esta puerta el estudiante abre dentro, una ventana a la comprensión de la palabra escrita como camino que posibilita un despliegue hacia la obra literaria y la lectura, movilización de la palabra a la construcción de un sentido de la obra en su totalidad. Es aquí donde la concepción de la palabra literatura se torna de un tono distinto, un tanto más denso y más cercano a las concepciones de peso histórico y de alguna manera a la actual que los académicos tienen de dicha palabra.

Es así que al pensar en la necesidad de que se manifieste mediante palabras escritas, nos lleva a reflexionar en el apremio que ha tenido el hombre de dejar a la posteridad sus experiencias, sensaciones y sentimientos de un espacio-tiempo determinado para que los seres de otros espacios-tiempos, puedan tratar de llegar mediante la palabra escrita al tuétano de un tiempo en específico, pues la palabra oral suele entregarse muy

fácilmente a la deconstrucción o construcción de nuevos sentidos o divagaciones, como lo menciona Reyes (1993):

La palabra –humo de la boca en el jeroglifo chino– quiere deshacerse en el aire; se la lleva el viento. (...) Para que no se pierdan las creaciones de la palabra, los fastos humanos que ella recoge y perpetúa, el museo y la escuela del hombre que ella por sí sola representa, para todos esos fines mágicos se inventó la fijación del lenguaje (p. 9-10).

Para no perderse en los vericuetos del tiempo; condición del hombre histórico, escurrido y forjado como la arcilla a través de la palabra, legando al hombre actual las memorias de tiempos que en un plano físico sería imposible vivir pero sí en la imaginación y el tejido de las imágenes que se guardan en las palabras, el lector hace suyo esos mundos vivimos como lo menciona el estudiante, porque en la lectura de la palabra, el tiempo se viste de atemporalidad y las distancias se acortan y los imposibles galopan a nuestros corazones como posibilidades, de modo que la palabra impresa no sólo representa a la grafía sino a la memoria en su concepción aristotélica³³.

Además, en las palabras del estudiante entra en juego una muy interesante para concebir a la literatura: compleja, debido a que representa una suerte de engranaje ecléctico, pues dentro de ella hay un enredo de sentidos que quien lee va desentrañando en la medida que la palabra sea sentida y vivida a través de la lectura, que su sentido se gesta en la relación íntima que el lector tenga con la obra y cómo ésta edifica un significado relevante en la existencia del lector.

Así, la literatura es un todo, complejo, erigido como un espejo de la condición humana que le permite al ser conocerse así mismo en la medida que ingresa al pensamiento y universo de otros seres, no como un instrumento en el aula de clase para diseccionarlo con el fin de aprender reglas y problemas de gramática.

³³ Mnemósine, única forma de mantener viva la tradición.

No sólo este estudiante ingresó por la puerta de la relación intrínseca, hubo uno más, quién abrió ventana del escritor: “Una muy grande porque **la lectura es saber leer y la literatura es saber escribir** y en gran parte leer”. (Edwin)

Bajo estas minúsculas palabras la experiencia del estudiante permite dar a luz la idea del escritor como el sujeto encargado de manifestar al mundo su pensamiento y su ser en la medida que lee y escribe literatura, es decir que escribe “bien”. Al tratar de comprender y re significar la palabra bien, se podría divagar en las concepciones que la enseñanza de la lectura y así mismo de la literatura ha incrustado en el estudiante, pero lo que nos interesa es su experiencia de lectura, sea cual sea su origen.

El estudiante manifiesta una relación que se inscribe en el dominio tanto del proceso de lectura como de la creación literaria, la lectura y literatura es saber leer y escribir, aunque no se aclara si es saber decodificar y escribir correctamente los códigos de la lengua, realizar una lectura y escritura de carácter crítico e interpretativo o una en la cual el ser se enfrenta así mismo e inicie una construcción consciente de su realidad.

El proceso de escritura y cómo se debe escribir, también es un tema de discusión de herencia en la literatura, pues cuando esta se empezó a fecundar, los eruditos de la época la revistieron de ideas que giraban en torno a la mimesis y perfección de la palabra; “-la inventio que hace a la elección del tema, la dispositio que organiza sus partes y la elocutio que ornamente convenientemente el discurso-” (Rancière, 2009, p. 28). Este proceso organizacional juega un papel interesante en la idea que nos brinda el estudiante, pues al referirse a la literatura como escribir bien, nos remite al proceso de escritura.

Por último, en esta puerta un estudiante nos dejó la siguiente nota: “En verdad no sé muy bien por qué **no sé qué es la literatura**” (Camilo). Este estudiante no entró, no cruzó la puerta para compartirnos un poco más a profundidad su experiencia, pero sí nos dejó otra cara de la experiencia de la lectura, con la intención de brindarnos de manera augusta su desconocimiento de la misma. Es bello poder acceder a las ideas de los

estudiantes porque nos permiten también cuestionarnos a nosotros mismos, replantearnos muchos conceptos y procesos que se manejan en las clases a partir de notas como estas.

Para algunos suena escalofriante, para otros una manera más de concebir la experiencia con la literatura como **no experiencia**.

4.3.3.2. Puerta: Relación comunicativa. La relación entre la lectura y la literatura permite gestar procesos como la comprensión: “La relación que yo veo entre la literatura y la lectura es que ambas se debe escribir e ir entendiendo lo que se escribió porque si uno escribe a la loca a la hora de leer no se va a entender nada” (Nasly). La relación que se presenta es de una comprensión que se hermana con la organización y claridad de las ideas en el momento de escritura, esto le permite tanto al escritor como al lector tener una conexión con el texto a partir de la comprensión, además de organizar el pensamiento del lector a partir del dominio de la lectura.

Aquí se teje la idea que la literatura es un proceso de escritura que deviene una práctica constante tanto del acto de escribir como de leer y además que estos dos procesos unidos a la disciplina le permiten al sujeto desentrañar y organizar su pensamiento para lograr comunicar su experiencia. Así la literatura y la lectura tienen un fin en sí mismas: comunicar al sujeto que se enfrenta a ellas una determinada información, lo cual nos remite a la idea del encuentro entre los horizontes del texto y del lector que manifiesta la hermenéutica³⁴, pues le es posible al sujeto que escribe leerse así mismo, enfrentarse con su propio texto y para esto necesita de unas lecturas previas que le ponen frente a una “constante elaboración de hipótesis sobre el significado del texto” (Eagleton, 1994). Así el texto se erige como una suerte de objeto que siempre tiene algo que comunicar al lector.

³⁴ Teoría literaria que se interesa por el fenómeno de la interpretación de textos.

4.3.3.3. Puerta: la derrota. Esta puerta fue creada por los estudiantes para que nosotras como docentes la cruzáramos y al entrar nos permitiéramos a nosotras mismas encontrar el sentido de la derrota, pues al solicitar un compartir de experiencias no imaginábamos abrir esta puerta, que aunque sabiéndose existente no se reconocía como tal. Un lugar donde comprendimos que no todos los estudiantes manifestaron su experiencia sino que la tomaron desde otros lentes. Posiblemente porque no están seguros de esta o tal vez porque simplemente les da temor expresar “no tenerla”.

En este tipo de expresiones sale a la luz el término derrota porque generalmente el docente espera mucho de los seres con los cuales comparte en un aula de clase y en especial en su disponibilidad constante para expresarse, idea que se cae, pues los estudiantes tienen diversas formas de relacionarse con la clase; unos les dan relevancia y a otros simplemente nos les llama la atención porque tal vez no quieren o no les parece atractivo como el docente dispone la clase.

- ☉ Es disciplinas abareativas del hacer humano como la literatura, tienden a intereccionarse con otros aspectos de la cultura y sus productos atraen a los jóvenes. (Laura)
- ☉ la importancia de precisar y aclarar algunas de estas relaciones para comprender hacia donde se orienta el interés de estos lectores. (Paula)
- ☉ Literatura: es el arte que utiliza como instrumental la palabra. (Sebastián)
- ☉ lectura: proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de informacion o ideas almacenadas en un soporte y trasmitidos mediante algún tipo de código usualmente un lenguaje, que puede ser visual o táctil acción de leer. (Cristian)

(10 estudiantes de 27 se copiaron de internet y entre ellos)

Lo que leyó anteriormente es una realidad que no se debe poner debajo de la alfombra, taparla con miradas distractoras que no quieren llevar su foco a esos lugares que a veces se hacen inhabitables en la educación. Es mejor dejarla al descubierto porque es parte importante de todo lo que pulula en la escuela, mirarla desde todas sus luces, sombras, esquinas. Pensar por ejemplo, que una de las razones de este tipo de expresiones es

que a los estudiantes se les dificulta exponer su punto de vista, mirarse adentro para encontrar en sí mismos las respuestas, tal vez por un miedo a la no aceptación de sus ideas –lo que manifiesta la relación que han tenido con el conocimiento– o simplemente porque no saben o no les interesa el tema que se está abordando en determinado momento.

4.3.4. El universo de la vida literaria y su experiencia. En este universo se abrieron puertas a lugares que habitan los estudiantes y que nosotras pocas veces o nunca habíamos leído en ellos, estaciones que aunque vividas en nuestra existencia eran desconocidas como reales en la vida de ellos.

4.3.4.1. Puerta: la existencia

☪ “Para mí la literatura es una oportunidad de **ser y quien no se es**, también imaginar lo que el autor nos quiere dar a conocer y que nosotros también conozcamos cosas o formas nuevas en comunicarnos”. (Salomé)

La literatura permite abrir las puertas para el conocimiento propio, reconocer quien se es de la mano de su sombra a través de la lectura de una obra literaria, así la literatura se presenta como un espejo que le muestra al lector todo lo que se mueve adentro, ese mundo de deseos y frustraciones. Como se expone, es una oportunidad de encontrarse con ese otro que calla en nosotros, instante de escape para el encuentro. Más que un divertimento la lectura es un espacio para la lucidez de sí.

Además, la literatura se concibe en esta puerta como una posibilidad de mostrar al lector maneras alternativas de nombrar el mundo que le rodea, no solo con la palabra sino con la imagen y el movimiento. Porque la creación de mundos, esos mundos posibles que vienen tejidos a las obras son caminos que llevan al lector a existir su realidad inmediata desde diversos focos, así sea en sus lentes tradicionales. Porque es intrínseco en la literatura imaginar, construir y pensar en puentes que permitan llegar a realidades distintas, por eso el hombre ha necesitado y bebido de ella, porque está en él, la

fabulación: “La fábula, la metáfora, la rima y la exégesis son en su conjunto formas de ese poder de fabulación, es decir de presentación figurada de la verdad” (Rancière, 2009, p. 50). Son expresiones que el hombre creó o construyó para nombrar a ese mundo que le rodea, dotarlo de sentido y existirlo como él lo quiere respirar.

4.3.4.2. Puerta: algunas ideas. Detrás de esta puerta encontramos varias ventanas a diversas experiencias de la lectura que dejaron regadas los estudiantes durante su estancia en este espacio.

Una de esas ventanas es tocante a la idea de la genericidad de la literatura: “Para mí la literatura es la **clase de lectura** como: literatura infantil” (Norbey). Es decir, que la literatura se compone de diversos géneros y que cada género se manifiesta en un lenguaje específico y por lo tanto requiere de un lector especial que le agrade acercarse a dicho lenguaje y lo sienta. Esta ventana nos brinda leer un atributo más que manifiesta la literatura como un ser - ente en el cual se organizan como si fueran cajones sus diversas expresiones, las cuales se conocen como géneros literarios, “lo que define a un género no es un conjunto de reglas formales, es la naturaleza de lo que se representa, de lo que constituye el objeto de la ficción” (Rancière, 2009, p. 31), y sí, Rancière tiene razón, pues esa naturaleza que representa son los objetos que se guardan en cada cajón y estos le pertenecen a distintos lectores con visiones de mundo auténticas, tiempos y espacios específicos y poéticas de existencias especiales.

También encontramos algunos lectores que se preocupan o tienen un especial interés, no sólo por las obras sino también por el soplo de vida de sus autores; “Pues para mí, la literatura sirve para **conocer la vida y obra** de distintos autores que forman parte de nuestra cultura, conocer las diferentes maneras de escribir de cada época me aporta más conocimiento sobre la historia literaria” (Heimy). Es importante lo que esta ventana deja a sus posibles observadores, pues quien lo expresa hace hincapié en la importancia tanto del espacio como del tiempo en el cual trasegó el escritor para auscultar la historia y un tanto más su propia historia. Quien plasmó esta experiencia no estaba lejos de lo que siente Reyes (1993):

Estos fragmentos de memorias que explican las circunstancias en que el autor vivía cuando concibió, elaboró o publicó tales o cuales obras, además, de ayudar a la crítica, resultan casi siempre de agradable lectura, por lo mismo que tienen un carácter de antología: momentos culminantes dentro del relato general de una vida, cuando se trata de la vida de un escritor, paisaje humano cuyas cumbres vienen a ser sus libros (p. 111).

Es así que a este lector en formación le importa la vida de quien gestó la obra leída, pues en ella puede vislumbrar los avatares y las glorias de quien las tejió. Y es sumamente necesario no sólo leer la obra impresa sino también correr la mirada a la obra viva, andante, la obra que en sus pasos cargaba consigo una existencia con tiempo y espacio, que hablaba de su época y de los intereses de la misma.

4.3.4.3. Puerta: catarsis

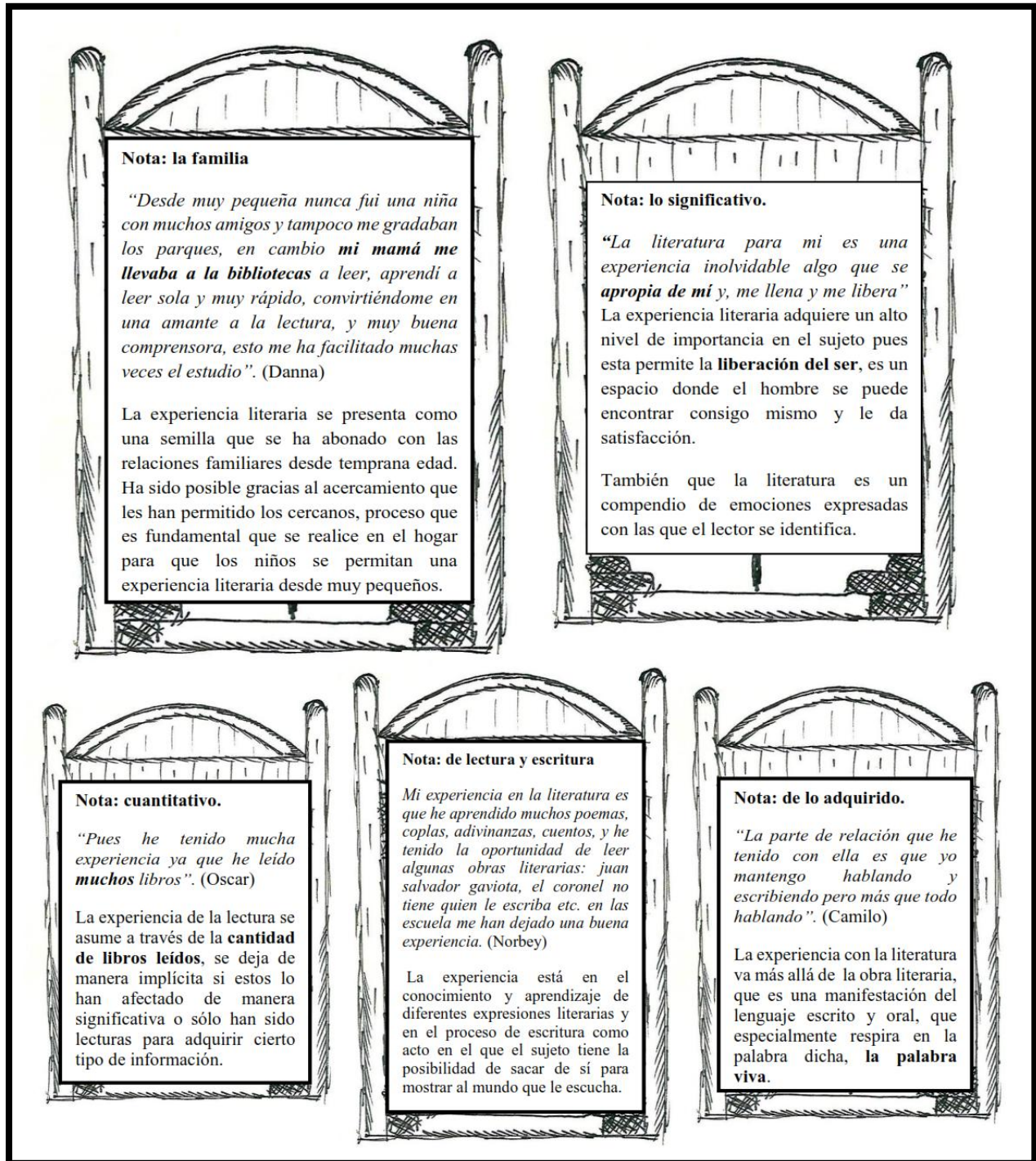
☪ “Para mí la literatura es la forma más hermosa de expresar los sentimientos y emociones, y también es dejar volar la imaginación, la literatura, se siente, se disfruta, es disfrutar por medio de ella compartiendo experiencias, para mí también la literatura es sacar los sentimientos y ofrecerlos al mundo para compartirlos. Por medio de ella se expresan muchas emociones, pueden ser tristezas alegrías etc”.
(Lizeth)

Como observa no hay que añadirle mucho a la lectura de esta puerta, pues en sí misma se manifiesta. Sí, la literatura es una creación que le permite al escritor expresar su universo interno para que los lectores se identifiquen con él (aquí recuerdo lo que le suscita la literatura a un amigo: memoria y espejo), la idea se enmarca en el acto de compartir el mundo, de ser generoso con el otro al abrir las puertas del ser.

4.3.5. Notas dejadas en el frente de algunas puertas. Estas notas surgieron de las respuestas a las preguntas de las llaves sin color, para narrar algunas experiencias de

la lectura que los estudiantes han tenido con la literatura; sea como lectura, sea como un compartir o como un espacio.

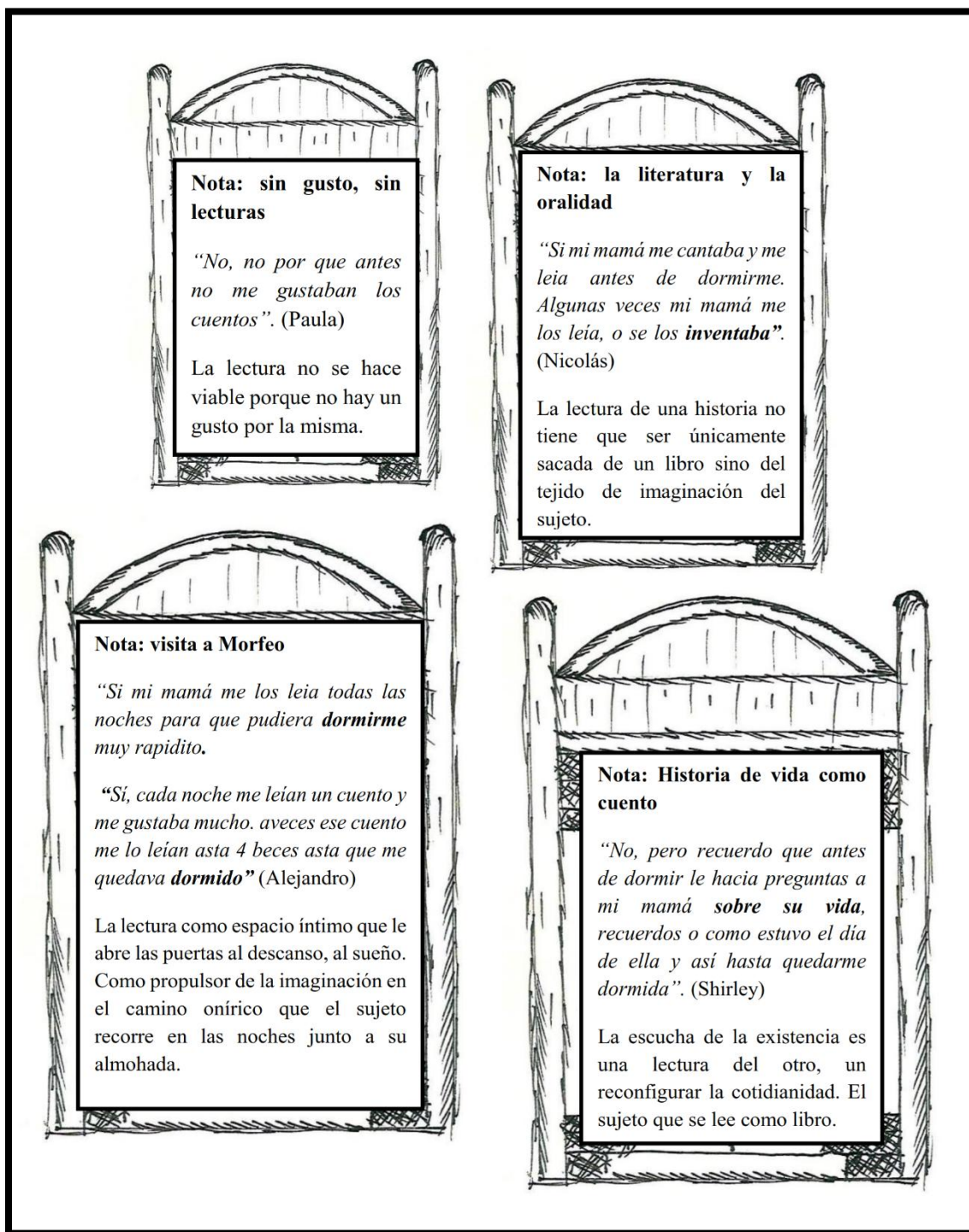
Figura 16. Notas de lo vivido.



Fuente: autoras.

De 27 niños a 12 niños no les leían cuentos antes de dormir y a 4 les leían a veces.

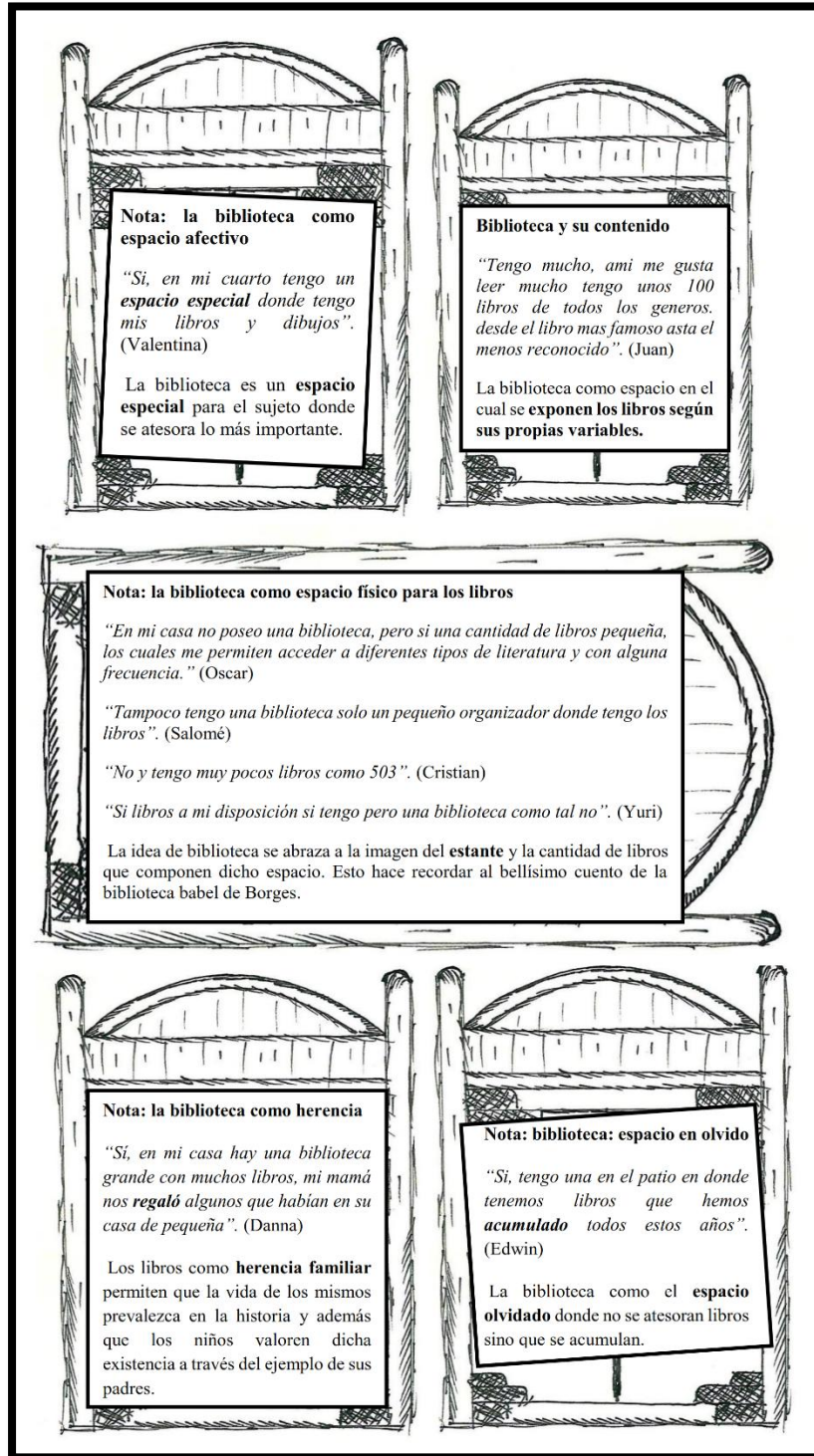
Figura 17. Notas: Lectura desde niños.



Fuente: autoras.

6 de los 27 estudiantes dicen no tener una biblioteca.

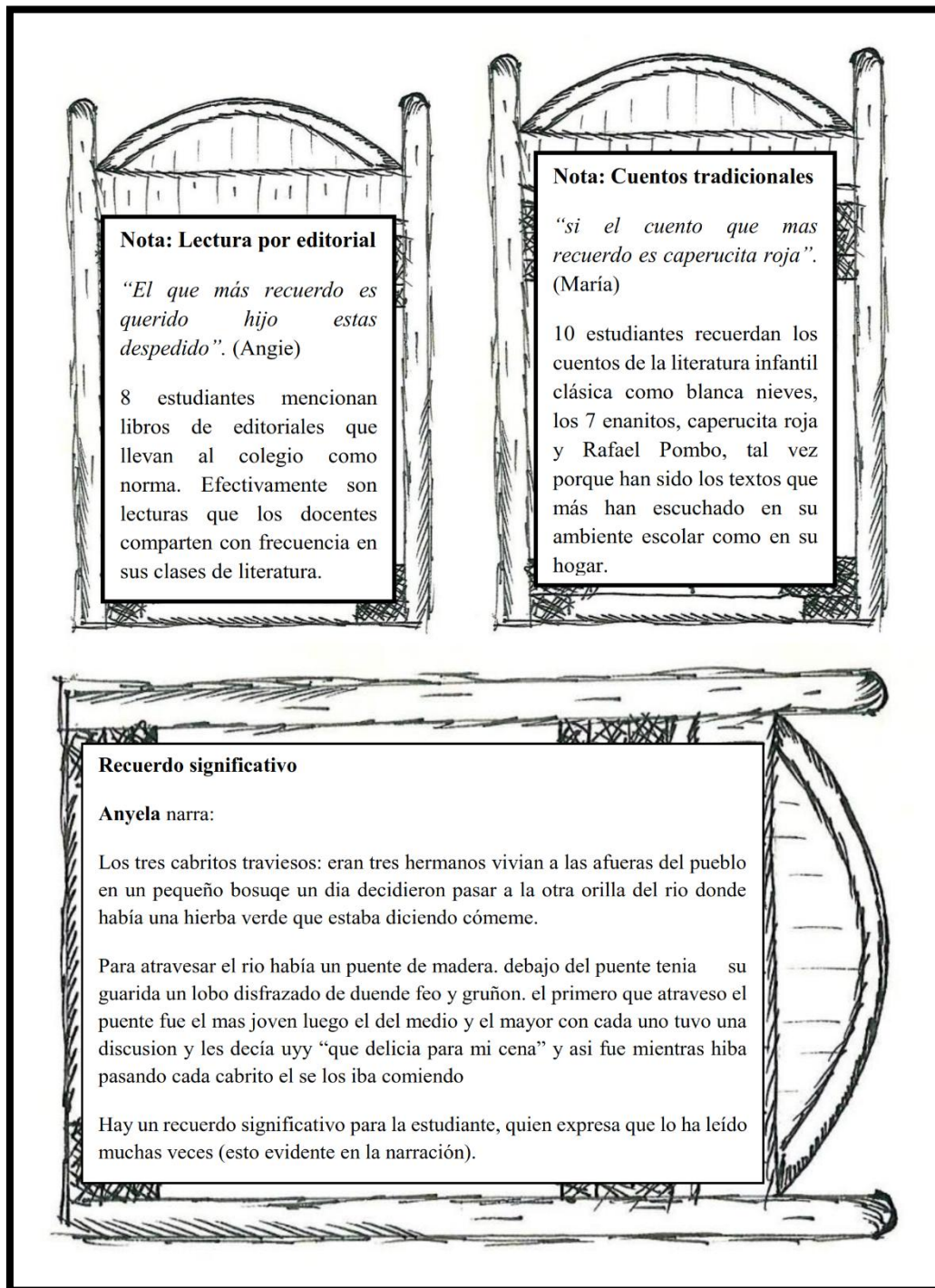
Figura 18. Notas: biblioteca en casa.



Fuente: autoras.

4 estudiantes dicen no recordar ningún cuento.

Figura 19. Notas: Los libros en la memoria.



Fuente: autoras.

Hasta aquí las notas que los estudiantes dejaron en las puertas. ¡Pero espere!, aún no se acaba este recorrido por la infinita galería de puertas, sé que puede estar pensando que es casi como un laberinto. Pero también me pregunto: y si es laberinto, ¿dónde está el minotauro?

Es probable que las respuestas que va a leer a continuación representen el corazón del laberinto: al minotauro. Nada más y nada menos estas respuestas surgieron de una pregunta gestada por un estudiante, quien muy tranquilo en la clase y como si no le pesara pronunciar, preguntó: ¿es necesario saber que es la literatura para disfrutarla? ¿Cómo quedarnos con esta pregunta guardada? No...

Número de estudiantes y su respuesta:

- 18 / sí
- 5 / no
- 3 / no respondieron
- 1 / se ayudó de otras voces

Tabla 6. Respuestas sobre si es o no necesario saber qué es la literatura para lograr su vivencia.

Si es necesario saber para disfrutar de la literatura	No es necesario saber para disfrutar de la literatura
Saber qué es para el disfrute	Varias visiones
<ul style="list-style-type: none"> ☉ Sí, obvio por que si no como podríamos disfrutarla si no sabemos que es. (Andrés) ☉ Si por que entonces no sabría lo que es o lógicamente lo que esta 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Acercamiento ☉ “Yo pienso que para conocer y disfrutar la literatura, no es tan necesario saber específicamente que es la literatura, pues pienso que

Si es necesario saber para disfrutar de la literatura	No es necesario saber para disfrutar de la literatura
<p>leyendo, para mi que si es necesario. (Eileen)</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Pues claro que uno debe saber que es por que uno no le gusta lo que n conoce. (Oscar) ☉ Si por que necesitamos comprender lo que estamos haciendo. (Gissel) ☉ Pienso que para conocer y disfrutar de la literatura necesito saber que es la literatura yo no voy a hacer algo sin saber que es lo que ago. (Sebastián) ☉ Es necesario tener un conocimiento previo para poder adentrarse a la literatura, es relevante conocer por qué y el de la literatura para poder tantear terreno para poder ingresar a su disfrute. (Heimy) 	<p>la literatura con tan solo, conocer, sentir, y vivir la literatura, puedes identificar uno mismo el significado, solo disfrutándolo y expresando los sentimientos y emociones, puedes vivir la literatura”. (Lizeth)</p> <p>2) Disfrutar la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ “Yo pienso que no porque por ejemplo los niños disfrutan la lectura sin saber con exactitud que es la literatura”. (Danna) ☉ “No por que los niños como harian para disfrutar de la literatura”. (Nasly) <p>3) Conocimiento de obras</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ “No por que para disfrutarla no es necesario conocerla, ya que pueden haber narraciones que nos guste y no las conozcamos”. (Valentina)
<p>Saber qué es para llegar a su esencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ “Sí, porque si no sabemos la esencia de la literatura no comprenderemos que son pensamientos que cada uno podemos interpretar de diferentes maneras”. Saber que es la literatura para poder navegar en su tuétano, 	<p>4) Por un ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ “No, para mi no es necesario por que seria como si para jugar futbol y divertirse tendría que saberse jugar

Si es necesario saber para disfrutar de la literatura

No es necesario saber para disfrutar de la literatura

esencia y conocerla con el fin de llegar hasta donde nos permita el identificarnos con ella. (Salomé)

futbol por eso para mi no creo que sea necesario”. (Nicolás)

Saber qué es para comprender

- ☯ **“Si, creo que debemos saber que es literatura porque no podemos ir leyendo sin comprender sin interpretar la información”. (Daniela)**

Saber qué es para conocer

- ☯ **“Creo que para disfrutar y conocer de la literatura si es necesario saber que es por que de ahí entiendo la gran importancia que tiene las expresiones literarias que aportan conocimiento de diferentes aspectos a mi vida, y esto me da una mejor formación no solo academica, si no actitudes y aptitudes, que complementan el desarrollo como persona integral”. (Alejandro)**

Saber qué es para conocer y disfrutar los géneros literarios

- ☯ **“Si porque vamos a tener un concepto claro de que es literatura**
-

Si es necesario saber para disfrutar de la literatura

No es necesario saber para disfrutar de la literatura

con ello podemos cogerle mas amor a los diferentes generos literarios. y poder leer más libros de que nosotros nos guste, y también poder saber más sobre literatura". (Norbey)

Fuente: autoras.

5. EPISODIO II. LA BÚSQUEDA DE LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA LITERARIA

5.1. CUARTO INTENTO (LA LECTURA EN VOZ ALTA, UNA POSIBILIDAD PARA LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA LITERARIA)

Figura 20. Una voz para mirarnos.



Fuente: autoras.

—Y... ¿Te has leído en voz alta?

—No. Nunca me he acercado al fuego, nunca he sido una mariposa encantada bajo las llamas del sonido....

5.1.1. La voz de este intento es de un narrador externo y durante el camino aparece la voz protagonista. Lo que se narra a continuación, fue una de las más grandes pretensiones que surgieron en las docentes durante su estancia en el aula, después de trasegar por las necesidades expuestas en el diagnóstico³⁵; visión particular del observar a los estudiantes en un espacio-tiempo determinado y vivir el menester de tejer junto a ellos una posible o probable experiencia con la literatura. Por tal razón, decidieron como estrategia para la mencionada búsqueda, abrir durante el trayecto de la investigación algunas clases con lecturas en voz alta de textos literarios, pues al tener en cuenta las exigencias del currículo respecto a los logros que los estudiantes deben alcanzar en un tiempo establecido, se desplegó en clase este acto sencillo –no simple– para que tuvieran la oportunidad de tener un encuentro con la literatura.

¿Por qué eligieron la lectura en voz alta como posibilitadora de la experiencia literaria? Porque al estar compartiendo un espacio que no habían habitado antes junto a los estudiantes, a quienes miraban por primera vez y sólo con el diagnóstico que permitió observar una ínfima parte de ese todo al cual se enfrentaban, fue la única puerta idónea que abrió el camino hacia el reconocimiento de cada uno de ellos y a la búsqueda de la posible experiencia con la literatura. Acto que permitió en la medida que se leía; compartir y conocerse un poco más en cada lectura, acercarse, romper esa línea ilusoria ante otro humano, convivir mediante y a través de la palabra, la palabra en voz alta. Además, pensaron que este acto sería también alimento para las lecturas venideras de los estudiantes, quienes continuarían enfrentándose por su cuenta a la orbe de la palabra impresa, en tanto “Escuchar obras leídas en voz alta nos prepara para lo que podemos encontrar y para lo que debemos buscar cuando desempeñamos la tarea, más difícil, de leer por nuestra cuenta las letras impresas” (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

De manera que algunos estudiantes serían protagonistas de las búsquedas, otros espectadores de su propio inicio ante el universo de la lectura o solo de un comienzo sin desarrollo en sus vidas como lectores adormecidos en la inmediatez, propio de una

³⁵ Primer intento, capítulo I de este trabajo.

sociedad que exige del adolescente ligereza y pensamiento simple. Sí, porque al estar envueltos en el engranaje de la sociedad actual, en la nueva generación de la comunicación; enredados en las interfaces de miles de sitios web que visitan a diario, últimamente el espacio de la lectura peligra de reducirse a un chequear pedazos arrancados de alguna obra literaria.

Después de elegir la puerta al camino, vino a las docentes la pregunta: ¿Qué obras compartiremos en clase? Y para responder esta complicada cuestión se reunieron en repetidas ocasiones para pensar... cavilar detenidamente las obras literarias que se leerían, y así después de muchas miradas al vacío y ondulaciones en el cielo, como una epifanía llegó a sus pensamientos: ¡obras de literatura “infantil”!, –se expresa literatura infantil entre comillas por el doble sentido que se le da a la palabra literatura, como decía Borges (1989): Bueno, yo creo que la literatura ya es bastante algo, ¿por qué agregarle un epíteto?– pues consideraron que al ser obras que contienen un potencial de interpretación muy amplio; pese a que sus expresiones lingüísticas no son muy extensas, posibilitan en la lectura en voz alta un dinamismo y juego con la voz que ambienta la lectura, además que abordan temáticas muy tocantes a la existencia del ser humano. El libro infantil³⁶ gesta la sinergia entre la imagen y el código lingüístico, en el de manera sencilla se encuentra una filosofía, una puerta que permite pensarse a sí mismo, pensar al otro.

Además, luego de decidir leer este tipo de obras, llegó a sus vistas otra pregunta: ¿Qué autores y que títulos leeremos?, inquieta cuestión que se resolvió, primero con la experiencia con este tipo de narrativa –ambas recordaron el lugar habitado en la sala infantil de la biblioteca de su ciudad– y segundo, porque acordaron que estas obras debían estar muy relacionadas con los procesos internos en el aula y con los intereses de los estudiantes. También, luego de reflexionar que los atributos de esta literatura permitirían vivirla de manera consciente, es decir, no llevar al aula fragmentos o

³⁶ Los libros elegidos pretendieron responder a las siguientes características mencionadas.

resúmenes de obras literarias sino llevarlas completas, leerlas completas, como el todo que son.

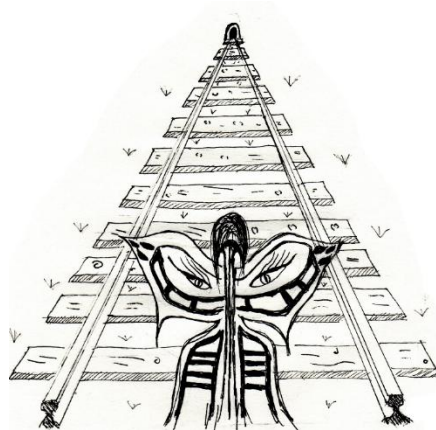
Dicha necesidad surgió a partir de las lecturas de las reflexiones de Mery Cruz Calvo (2011), quien menciona:

La enseñanza de la literatura, se ha caracterizado por ser una parte más de la enseñanza del español o castellano; por una ausencia del estudio profundo de las obras, no se leen los libros se informa sobre ellos, la ausencia del libro trae como consecuencia la ausencia de la teoría y crítica literaria, porque es desde las obras que nace un pensamiento sobre lo literario y no al contrario (p.100).

Y sí, es de las obras que nace la experiencia, las obras en su unidad y no desde sus partes.

5.1.2. Memoria de la docente: El comienzo de los encuentros con el fuego

Figura 21. Sin título.



Fuente: autoras.

Heme aquí lanzada bajo un espacio-tiempo que ejerce en mí una voluntad; anhelo tejido bajo la hipótesis de una experiencia literaria. Sí, así es, es ahora cuando la clase se erige

como una suerte de tabernáculo en el cual mi voz y sus voces emergen y se elevan como humo hacia los ojos y los oídos. Nuestras voces son instrumentos que interpretan la melodía de la memoria, y tejen los espejos en los cuales cada uno de nosotros se refleja para mirar adentro y reconocer lo que nos condiciona como seres, escuchas del espectáculo holográfico de la imaginación. Es nuestro lugar³⁷ para la lectura en voz alta de un texto literario –infantil en esta situación–, con el ánimo de compartir el estado en el que nos encontramos y tejer ideas disueltas o conectadas en relación con la vida y el universo de la lectura y la escritura.

Es un espacio alternativo a las dinámicas corrientes de la clase. Sin embargo, hacen parte fundamental de la misma. Es una entrada a un pequeño jardín, la voz: la puerta que desviste la cortina de la apariencia de quien lee, y los ojos expectantes: películas fotográficas que leen no sólo el cuento sino también la historia del cuerpo y voz de quien narra. Porque en esa interacción de lectura y escucha, el cuento no es el único expuesto a la observación, también lo es el lector; imagen animada que se desenvuelve en el aire con movimientos cadentes del cuerpo y distintos volúmenes y tonos en su voz, develándose a partir del sonido y el movimiento su identidad, lo que es, fue y será. Este ambiente trasciende el paradigma de la enseñanza para permitir a los seres habitar otro lugar, reconocer la humanidad que se forja en la comunión de la lectura en voz alta.

En ese pequeño jardín pudimos convocar alrededor del fuego encuentros y desencuentros con la lectura, avivada por la llama de cinco cuentos infantiles (según la connotación que este tipo de literatura tiene en la genericidad³⁸ literaria, acuerdo que no compartimos pero que no entraremos a rebatir en estas hojas). Así mismo, este espacio de lectura dio vida a un espacio de escritura, medio por el cual los estudiantes expresaron sus sensaciones, sentimientos, pensamientos, emociones... como fruto de las lecturas. Estos escritos manifiestan una visión de lectura como algo que devela con el fin de permitir una revolución, es decir, un cambio en la relación del ser con la literatura y consigo mismo. De ahí que encontramos relevante la lectura de los escritos de los

³⁷ Se dimensiona esta palabra a partir de la mirada de Alberto Saldarriaga (2002).

³⁸ Palabra desde la mirada de Rancière (2009).

estudiantes a partir de las lecturas en voz alta, en tanto revelan la idea y experiencia o no experiencia con la misma, cómo se relacionan de manera individual y colectiva con esta.

5.1.3. Encuentros y desencuentros con la hoguera.

—Pensemos en la obra...

—Pensar en ¿qué?

—En la obra. La que leeremos en voz alta...

—¿Pensar en ella?, imaginarla, leerla, entonarla, avanzar o tropezar con ella...

—Sí. Y si tropezamos ¿qué?, es necesario creer en un sentir así la piedra sea grande, creer que como tú y yo sentimos la obra, la vivimos, ellos también la pueden respirar... y si no la respiran, habrán tenido el espacio para ahogarse en ella.

Convocar a habitar un lugar no es una acción que se erija de la nada, ni tampoco una invitación que llame la atención de todos los oídos, es un proceso de búsqueda y selección del texto que será el pretexto para respirar alrededor del fuego de la escucha y el sonido, es en sí misma una acción desprevenida para atraer de manera sutil a los escuchas, pues si bien no fueron llamados desde la libertad –fue un espacio formal de la clase–, sí los llamamos desde la excusa para ir construyendo esa libertad de escuchar y leer. Es así que el ambiente que construimos en el aula fue un llamado a la escucha de cada uno de los seres –incluidas nosotras– que habitamos dicho espacio-tiempo, acto que para algunos en un primer momento de la escena resultó desconocido o conocido, pero molesto, porque no todos los seres estamos para los encuentros y es allí cuando el desencuentro se refleja como posibilidad, mediante la paciencia y la fe de los encuentros anhelados, venideros.

Lector, lo que se aproxima a sus ojos son narraciones de los cinco encuentros y desencuentros con la lectura alrededor del fuego, el mismo que convoca al todo. Se le permitirá leer el evento de manera cronológica ahondando en algunos detalles vitales y dejando en la nada los que no alcanzaron a abrasar estas hojas.

Tabla 7. Obras literarias para la búsqueda de la experiencia de la lectura literaria.

TÍTULO	FECHA	BÚSQUEDAS	Número de escritos
El increíble niño come libros (Oliver Jeffers)	Miércoles 13 de agosto de 2014	Encender la hoguera de las lecturas en voz alta. (Primeras preguntas para el acercamiento a la búsqueda)	33
Bailar en las nubes (Vanina Starkoff)	15 de agosto de 2014.	Una ráfaga de aire que desequilibra el fuego	0
El ratón del señor Maxwell (Frank Asch y Raquel Solà García)	21 de agosto de 2014	Reconfiguración del camino hacia la hoguera (Alejamiento del resumen, un acercamiento a sus propias voces)	29
Jack y la muerte (Tim Bowley)	5 de septiembre de 2014.	Atravesar el fuego (Implicación del estudiante con la obra)	32
Los amantes mariposa Leyenda china (Benjamin Lacombe)	22 de septiembre de 2014	Cenizas que nos abrasan (Reflexión y cierre de las lecturas en voz alta)	0

Fuente: autoras.

5.2. QUINTO INTENTO (LA EXPERIENCIA ANTE EL ESPEJO: IMPRESIÓN DE DOS ROSTROS)

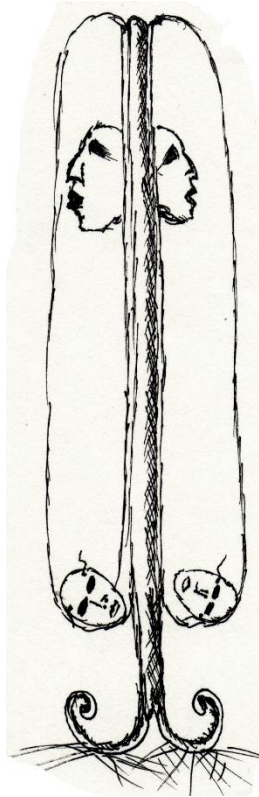
5.2.1. Grabación 4: Primera lectura en voz alta (miércoles 13 de agosto del año 2014). La docente abre la tela del ruido y los estudiantes atienden a ella con sus ojos como luces bajo una oscura noche... mientras les explica la razón del por qué la presencia de la lectura en voz alta en la clase, algunos se encuentran expectantes ante cómo será el despliegue con esta nueva habitante... Pasa el tiempo y por fin, ante sus ojos aparece un libro particular, el cual la docente presenta como: El increíble niño come libros³⁹. Luego hace hincapié en que no solo se escucha el sonido sino también a las imágenes en la medida que se van observando en su camino narrativo... Entre tantas voces una voz dice: ¡Ese libro también está mordido!... y abre la puerta a la curiosidad y así, a la escucha atenta de sus compañeros... Durante la lectura sólo se escucha la voz, los movimientos de quien lee y algunos respiros del auditorio... Están digeridos por la lectura... absortos con el sonido y la historia...

(En el camino de la lectura encontrará un narrador externo.)

5.2.2. El paralelo de la lectura. Se encuentra la Experiencia frente a un espejo y esto es lo que ve; ve dos caras de su mismo cuerpo, dos impresiones de momentos... En esa mirada frente al espejo se dibujan treinta tres rostros y detrás de ellos sus pensamientos, sobre la cabeza la llama avivada por un libro, uno particular, que aunque estuviera mordido no dejaba de parecer atractivo para el paladar de sus lectores, casi digeridos por la lectura en voz alta. Entre la docente y los estudiantes se gesta un espacio para el silencio, lugar que invita a las sensaciones que quedan después de la lectura y se manifiestan en la respuesta de algunas preguntas.

³⁹ *El increíble niño come libros* de Oliver Jeffers.

Figura 22. El espejo refleja dos rostros.



Fuente: autoras.

5.2.2.1. Primer rostro. En las comisuras de su sonrisa, la Experiencia refleja regocijo, sabe que a pesar de sus miedos al fracaso, no pasó ausente para algunos seres que la respiraron, su serenidad nace del impulso que los estudiantes tuvieron al escribir lo vivido con la lectura.

Mientras pega su rostro al frío del espejo imprime instantáneamente las palabras de algunos de ellos:

- ☯ Me atrae mucho que sea una lectura “tan grande ya que cuando nos dicen “devoresen un libro” infantil pero a la vez ese deborecen es de devorar comer entonces entendemos comanzen ese libro, cuando **en rialidad lo que nos quieren dar a entender es que lo vivamos lo leamos y lo hagamos parte de**

nosotros Me gusta mucho el que nos enseñen que es mejor leer y entender aunque lleve mucho mas tiempo por que así aprenderemos mas”

Ten En cuenta Leer

Es un privilegio

Valoralo...!

Francy

Y mientras retira el rostro del espejo siente la sensación del vaho, respira hondo y alumbra en cámara lenta cómo uno de los estudiantes tejió en su escritura una posible experiencia de lectura, al cruzar las paredes del resumen y llegar a puertas de la afectación con la historia. Piensa que entre esta lectora y el libro se gestó una conexión mediante la metáfora del comer un libro, se da cuenta que la estudiante sabe que ese verbo “comer” es sólo una fachada de su verdadera acción, pues al bucear en ella reconoce que es leer, vivir, que hace parte del mismo ser.

Además, ese verbo es una metáfora del camino que se gesta con la lectura, porque lo importante es leer y entender, aunque no sea inmediatamente sino en el proceso de la misma (antes, durante y después). No importa qué se lea, pues es necesario estar dispuestos a los alimentos que le caen mal a la digestión y no menos a la Experiencia.

Así mismo, descubre una idea que se ha ido construyendo mediante los años en los imaginarios de la academia, pues la estudiante hace una consideración inquietante respecto a ¿qué es literatura infantil? De alguna manera la subestima, al mencionar la palabra grande pues expone que en este tipo de literatura también se puede encontrar un vericuetto que invite a la reflexión mediante los intersticios de la historia.


Después de repasar esta posible experiencia, la Experiencia se pone de nuevo linealmente frente al espejo para seguir meditando en otros encuentros:

- ☪ “Es muy interesante y divertida, ya que muchas personas hacen algo así como devorar, leen y leen aprenden pero al final no saben nada, en cambio aquel que se toma el tiempo para leer, comprender y analizar lo que lee como el niño aprendió es algo que muchos deben aprender también, me gusto mucho cuando el tomo conciencia de lo que hacía y decidió abrir y leer, en vez de solo tragar. Es una lectura peculiar y no había leído algo así” (Danna)

Sin despegar el rostro del espejo como lo había hecho hace unos minutos, la Experiencia sonrío abiertamente y medita en el ser y en el libro que le dieron vida, logra observar una relación directa entre la experiencia de la lectura del cuento con la visión de mundo de la estudiante, pues lee como ella toma posición respecto a ideas o sentidos que le brinda el texto, relación que desde ya da visos de una comprensión, de un acercarse más al universo del sentido que se vincula con la literatura. Es comprensión porque la estudiante realiza conjeturas respecto a la lectura del cuento, pues lo trae a su vida.

5.2.2.2. Segundo rostro. ¿Bajo la luminosidad de un mismo cielo se pueden oscurecer los rostros? Sí, ese mismo cielo compartido de manera paralela iluminó algunos lugares de la Experiencia pero también oscureció otros, para así traerlos a la luz, poder reconocerlos y no olvidarlos.

El rostro que se cuenta a continuación se oscureció a partir de dos preguntas: ¿Qué les pareció la historia? ¿Qué fue lo que más les gustó? Cuestiones que extrajeron de los estudiantes reacciones de experiencias pasadas, volcadas a revivir la narración de un gusto o una opinión como una suerte de resumen.

Sí, en este lugar la Experiencia también fijó su cara frente al espejo para observar nuevas formas de sus variados rostros ¿o máscaras? (aquí un  guiño⁴⁰ a Fernando Vásquez) ¿Desde esta perspectiva, la Experiencia se podría ver como una cara con diversas máscaras?, en tanto tipifica momentos específicos en la interacción que tiene el

⁴⁰ El guiño se usa para indicar que se comparte un entendimiento.

estudiante con la literatura, –tales como: resúmenes, ideas, resolución de test, dramatización de obras literarias...–, además de encapsular procederes –actitudes que tiene el estudiante en la clase de Lengua Castellana–, que el docente valora como experiencias aunque le sea imposible ver con exactitud o determinar si lo llegan a ser o no, pues la experiencia de la lectura es muy diferente al experimento en tanto no siempre en el aula hay experiencia debido a que esta solo se da “cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada” (Larrosa, 2003, p.40). Siendo así, en el aula es preciso trabajar en la búsqueda que geste las condiciones para una posible experiencia.

Así, tampoco le es posible fijar la Experiencia como un rostro constante en las dinámicas de clase. ¿Es esta la esencia de la experiencia? No. Debido a que no es una máscara que se fija al rostro de la vivencia, es el rostro mismo, es la forma de una de las realidades que respiran en el aula de clase. Y por eso, a pesar de que a la Experiencia se le oscurecen a algunos ángulos del rostro, los reconoce como posibilidades, pues al mirarse detenidamente en el espejo ve como se marcan en este las siguientes palabras inclinadas a la elaboración del resumen:

- ☉ Me pareció muy agradable, y interesante, porque trata de un niño que le gustaba comer muchos libros, y pues primero se fue comiendo una palabra, después una oración, y después el libro completo, y cada día que se comía los libros se volvía aun más sabio, pero un día, el niño ya no podía comer libros, y se sentía muy triste, y ya no era el mismo niño sabio, y entonces un día él empezó a comer muchos brocolis, y los libros ya no los comía, solo por pedacitos, algunas veces.”
(Yuri)

Este momento es frío e incómodo para la Experiencia, del cual no es posible escapar y mucho menos borrar, es el manifiesto de una escuela con roles y prácticas ya empolvadas, una escuela que se ha erigido bajo la costumbre y lo que el hábito garantiza en la enseñanza, una suerte de teatro donde la escena se repite una y otra vez; los docentes y más los estudiantes ya se saben su guion para pasar las pruebas, medir los

años con número y escalar cartones, es la ficción de los ideales de una sociedad medible, es un bucle temporal y la carne viva de una educación, de una visión de enseñanza de la literatura en clase de Lengua Castellana ¿Enseñanza?, ¿enseñar literatura? Pregunta aguda pero necesaria si se cree que la literatura es un ser vivo que permite la experiencia ¿Cómo pensar en enseñar una cosa con tanto respiro y carne?

No enseñarla a ella, enseñar la experiencia con ella, es decir, el amor, la obsesión, la admiración, el gusto, el fastidio, –entre otros sentimientos que se gestan al leer una obra– hacia un escritor, una obra o un espacio-tiempo vivido. Ser y estar con la literatura en el aula es más un proceso de compartir que de enseñar, porque esta palabra se presta más a definir esa interacción infinita que se teje entre: Docente, literatura y estudiante.

Y en ese compartir, la Experiencia requiere un proceso de escucha tanto de la obra como de la experiencia del sujeto que la comparte. Entonces escuchar es otra forma de leer que necesita ciertas condiciones, es decir, no se lee de cualquier manera, recordamos aquí a Larrosa (2003) cuando dice que solo mediante la escucha es posible una formación del ser, y a Jean-Luc Nancy (2002) al referirse a la escucha como creación del sentido-sensato⁴¹ Es así, que la Experiencia y el sentido no surgen de la nada sino es el fruto de un proceso consciente. Por esta razón, es necesario permitir un ambiente de escucha en el proceso de acercar la literatura a los estudiantes, pues se parte de la idea de que la literatura también se construye a partir de la escucha.

Y ahora se preguntará: ¿por qué las preguntas después de la lectura en voz alta? Porque la lectura aviva en los seres sensaciones, sentimientos, ideas, posturas... Y como curiosas, quisimos navegar hasta esa instancia para reconocer cómo los estudiantes se estaban enfrentando a la lectura y qué germinaba con este acto en cada uno de ellos. Por esa razón, es de vital importancia reconocer que la pregunta que el docente teje para que el estudiante exprese su relación con la lectura, determina la posibilidad de lectura de la experiencia literaria, pues una pregunta que no se piense con cuidado según la

⁴¹ Se construye un sentido sensato cuando sucede en el ser una resonancia que lo reconfigura, transforma mediante la escucha.

necesidad del encuentro (de la obra y el lector) ocasionaría diversas interpretaciones o por el contrario, una respuesta predeterminada o limitada que cierra la puerta a dicha posibilidad. Tal situación, no le permitiría al docente leer respuestas que den señales de una relación sensata con la obra leída; libre desde lo que la pregunta pueda generar en el estudiante.

Figura 23. El resumen como escudo.



Fuente: autoras.

Además, se preguntará ¿qué pasó con los 30 estudiantes? Volvemos a ellos para repensar cómo una palabra adopta diversos significados al realizar una acción, en este caso al solicitarles su opinión, es decir ¿cómo se relacionaron con la lectura? Aconteció que los estudiantes decidieron ir por el lindero más cómodo: el resumen, no cuestionando su capacidad de pensar sino cuestionando cómo la presencia del tiempo⁴² y la autoridad docente altera esta relación. Es decir, el estudiante acomoda sus ademanes educativos según el contexto, leen la capacidad de tiempo que tienen para hacerlo y también lo que

⁴² Referido a entregar en un tiempo determinado la tarea, fenómeno que genera en el estudiante una necesidad de realizar la asignación en el menor tiempo posible, lo que le impide desplegarse adecuadamente en una actividad.

espera el docente de ellos, dando así la impresión que tienen miedo de expresar su verdadera opinión de la lectura o la relación que tuvieron con esta.

Hasta este momento, pensará lector que las apreciaciones han sido mordaces, pero sabrá usted, que no es una suerte de bagaje de hipótesis sino resultado de algunas preguntas realizadas a los estudiantes con el propósito de saber por qué ellos utilizaban frecuentemente el resumen y para sorpresa la mayoría de ellos respondieron escuetamente que este es una salida más fácil para sortear una solicitud incómoda de los docentes, erigida como llave para abrir sus sentimientos más íntimos y también para expresar su (no) gusto o relación con la ¡histeria! –qué diga– con la historia.

Ahora, ¿por qué al ser las preguntas claras –¿qué les pareció la historia?, ¿qué fue lo que más les gustó?–, se decidieron por el resumen? Se podría aseverar desde esta óptica que lo hacen por miedo a que sean leídas sus (1. posibles) (2. no) experiencias, o que vean con lupa cómo se relacionan con la obra y por eso prefieren no implicarse en las respuestas. Lo lamentable de esta decisión es que se desdibuja la voz de cada uno de ellos. De aquí que, al tener en cuenta sus reacciones, el resumen representa para ellos una protección inmediata ante las tareas y expectativas del docente, un filtro que regula la interacción obra, docente y estudiante.

5.3. SEXTO INTENTO (EPÍSTOLA DE LA EXPERIENCIA)

Ibagué, 15 de agosto de 2014

Querido lector de la utopía.

Hoy le escribo en un estado alucinatorio. Soy como una grabadora que está dispuesta a recontar una y mil veces una historia. ¿Por qué lo hago? Aún no lo sé. Puede que en el

camino de la eterna reproducción venga a mí la luz y se aclare el sendero... por ahora solo anhelo compartir la experiencia.

Hoy, precisamente hoy... No fue ayer ni será mañana, es en el hoy, en el ahora, en un presente que aun salta en mí, me obsequiaron un momento, me lo pusieron en las manos, esperando a que el tiempo no me lo escurriera de los delgados dedos de la memoria. Un vibrante momento de lectura, ¿lectura de qué? No se trata sólo de un libro. Hoy la lectura en voz alta no se viste de portada; se pone la ropa de una de las realidades que vive la escuela en nuestro país. Sí, se lee en voz alta una de las extrañas charlas que en ocasiones asaltan las aulas de clase.

Le pido, estimado lector, que no cuestione cómo fue la charla ni qué aprendieron los estudiantes de ella. Solo le contaré el despliegue de esta historia: Dentro de un aparatoso sonido la docente navega en sus aguas para llegar al tuétano del silencio y así dar paso a una robótica voz que no atrae, obliga a la atención de los estudiantes (¡atención firme!), voz lineal con tono fuerte que habla de seguridad... La seguridad del futuro, ¿verdad que es áspero para el cerebro pensar en futuro? ¿Cómo será para él, pensar en la “seguridad del futuro”? Somos tan vulnerables a las babas del tiempo que a veces tenemos la ilusión de estar viviendo en presente cuando vivimos un pasado y pensamos en tener un futuro cuando tenemos milésimas de pasado disfrazadas de presente⁴³, y a ese efecto placebo le llamamos “El ahora”, para a-segurarnos de controlar el tiempo, tenerlo tangible como un hoy.

Y sí, volviendo a la historia, este ser les menciona claramente la necesidad de ser parte de las fuerzas armadas. Es interesante pensar que la invitación es una especie de frase motivadora, en la cual se excite al oyente a hacer parte de su fuerza y que esta fuerza siempre se arme de cordura y aguante para que nunca se escape, algo así como una frase totémica: ¡Que la fuerza te acompañe! Pero no, en realidad se invita a los desprevenidos oyentes a hacer parte de una suerte de guerra, la guerra no sólo de un

⁴³ Un experimento de laboratorio de Davis Eagleman, neurocientífico de Baylor College of Medicine de Houston, demuestra que los seres humanos viven 80 milisegundos en el pasado.

país sino también la guerra de un salario confortable. No importa a qué tipo de guerra se invite, igual el término en su génesis sigue siendo el mismo.

Quiero lector, que observe detenidamente este cuadro, su composición de elementos figurativos y la relación que tiene con el entorno en el cual se encuentra colgado. Se lo narraré al no tenerlo visible en este momento: En un aula de clase, frente a los estudiantes, a unos pasos de la docente, quien se encuentra sentada en el rincón izquierdo del salón –si se mira el salón desde un ángulo frontal– se observan dos personas con traje verde, realizando movimientos anti-rítmicos que los estudiantes en su medida imitan. Desde una distancia prudencial los cuerpos rompen el aire con golpes fuertes, sosteniendo la sangre y los huesos contra la atracción gravitacional. Se nota en la expresión de sus rostros una suerte de humor que oculta más preguntas que respuestas. Las sonrisas pausadamente cambian su curvatura permitiendo observar en algunos una sonrisa nerviosa, como resultado de encontrarse bajo un absurdo: estar repitiendo movimientos sin sentido para ellos, que según los ejemplos les serán de infinita utilidad en el mundo, sí, en el mundo de los artefactos... Están involucrados en una lección nueva de lenguaje perteneciente al mundo de la inmovilidad y el perturbador silencio.

Se preguntará el porqué de la narración de este particular cuadro en mi nota. Vea usted que, como le he compartido, es un cuadro-momento de una clase que se suprime en el tiempo y permite una lectura en voz alta, siendo los personajes: docente, estudiantes y miembros de la fuerza armada, combinación interesante para la creación de un cuento, realmente oximorónico pero natural en las dinámicas de la educación de nuestro país.

Piense que es usted uno de los desprevenidos estudiantes, está en una clase de Lengua Castellana que es congelada para que se realice una charla que enfatiza en la invitación a ser parte de las fuerzas armadas y prevenir el uso de drogas; al lado suyo tiene unos libros y la expresión de incomodidad de la docente. Desde su posición imita los movimientos de estos hombres y se cuestiona ¿por qué ellos hacen esa actividad?, ¿por qué la docente toma una distancia considerable? En su cabeza la unión entre estas dos

realidades no respira y desde su comprensión se da cuenta que hay una realidad que sobrepasa a la otra: la realidad de las charlas en la escuela para prevenir a los estudiantes de destinos catastróficos, pero... Mira a la docente y trata de leer el porqué de su gesto y en ese juego de unión de ideas piensa en esas dos realidades y juega con su jerarquía.

Sabe que si ellos están allí es porque hace parte de su educación, pero ese leve y dudoso gesto de su docente palpita en sus ojos como puerta que invita a otra comprensión de esa jerarquía... Durante la charla no deja de pensar en ello, y los gestos y las palabras de los hombres calan levemente en su cabeza, pero más la expresión inquietante de su docente. Se acaba la sesión. Sale del aula con esa duda, la duda de su propia y pertinente educación, y sabe que no basta con una charla para calmar los océanos de la imprudencia y que tal vez el gesto de la docente, el mismo que lo acompañó durante esas horas, no es cualquier gesto, es el gesto de la inconformidad, de la revelación de una mentira, de la tristeza cuando se encuentra algo que no se busca, de un tiempo invertido para un olvido. Pasea en su cabeza la idea del vínculo que tiene la charla con el colegio y se cuestiona ¿qué piensa el colegio respecto a esta situación? desfilan algunas hipótesis como: el colegio se siente vulnerable en recursos humanos y solicita la ayuda de entidades externas para regular diversas situaciones; el colegio teme que los docentes en su currículo no enseñen el cuidado de sí mismos a los estudiantes o que no consideren importante reflexionar en torno a problemáticas que sortean los estudiantes en su realidad inmediata, así que el colegio acepta respetuosamente el statu quo y sus proyectos. Otras ideas le acompañan durante su trayecto a casa.

Dejemos hasta ahí. Piense usted, no es solo ese estudiante, son muchos otros y no sólo en un día o en una charla, medite en muchas más y entrará en un océano que no lo sacia sino que trata de ahogarlo.

P.S.: ¿Imagina qué pasó después que los uniformados cruzaron la puerta del aula? Esto fue lo que pasó: se llenó el espacio con muchas ondas de sonido. La docente arremetió y les propuso que con el tiempo que les quedaba podrían hacer la lectura en voz alta,

pero con alarmantes quejidos de cansancio los estudiantes se dejaron llevar por la negativa... Sí, así tal vez como usted se siente ahora con ese desaire, así mismo se sintió la docente, dejando que su voz pasara de un tono firme y constante a un siseo inquietante, y con ese tono ¡humano! dejó regar como agua una reflexión. Sin necesidad de pedir silencio o elevar su voz, los estudiantes se comieron su propio ruido, dejando que ese líquido fluyera en sus oídos...Después de tan punzante discurso, el tiempo se congeló en ellos. Entonces la docente dio inicio a la continuidad, anunciando su retirada en ese espacio-tiempo, lo cual los conmovió y dio pie a una solicitud frenética –casi demente– por parte de los estudiantes para que se realizara finalmente la lectura en voz alta.

Al reverso le dejo la dirección para que no tarde en escribir sus tan esperadas y sugerentes palabras...

Cordial saludo, La Experiencia.

5.4. SÉPTIMO INTENTO (LA EXPERIENCIA TELESPECTADORA)

Figura 24. Canal n° 21: Lecturas en voz alta.



Fuente: autoras.

5.4.1. Voz en tercera persona, se personifica a la Experiencia. Es una tarde de sol y la posible Experiencia de la lectura se dispone a ver uno de sus programas predilectos, lectura en voz alta. Con interés enciende la cajita mágica que contiene el espacio-tiempo y pasa uno a uno los canales, ella sabe que por hoy no le interesa echar algún vistazo a serie teorías, teledilemas, realimpaquetados⁴⁴. Finalmente, se detiene en el canal n° 21 y empieza a observar una clase, sus gestos no son de una mujer muy anciana pero tampoco de una muy joven, está en esa edad del descubrimiento de sí misma –a pesar de estar presente desde los inicios de la humanidad–, y en el despliegue exagerado de la realidad sin comprender su sentido, bueno, ella en sí misma lo comprende, pero poco sus invitados –académicos o estudiosos–.

Esta vez llegó tarde a su cita con el canal, pues la docente acababa de realizar la lectura en voz alta y los estudiantes ya estaban plasmando sus impresiones de la lectura en sus hojas.

Y empieza a observar con cara de apacibilidad que los estudiantes preguntan:

- Docente: practicante
- Profesora J: asesora de la práctica

5.4.2. Intervención 1:

—**Estudiante:** ¿qué es lo que hay que hacer?

—**Profesora:** sólo la reflexión, no es contar el cuento otra vez.

—**Profesora J:** Profesora, ¿les dijo que volvieran a contar el cuento? (preguntó con un tono de extrañeza para desmentir la actitud de los estudiantes).

⁴⁴ Desde Larrosa (2003), cómo el docente ni siquiera le posibilita al estudiante tener una experiencia con la lectura.

La Experiencia agudiza más su vista y va sintiendo en su cuerpo cierto tic como invitación a los nervios, se muerde la boca esperando que algo de ella se precipite en lo que observa....

—**Profesora:** “Yo no estoy diciendo que me vuelvan a contar la historia, qué entendieron no” “Sí, sí, qué ocasionó en ustedes esta historia, qué aconteció en ustedes, qué surgió, qué les parece a ustedes esa historia, qué análisis pueden hacer (si quieren hacer análisis) o una relación con algo que ustedes conozcan. No para mí, fundamentalmente para ustedes, como un diario, para que se expresen a partir de la escritura luego (posterior) de la lectura” “Pero intenten escribir harto, que pueda ser también una lectura detallada de parte de ustedes...”

—La experiencia irrumpe su propio silencio y se pregunta: ¿análisis?, ¿es posible que los estudiantes realicen un análisis si aún no les ha mostrado el camino para construirlo? Y además, solicitarles un análisis para leer su experiencia es tener la idea de que la literatura sirve para algo, cuando “la literatura nunca se entrega totalmente al mundo, a la cultura, o a la personalidad del lector” (Larrosa, 2003, p. 519) ¿Escribir harto? Hmmm... como si solo escribiendo “harto” se conociera la “experiencia” de los estudiantes, ¿no será que mejor me **harto o me hartan** de hacerles solicitudes absurdas? Sí, absurdo pensar que “los profesores deberían asegurarse del acercamiento a ese “algo” a lo que pretendidamente la literatura debería servir” (Larrosa, 2003, p. 516).

5.4.3. Intervención 2:

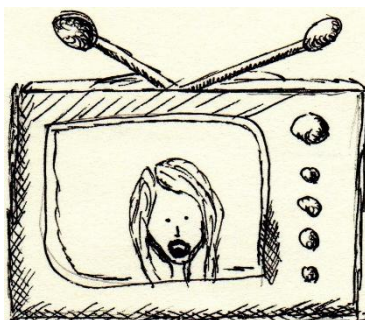
—**Estudiante:** a mí me pareció muy interesante...

—**Profesora:** ¿pero qué es lo interesante?, ¿lo que acontece, lo que despierta en ustedes este tipo de historias? ¿Por qué?, siempre por qué, no sólo lo nombren...

Luego ya vamos a ir mirando algunos elementos a partir de las historias, enfocándonos al menos en un elemento para que tengamos también una idea de qué camino tomar.

Pero hoy, en éste, lo que ustedes quieran escribir, ya en el próximo entonces yo les traigo algún elemento para que todos nos enfoquemos en él, aparte de lo que quieran decir”...

Figura 25. Docente dirigiéndose a La Experiencia.



Fuente: autoras.

Voz de la docente que narra a la Experiencia su lectura –de clase con los estudiantes–, y en algunos momentos de la narración la Experiencia irrumpe para dar su opinión. Así, es un diálogo entre la docente y la Experiencia en un tiempo inmediato pero ambas divididas por el espacio: la docente en el televisor y la Experiencia como telespectadora.

La Experiencia se tapa el rostro⁴⁵ con la intención de esconder su fastidio... Vuelve su cara y mira al televisor, observa cómo de una manera particular la docente se pone frente a la cámara y como si le hablara directamente a ella, empieza a desplegar unas palabras:

Querida televidente, esta la que usted acaba de observar es nuestra tercera lectura en voz alta, como sabe, en las anteriores se les manifestó a los estudiantes que el propósito de leer distintos libros no era para que con la escritura hicieran un resumen o informaran lo que habían entendido, sino para que expresaran el agrado o desagrado ante la misma, lo que había provocado la escucha del cuento en ellos y posibilidades que para nosotras –la otra docente se encuentra ahora ausente– permitieran encaminar la lectura del cuento a un acontecimiento plenamente subjetivo, con la intención de que los estudiantes ya no pensarán en

⁴⁵ Véase en el quinto intento de este trabajo el significado del término.

lo que tendrían que entregar al docente sino en lo que podrían encontrar en ellos y para ellos, luego de haber participado en una lectura de un mundo distinto.

Es por eso que usted observa, que aun siendo la tercera lectura fue menester seguir solicitándoles que incluyeran sus emociones, sentires e ideas en los escritos sin apartar la posibilidad de relacionar la historia con la lectura de su propio mundo, con el propósito de permitirles cuestionar y construir su propia visión y posición como lector de la historia.

Sin embargo, lo que aconteció en la clase muestra la dificultad que los estudiantes tienen de escuchar esa relación con la historia leída –La Experiencia: Y la dificultad que tienen ustedes, los docentes de comprender ¿Quién soy y cómo pretenden analizarme como si fuera una rana en un laboratorio?, no es posible evaluarme, soy un camino, soy lo “que le sucede a un ser en tránsito, a un ser que ya no está en su lugar propio, ni siquiera en sí mismo...” (Larrosa, 2003, p. 103)– . Pero quiero que usted La Experiencia me escuche, hablemos ahora de lo hallado en los escritos de los estudiantes y me comparta un poco de su excelsa sabiduría.

Como se espera que suceda, se presentan lecturas particulares, construidas desde distintos enfoques, ventanas o agujeros, pues se trata de la lectura que surge más de parte del lector con el texto (hermenéutica) que lo que surge fuera del mismo –el resumen– escritos que dicen lo que entendió el lector. De manera general, todos los escritos manifiestan la relación que como lectores tuvieron con la historia, por lo que es frecuente hallar en cada uno de estos las siguientes marcas lingüísticas del discurso: me pareció, lo que más me llamó la atención, la lectura fue muy, a mí me gustó mucho... sentí...

Así, al recordar lo acontecido en la primera lectura (El increíble niño come libros), advertimos que como esta vez el requerimiento fue distinto, así mismo los resultados, en otras palabras: con la lectura de los textos de los estudiantes encontramos –en la

mayoría– la ausencia de volver a contar la historia a manera de resumen, y en cambio, la presencia de una manifestación un poco más subjetiva ante la misma.

Sin embargo, es importante decir que este cambio no responde al desplazamiento de un sitio a otro, sino a transformar paulatinamente la visión que se tiene de la lectura, la escritura y la literatura. De modo que, a pesar de que la solicitud de la reflexión⁴⁶ –lo que había acontecido en ellos con la historia– representaba una labor más dispendiosa, comprometedora y quizá compleja, los estudiantes avanzaron unos pasos –la Experiencia: ¿un avance?... señoritas, ¿es posible hacer visible en los estudiantes un avance, desarrollo, mejora, progreso, promoción, ascenso...? ¿Es plausible pensar en un tiempo lineal, que va en dirección hacia el horizonte al estar inmersas en un espacio-tiempo con la infancia y la literatura? Les recuerdo que el niño que vive la infancia merece una

educación como figura de la discontinuidad: pensar la trasmisión educativa no como una práctica que garantiza la conservación del pasado o la fabricación de futuro sino como un acontecimiento que produce el intervalo, la diferencia, la discontinuidad, la apertura del porvenir (Larrosa, 2003, p. 658)–.

Ahora, para algunos estudiantes resultó más sencillo que a otros expresar sus pensamientos subjetivos⁴⁷ y posturas personales ante la historia; tratando distintos elementos del cuento para establecer relaciones, ideas propias, comentarios de juicio, y demás lecturas encaminadas a la narración o creación de sentido para sí mismo.

Por lo tanto, lo que leerá a continuación es un análisis que realizamos a partir de la interpretación de las palabras de los estudiantes:

⁴⁶ Al principio de las lecturas en voz alta, no les abrimos paso a los estudiantes para que construyeran sus propios caminos ante el encuentro con las mismas, por lo que tendían a resumir. Esto lo *observamos* en una de las reflexiones de la práctica docente que solíamos hacer después de algunas clases.

⁴⁷ Entiéndase desde la mirada ontológica de Nietzsche y Heidegger el significado del pensamiento subjetivo.

5.4.4. Tendencia a resumir la historia. Aunque el estudiante intenta expresar su propio pensamiento respecto a la lectura, termina escribiendo en dirección a la realización del resumen o el recuento de la historia. Esta acción se lleva a cabo de la siguiente manera: el estudiante al expresar lo que le gusta de la historia selecciona un acontecimiento de la misma a la que a su vez, encamina los demás de manera secuencial. Ejemplo:

- “Pues a mi me gusto mucho porque hubo como acción o como dramatisación, y también nos habla mucho del raton que es muy inteligente porque no se dejo comerse y se puso hablar con el señor maxwell y despues raton se puso hablar con el señor maxwell y a el fue lo que le paso se chuso su cola y fue muy triste el final” (Anyela)

En la respuesta de la estudiante es posible leer que aunque ella expresa que le gustó mucho la historia por haber encontrado drama, continúa su escritura con la intención de expresar lo que dice la historia, lo que muestra a través de sus acciones, haciendo uso de marcas lingüísticas como: y también nos habla mucho, y se puso hablar...y después... y a él le paso. Y fue muy triste el final, dando un cierre con una especie de recuento, precisamente mencionando el final de la historia.

También, manifiestan algunos escritos la tendencia a recontar la historia a partir de la selección literal del acontecimiento (tendiente a unirse a los demás) (selección literal):

- “me pareció una lectura agradable, porque me gusto la parte en que el ratón muy....” (Edwin)

—La Experiencia: es menester que también se piensen a ustedes mismas como docentes y lo que están haciendo con la literatura en el aula... y más aún ¿qué construyen para tratar de leer ese ya mencionado camino de la experiencia? Cómo no leer de los estudiantes este tipo de relación con la lectura literaria si ustedes mismas no le ayudan a esas mentes, “la mente necesita una buena semilla que la ponga a trabajar

o una tarea que la embride y la constriña, que la dirija a una meta” (Larrosa, 2003, p. 323).

5.4.5. Lo que el lector selecciona. Manifestación del gusto por la historia a través de ideas globales y elementos del cuento. El estudiante ya no se refiere al gusto por la historia narrando un acontecimiento literal de esta, sino que se sitúa en ideas, conclusiones y elementos no tan evidentes que reposan, están latentes y el encuentra:

- “lo que mas me gusto fue como el raton se la ingenio para escapar. me enseñó que uno puede salir de los problemas si se lo proponen, y me pareció muy bueno el cuento, y las ilustraciones. La lectura fue muy interesante porque la trama del cuento cambio al final paso del gato intentar comerse al ratón al gato cortar su cola y haci el ratón escapar” (Nicolás)

Fíjese que el estudiante hace referencia a la acción del personaje (el ratón), su empatía o aprobación con la historia, a las ilustraciones, al cambio inesperado del final de la historia y a la enseñanza que construye a partir de una lectura general de la misma.

Caracterización de los personajes:

- “me pareció interesante por todos los valores que hay en los gatos porque son muy educados y respetuosos. Lo que mas me llamo la atención fue lo audaz que fue el raton, poniéndole la cola al señor....” (Oscar)
- “El raton me parecio muy astuto.” (Edwin)

Selección de hechos para tomar una posición al respecto mediante juicios:

- “en parte estuvo bien que se vengara y en otra parte estuvo mal porque el gato no tuvo la culpa” (Angie)
- “me gusto mucho porque desde un comienzo ya me avia imaginado el final (...) pienzo que el hace mucho tiempo lla venia planeando ese plan de volarse el raton,...” (Alejandro)

Selección de enseñanzas

- “por mas grande o pequeño que seas siempre seras muy listo” (Eilin)
- “el raton era muy inteligente no quería morir, lucho por su vida y eso me enseña a no rendirme rapido, luchar por lo que quiero” (Laura)

—Experiencia: llama mi atención el título de su “análisis”, lo que el lector selecciona. Sí, es natural que al enfrentarse a una obra literaria, a una lectura, generalmente escojamos o seleccionemos; momentos, ideas, personajes, frases, espacios que sean tocantes a nuestras inclinaciones... Pero.... Pienso que al escoger como si fueran piezas algunos elementos de las obras, estamos frente a la información del texto. No es peligroso que nos paremos frente a esa óptica, pero sí que nos quedemos en esa estación y sé también que los estudiantes están por ahora en ella, en la estación, pero quiero compartirles que si les intereso, deben saber que “la información no es experiencia, es más, la información no deja lugar para la experiencia” (Larrosa, 2003, p. 88).

5.4.6. Cuando el lector se implica en la historia.

- “me pareció esta historia muy comica porque hablar con tu comida suena muy extraño, además cuando es algo vivo a mi me daría mucho pesar comer algo que aún está vivo y que me mira como con esa tristeza de oh! me vas a comer y no, yo por ejemplo no sería capaz de hacerlo” (Daniela)

En la anterior respuesta –cita 2– el lector se ubica en el lugar del personaje para pensar cómo reaccionaría si se encontrara en la misma situación, lo que conlleva a asumir una posición propia y una intromisión del libro a la vida del lector.

- “sabemos que rica es la comida pero no nos imaginamos lo que pasa por estos animalitos, el dolor y pensamientos que pueden llegar a tener...” (Danna)
- **“me sentí identificada cuando el ratón busco excusas para escapar de una forma graciosa, yo a veces hago lo mismo, me gusta leer y disfrutar ese tipo de lectura”** (Lizeth)

—Experiencia: leer las citas de los estudiantes me da la impresión de ver una brecha entre lo que se piensa del texto y lo que este hace en el lector, pues en algunas ideas se ve el horizonte del pensar acerca del texto y en otras pensarse en el texto, por eso “lo importante de leer no es lo que nosotros pensamos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Sí no es así no hay lectura” (Larrosa, 2003, p. 207).

5.4.7. Lo que despierta en el lector: emociones y estados durante la lectura.

- “Si me gusto porque me intrigaba a leer cada vez mas rápido por la curiosidad de saber como se desarrollaría el desenlace y al fin me sorprendi...” (Sebastián)
- “sentí curiosidad porque queria saber como acababa todo con el ratón y señor Maxwell” (Eilin)
- “No me gusto mucho porque el cuento estaba muy simple y tan pero tan largo” (Alejandro)

5.4.8. Lectura que preocupa.

- “Me parecio un cuento interesante, lo comprendi bien, me gusto, es entretenido y se disfruta al escucharlo” (Angie)

Hemos denominado lectura que preocupa debido a la alarma que suscita la respuesta de la estudiante al decir: lo comprendí bien, sin atender a una lectura profunda de ésta a partir de las condiciones y vertientes posibles para su manifestación. Sin embargo, ¿qué es entender bien una lectura? Recordemos el misterio ante lo que es leer mencionado por Gadamer. Además ¿a dónde va a parar la lectura no múltiple sino ilimitada no sólo de la literatura sino de la lectura en general?

- “me gusto, lo entendí, me pareció interesante, divertido es algo diferente a lo que e leído y lo disfrute al escucharlo” (Shirley)

Cuando el lector siente que no hay condiciones básicas para realizar una lectura a completitud, desde el mayor provecho, el ambiente (que también influye y determina la lectura) resulta ser más importante que la historia misma:

- “pues el cuento me pareció chebre por que nos ayuda a mejorar la Escucha –la lectura– la expresion E.T.C por que nosotros aveces no sabemos que es la escucha (...) y nunca dejamos hacer clase por eso mismo” (Gissel)

Y, sin categoría hasta el momento pensada, (aunque es preciso aclarar que las anteriores son propuestas en la manera de ser leídas mas no formatos o camisas de fuerza), tenemos la lectura que tiene derecho todo lector:

- “no megusto porque no me parecio interesante” (Heimy)

Después de tan intenso y extenso análisis de la situación, La Experiencia se levanta de su silla len-ta-men-te como si el ánimo se le es...currieera por los miembros. Tiene un intenso dolor de cabeza...

5.5. OCTAVO INTENTO (BOLETO DE CINE: UNA CITA CON LA MUERTE)

5.5.1. Narrador en tercera persona. La Experiencia es un personaje y observa la película de la lectura en voz alta de Jack y la muerte de Tim Bowley

Figura 26. Boleto para una lectura en voz alta.



Fuente: autoras.

Hoy, querida Experiencia, la cita es con la muerte, no se exalte ni huya, no es con su muerte. Aunque... haya recibido tantas tentativas de disparos, no piense que está en coma, usted sigue aquí ¡Viva! Tenga la modestia de recibir esta invitación, no se arrepentirá de observar el rodaje de esta particular cinta independiente: “Jack y la muerte”; quiero que detenga su mirada en el preludio (apertura y entrenamiento de los actores):

5.5.2. Preludio. La docente les habla a los estudiantes acerca de la lectura que están a punto de escuchar.

Hay unas ilustraciones que sí son precisas leerlas, hablamos que la imagen también se lee, entonces pensaba que hiciéramos el ejercicio de cerrar también los ojos y sólo dedicarnos a escuchar, los que lo quieran hacer lo hacen. Sin embargo, hay algunos momentos en los cuales sí necesitamos leer las ilustraciones.

Todos por favor atentos a la propuesta que nos trae, ésta es una visión de mundo, esto que yo tengo aquí no ha surgido del azar...es un mundo creado, soñado, imaginado por alguien que nos lo quiere compartir. Entonces qué agradable que estamos en este mundo, en una realidad, pero podemos hacer parte de otro mediante la lectura, explorarlo, imaginarlo, soñarlo...El cuento se titula: Jack y la Muerte, de Tim Bowley y la ilustradora Natalia Pudalov.

Todos, todos, todos en absoluto silencio, este es el ejercicio en donde más nos va a ayudar a tener conciencia de escucha, nadie debe estar hablando, nadie, nadie es nadie, solamente la persona que hace lectura en voz alta. Inicio: la madre de Jack... (Preludio extraído de la grabación del 5 de septiembre del año 2014)

Imagino que pensará: ¡qué preludio!, pero denos la oportunidad de contarle mediante un largometraje de preguntas y respuestas –muy punzantes por su peso existencial– lo acontecido con la lectura de este cuento. Anhelamos que se sienta por fin en esta estación del camino identificada y se imprima en este vibrante momento.

Ante su vista, el despliegue de esta narrativa visual, inicio de una mortal historia (entiéndase mortal como condición del ser vivo que ha de morir).

5.5.3. Rodaje

5.5.3.1. Escena I: la docente les habla a sus estudiantes del ejercicio a realizar. Escriben el título del cuento, el nombre del autor, primero: mientras terminan algunos de escribir el título hago una aclaración, una perspectiva es un camino o un enfoque, una manera de mirar, de entender, de leer algo, un camino a tomar, porque aquí está en esta pregunta:

- ¿Había pensado en la muerte (o a la muerte) desde esta perspectiva o idea?
- Imagine que mientras usted camina (éste va a ser un espacio de una interiorización muy importante, cada uno da su experiencia literaria entonces vamos a hacer absoluto silencio cuando se empiecen a responder las preguntas) se encuentra con la muerte y se entera que ésta (es decir la muerte) se dirige hacia alguien que usted ama o aprecia. ¿De qué manera engañaría a la muerte? ¿Qué prueba le pondría?
-

Vamos a hacer el ejercicio de situarnos dentro de la historia, pensar una realidad que hace parte de nuestras vidas. ¿Entonces, todos escribieron ya las preguntas? Por favor, en absoluto silencio vamos a responderlas.

—Profe no entiendo esta pregunta: ¿cuál es el pensamiento o perspectiva del...

—Desde ésta perspectiva...a ver, aquí hay una pregunta que es clave, el primer interrogante que presenté: ¿había pensado en la muerte desde ésta perspectiva o idea?

—¿Quién nos comparte cuál es la perspectiva o la idea que encontramos en la historia?

—¿Qué perspectiva se tiene de la muerte?

—Que es la otra cara de la vida (estudiante)

—¿Qué es qué?

¿la otra cara de la vida?

Es la otra cara de la vida, es decir que ¿dice que es la cara de una misma qué?

—Moneda (estudiantes)

—Que sin la muerte no hay vida, ¿entonces la muerte cómo se presenta aquí en esta obra literaria? Como algo que es también fundamental, necesaria, ésa es la perspectiva o es la idea, ¿ustedes lo habían pensado de pronto en ese sentido?

—No (estudiante)

—Cada uno en la escritura lo expresa.

Si no lo habían pensado de ésa manera, expliquen o expresen de qué otra manera habían leído a la muerte.


—¿Y si yo no había pensado en la muerte? (estudiante)

—O yo nunca había pensado en la muerte, también, claro es una realidad, lo escriben. Esos son los diálogos con la historia. Es personal, aquí no es si está bien o mal sino la experiencia de cada uno, concéntrense y disfruten el ejercicio.

...¿Ya han tenido un acercamiento —de pronto algunos—, con la visita de la muerte? Es decir, también depende de ello, de nuestras experiencias, si la habíamos pensando o no la habíamos pensado.

Por favor escriben el nombre en la hoja... los que ya respondieron vamos a estar en silencio mientras terminan los compañeros.



—Yo soy la muerte, Yo soy la muerte, la muerte soy⁴⁸ (estudiante  canta)

(Diálogo extraído de la grabación antes citada)

5.5.3.2. La docente le cuenta a La Experiencia... Experiencia, antes que cuestione estas preguntas, es preciso contarle que nacieron en los encuentros para reflexionar la práctica durante la investigación; noches en las cuales nosotras revivimos las clases y en modo holográfico~ mirábamos los intersticios y proyectábamos un camino para sanar las heridas del sendero anterior. Este flash back generó la necesidad de trascender los primeros acercamientos a la lectura mediados por algunas preguntas como: ¿aún seguimos solicitándoles que escriban qué les gustó o no les gustó del cuento?, ¿cómo les pareció la historia?, ¿qué sintieron al escuchar la lectura?, ¿qué provocó o generó la lectura en cada uno de ellos?, Todas las anteriores, únicas llaves que hasta el momento nos permitían auscultar levemente la posible Experiencia de la lectura de los estudiantes.

Como ha visto, no ha sido fácil lograr que mediante la escritura los estudiantes expresen lo que ha aconteció en ellos con relación a cada lectura, que manifiesten ideas propias, generen relaciones con recuerdos y vivencias significativas de su vida, es decir, asuman una posición subjetiva como lector. Esta vez decidimos hacer una parada en esos paisajes hasta el momento desconocidos para intervenir de manera distinta a través de preguntas que no alejándose de lo anterior, permitieran explorar desde elementos específicos de la historia, posibilidades a manera de diálogo con el texto.

Estas preguntas surgieron una vez identificamos la dificultad que representaba para algunos estudiantes las anteriores, al ser consideradas muy abiertas, puesto que más que permitir al estudiante expresarse libremente, le producía la sensación de estar perdido, de no tener que implicarse o no saber por dónde andar o más aún construir

⁴⁸ Estudiante cita *al gran combo con la canción “yo soy la muerte”*.

camino. Tal vez esas preguntas, aunque parezcan simples, implican una gran exigencia al lector, la de tomar voz y posición en la historia.

También, surgieron como una estrategia de intervención para que los estudiantes mediante la escritura pensaran su propia existencia a partir de un acontecimiento de la historia, de manera que tuvieran que entrar y pensar hipotéticamente diversas situaciones. Por ejemplo, cómo actuarían si fueran algún personaje, es decir, hacer que se implicaran en la historia al tener que leerse a sí mismos.

Recuerde la respuesta del estudiante al decir que con la primera historia leída la mayoría de sus compañeros hicieron el resumen porque era más fácil que expresar las ideas propias. En este caso con Jack y la muerte no tuvieron escapatoria, pues las preguntas los implicaban desde sus propias formulaciones.

En cuanto a la primera pregunta (si ha pensado a la muerte desde la perspectiva que presenta el autor) la intención no fue ni es calcular cuántos sí y cuántos no mediante un valor numérico, sino permitir y sugerir al lector una lectura de sí mismo a partir de un acontecimiento o valor identificado, apreciado, evidente, tanto en el mundo posible del cuento como en la vida misma.

Entonces, el encuentro entre el lector y el texto, además de manifestar en las respuestas la identificación del primero con el segundo (si había pensado a la muerte desde la idea que manifiesta el autor o la no identificación debido a haber leído a la muerte desde otro valor, idea), manifiesta la posición que tienen respecto a: 1) la muerte, mediante las emociones y reacciones hipotéticas que considera posibles al vivir tal acontecimiento, 2) el pensamiento que tenía y el posible replanteamiento del mismo, y 3) la ideología que como lector entra a hacer parte fundamental en la lectura de una nueva idea, (re)presentación (perspectiva) respecto a algo, en este caso a la muerte.

5.5.3.3. Escena II. Observe lo que sucedió en la segunda parte del largometraje: los estudiantes se encuentran sentados de forma semi-circular escribiendo las respuestas a las preguntas.

- Primer episodio: Ideo-Logías
 - Sebastián: “no, por que la muerte para mi no existe es dios el que decide la vida de cada uno de nosotros”
 - Sara: “No, siempre imagino que el dia que llegue la muerte a mi o a mi familia sera voluntad de Dios, y es algo que tiene que suceder y que yo no puedo impedir”
 - Yuri: “No, yo pienso que la muerte a cada quien le llega en su debido momento, cada quien se le espera su destino, y pues yo imagino que la muerte es dependiendo de la voluntad de Dios”
 - Juan: “no, nunca había pensado en la muerte por que no me preocupo por morir”
 - Sebastián A: “No porque la muerte no se me puede aparecer porque la muerte nunca es visible en persona”
 - Camilo: “No porque nunca había pensado en ella porque jamás creí en ella”

Aquí, si quiere unos aplausos, aplausos para el tejido social... para el lector que relaciona el mundo posible del libro con su ideología o creencia espiritual, que se siente así mismo como un ser que tiene un pensamiento propio, inspirado o fundamentado desde una determinada fe. Por lo tanto, la explicación es indispensable para sustentar la creencia, la que a su vez construye directa o indirectamente la definición respecto a ese algo o alguien en cuestión. ¿Recuerda cuando Larrosa (2003) expresa que leer no es sólo redefinirnos en el texto sino también encontrarnos con lo que no queremos, con lo que deleva lo monstruoso que somos?

5.5.3.4. Un encuentro entre la idea nueva y pasada.

- Nicolás: “si he pensado en la muerte pero no de esta manera, lo había pensado que no debería existir pero cada ser tiene un ciclo de vida, había pensado en la muerte por que uno nace pero también algún día tiene que morir era my única perspectiva”
- Oscar: “Pues yo no la abia imaginado asi yo tenia en mi mente otra manera que la representaba a ella yo la imaginava como una maldad que se lleva a las personas y a los seres queridos, para mi no era solo la muerte en mi opinion ella tenia otro nombre, el angel de la muerte que nos llevava a un lugar o mejor o peor

5.5.3.5. Reacciones hipotéticas del lector que se imagina como el protagonista.

- Francy: “si, creo que lo eh sentido, pienso en ella porque se que en algún momento llegara a nosotros”
- Shirley: “Si, por que tambien tengo miedo a que mi mamá muera”
- Nasly: “No porque yo nunca he pensado en la muerte no me gustaria ni pensarlo”
- Laura: “No, nunca había pensado en la muerte y pues cuando llegue no voy a estar preparada para encontrarmela me daría mucho miedo”
- Lizeth: “Sí, para mi la muerte siempre ha sido un misterio, nunca he entendido la forma en la que se lleva a las personas y he tenido muchas ideas de ella. Pienso que es impredecible e inevitable”

Tal vez piense que es una suerte de obligación implicar al estudiante en un tema como la muerte, con una obra literaria, pero ¿de qué otra manera Experiencia, es posible que el ser se enfrente consigo mismo y refleje en el espejo de la obra sus negativas, esas que se ocultan como sustancias inimaginables e innombrables? Al leer las siguientes respuestas observará como el estudiante empieza a leerse así mismo e implicarse en la historia mediante sus propias ideas.

5.5.3.6. Segundo Episodio: ¿cómo engañar a la muerte? Aunque fue una pregunta formulada desde una única perspectiva, en tanto sólo preguntaba de qué manera engañaría a la muerte, se vio –lo cual también nos parece alentador– rechazada debido

a no tener en cuenta otra perspectiva que resulta importante para el estudiante, precisamente porque éste se centra desde su posición ideológica para responderla, de manera que toma la pregunta para transformarla según le permita expresar el pensamiento que así lo requiere.

No sobra decir que la elaboración de la pregunta conduce al estudiante a situarse en un espacio-tiempo imaginado, y a pensar las posibles acciones o maneras de ser en la situación de engañar a la muerte, por lo tanto su raíz es de llamado propositivo.

Dos caminos para responder la pregunta: ¿De qué manera engañaría a la muerte? ¿Qué prueba le pondría?

- **Negativa de engañar a la muerte:**

- Edwin: “No aría nada por que la muerte ya lleva su destino, ni tampoco la engañaría”
- Angee: “Si me la encontrara en la calle posiblemente estaría temerosa y asustada pero me calmaría y pensaría en una solución porque valiente es aquel que se atreve enfrentarse a la muerte no creo que engañaría a la muerte solo la dejaría hacer su trabajo”
- Edwin: “no engañaría la muerte de ninguna manera porque si ya es el tiempo de partir de esta vida nadie se puede escapar, llegara tarde que temprano, tampoco le pondría ninguna prueba”
- Eilin: “No se creo que en ese momento no pensaría en nada solo en llorar”

4 estudiantes

- **Repuestas hipotéticas a la pregunta:** ...y si mientras camino me encuentro con la muerte...

- Cristian: “yo le diría, si usted es la muerte matece usted mismo y así me lo demuestra...oh, me ganaría su amistad, su confianza me volvería como su ayudante y aprender todo de él y luego matarlo y convertirme yo en la muerte para matar solo a las personas desconocidas y no a mis amigos ni a mi familia”
- Nasly: Yo engañaría a la muerte a que se metiera a un frasco, que si es la muerte podría convertirse en agua y me la tomaría de un sorbo”

- Valentina: “le hablaría y la distrairía para que pierda el tiempo y haría que se le olvide lo que iba a hacer”
- Lizeth: “Primero buscaría la forma de saber por quien va, luego le diría que si es la muerte es capaz de alzar un edificio y luego encojerse y sentarse en mi mano y la secuestraría”
- Cristian: “Yo pelearía con la muerte, la saco a piedra de donde esta he impediría la muerte”
- Ronal: “Que si es la muerte que se meta a un frasquito pero que antes habra un pasaje al inframundo y tirar el frasquito”
- Heimy: “Yo la engañaría diciéndole que me muestre una lista de todas las almas que se a llebado hasta la fechas”
- Sebastián: “Le pondría la prueba de que no matara a nadie por un tiempo”
- Andrés: “Si fuera a mi mamá le diría que si es la muerte, que se vuelva humano, vallá a una montaña y se tire en una bicicleta y nunca pare. y si fuera a otra persona dejaría que se lo llevara por que ya sería diferente”
- Daniela: “Yo la engañaría, por si ella me pregunta hacia donde ella va a ir le daría otra dirección. Una prueba sería, decirle que se fuera hacia otro país, y buscara un alma y que se demorará en traermela”
- Nicolás: “La prueba que le pondría sería que me mostrara a su otra cara que es la vida”
- Camilo: “Yo engañaría ala muerte diciendole si usted es la muerte y no le tiene miedo a nada metase en este ataud y la encierro ahí. Le pondría la prueba que se metiera en un ataud”
- Laura: “Le pondría una prueba similar a la de Jack le diría: “porfavor muerte alejate de mi familia, cada vez que vienes nos causas un dolor muy grande”

13 estudiantes

¿Qué piensa Experiencia? En todo este tejido de palabras que manifiesta la creación de imágenes consideradas –si se permite el atrevimiento– la mayoría poéticas, en tanto responden a una manera de leer mediante la imaginación a un ente como la muerte, también se evidencian lecturas de intertextualidad como en el caso de las respuestas de

Valentina y Heimy, quienes nos llevan a recordar sin mucha dificultad a Sherezada en Las Mil y una Noches.

5.5.4. Apreciación cinematográfica. La Experiencia se detiene y medita....

Mediante la lectura y la escritura, la educación puede permitirle al estudiante sentirse parte de su propio aprendizaje, como responsable y principal elemento que mediante la voluntad puede potencializar su propia formación de manera autónoma, libre y comprometida con la sociedad. y para lograrlo, es necesario involucrarlo mediante ambas prácticas que por lo tanto, no pretendan la confirmación de la información transmitida sino al contrario, su modificación, transformación, contradicción, rechazo, replanteamiento mediante argumentos y propuestas por él mismo en su papel de estudiante.

Para lograrlo, también es necesario permitirle al estudiante pensar de manera hipotética, con la intención de que lo que surja parta de él mismo como sujeto que piensa y construye con un sentido, una posición propia respecto a determinado elemento cuestionado, leído, estudiado más allá de su objetividad o verdad.

6. EPISODIO III. HISTORIAS ENTRE LECTORES Y LIBROS: PARA UNA CONTINUIDAD DE LA BÚSQUEDA

6.1. NOVENO INTENTO (REFULGENCIAS DE LECTURAS)

Porque también es lector aquel que escucha una lectura, en tanto leer en esencia es participación.

Vanina Papalini.

Figura 27. La voz que aviva.



Fuente: autoras.

Y así, luego de uno y otro intento, sin más, llegó lo que tenía que suceder: la última lectura en voz alta en este camino... “¡Qué disparate! –Es muy posible que se haya

dicho—, pretender buscar la experiencia de la lectura literaria en poco más de un mes y medio”...

Pero, le recuerdo que dicha búsqueda no empieza –ni finaliza– con un libro, o al menos, no fue así en este intentar...La búsqueda de la experiencia de la lectura empieza con y en el lector. Aún más, se la posibilita el lector a sí mismo, aunque el anhelo de que acontezca no promete que así ocurra, porque la experiencia, dice Larrosa (2003), es una epifanía, algo que sucede como un milagro por el que se ha desvelado el lector (quien trabaja arduo en la práctica de la lectura), debido a que sabe que no siempre que lee tiene la vivencia de la lectura como experiencia.

Así pues, al hacer memoria de esta búsqueda, podrá recordar que fueron los estudiantes los primeros libros, quienes a su vez, intentaron leerse a sí mismos a partir de las lecturas literaria –o eso fue lo que buscamos–, y por eso pretendimos que como lectores enterraran sus ojos en las profundidades de las letras que organizadas en sus pensamientos históricos y particulares, guardaban imágenes a manera de definiciones de lo que para ellos era leer, escribir y la literatura. Nociones que –tan in–(ter)dependientes–, fueron las mismas con las que partieron para la búsqueda de la experiencia de la lectura literaria: entre libro (lector) y libro (obra literaria que en total fueron cinco). Búsqueda que fue gestada a través de preguntas acerca de sus relaciones con la lectura, la literatura; la línea de tiempo, visita a la biblioteca, el listado de libros para leer (a manera de canon)...

Pero... ¿Por qué decir que los estudiantes tuvieron la posibilidad de encontrar la búsqueda de la experiencia de la lectura literaria y no de encontrar la experiencia literaria? Porque solo el lograr que los treinta y ocho estudiantes emprendieran tal búsqueda fue una utopía... Es decir, no sería sensato –ni agradable– afirmar que cada uno al mismo ritmo, con el mismo libro y las mismas condiciones, actitudes, afectaciones..., se encontraban con una escucha sensata⁴⁹ en las lecturas en voz alta.

⁴⁹ Desde la mirada de Jean-Luc Nancy. Escuchar su poética obra: A la escucha.

De modo que así la historia que recordamos⁵⁰, fue la lectura en voz alta durante y para la búsqueda, un espacio-tiempo central o madre de congregación de quienes quisimos habitar la lectura y habitarnos en ella. Y por eso, el tiempo que dedicamos a las lecturas de las obras de literatura infantil (cuestión interesante y compleja de reflexionar en otro texto), permitió que fueran presencias de una práctica cotidiana, mística, sumamente importante en las clases y por lo tanto, necesarias para todos, pues la lectura como una experiencia integral

abarca mucho más que la obra y aún más que el par obra-lector; abarca el contexto de relaciones por las cuales este encuentro se produce, el modo y las razones del acoplamiento, el conjunto de expectativas tejidas a su alrededor... (Papalini, 2012, p.3),

entre otros aspectos que posibilitan el ritual de la lectura como una manifestación de trabajo, apertura de sí y ensamblaje dialógico de diversos elementos.

Por lo anterior, nuestra intención desde el principio no fue que los estudiantes realizaran luego y a través de la lectura de uno de los cuentos, un análisis crítico desde algún enfoque, sino que para la búsqueda de la experiencia nos inclinamos a tocar la puerta de cada uno de ellos (como lectores) desde algunas de las dimensiones que les componen y que a través de la literatura pueden encontrarse posibilitando una experiencia de lectura con honduras más tocantes (Vanegas, 2010). Sí, buscamos en esta primera estación de la búsqueda que vivimos durante la investigación, que los estudiantes se implicaran con las lecturas en voz alta, que pudieran y tuvieran la necesidad de involucrarse emocionalmente (dimensión emocional), de comunicarse desde lo simbólico y lo literal al intervenir en la historia para recrearla (dimensión comunicativa) y, de esta manera, gestar la reconfiguración de sí ante una existencia que se reconfigura a solas y con el otro (dimensión espiritual).

⁵⁰ En su bella hondura etimológica: *Re-cordis, volver a pasar por la puerta del corazón.*

Así, aconteció que con la lectura de *Jack y la Muerte* de Tim Bowley, los estudiantes a través de preguntas que elaboramos con la intención de que los implicara en su propia formulación, elaboraron hipótesis para recrear universos en y a partir de la historia, hipótesis que nos permitieron leerlos a través de las lecturas que hicieron de la muerte, el miedo, el castigo, entre otros elementos que hacen parte de la realidad inmediata, y desde la “variedad de puntos de mira en la resignificación de los valores sociales ilustrativos del anhelo de trascendencia y sentido a la existencia humana” (Vanegas, 2010, p.3) que reflejaron en las respuestas a los interrogantes.

Y eso fue, un sueño de avivar una llama que congregara en torno, o al abrazo de lecturas que llamaran a la imaginación, una apertura a una chispa (con futuro de lumbre) que esperamos haya al menos intentado encenderse en cada uno, no desde lo que había que simular para el docente sino desde la confrontación consigo mismo a través de cada historia permitida a sí mismo...

Hubo aciertos y desaciertos en torno al sueño de la búsqueda. Reflexionamos que lograr la implicación de los lectores en las lecturas que se realizan en las clases de literatura es nada sencillo, sobre todo, porque aún es preciso trabajar en la creación de espacios que posibiliten la búsqueda de la experiencia de la lectura literaria. Porque, si bien la experiencia es algo que no le concierne al docente darla al estudiante, sí es menester en su labor, posibilitar caminos que permitan el diálogo entre la lectura, escritura y literatura, las dimensiones que componen al lector como sujeto y los diversos caminos para estudiar la obra literaria con los temas y saberes que esto implican.

Para terminar, compartimos lo que fue el espacio de las lecturas en voz alta para los estudiantes según sus palabras una vez les preguntamos en una clase ¿cómo les ha parecido el espacio de las lecturas en voz alta?

Diremos solo tres aspectos: primero, fue un lugar habitado no sólo para escuchar una obra sino también para acercar el oído al otro, y a sí mismos. Segundo, un espacio para disfrutar en la medida que todos participaban y más aún, desde el silencio. Algunos

expresaron que mediante las lecturas pudieron mejorar la escucha. Y tercero, consideraron este espacio como una posibilidad para aprender más sobre la lectura.

6.1.1. Algunas voces que responden la pregunta n°1⁵¹:

- **¿Le ha gustado el ejercicio de lectura en voz alta en la clase de Lengua Castellana? ¿por qué?**
 - “Si por que se sabe mas sobre lectura y me parece una manera de relajar” (Juan)
 - “Pues a mi me ha parecido muy bueno leer en voz alta porque me siento librado de ese miedo que tengo en leer en voz baja” (Norbey)
 - “Si megusta porque todos podemos participar, que fue lo que más nos gusto o nos impacto y porque al leer en voz alta hay mas silencio y eso me gusta mucho” (Nasly)
 - “Si me gusta el espacio de lectura, pero no me gustan los libros que leemos en clase” (Juan José)
 - “Sí, me gusta porque cada libro es una historia nueva de la que algo aprendemos algo nuevo, aunque sean libros infantiles tienen algo lindo para enseñarnos y los libros que hemos leído ponen a volar la imaginación que es otra razón para disfrutar este espacio” (Lizeth)

6.1.2. Boca. Fue y es una invitación sutil a un espacio que poco se habita, en el cual no reina el yo o la individualidad sino un fluir de voces que se tejen en la medida que escuchan y participan en la lectura; no es un espejo que refleja únicamente a uno de los seres, sino es unA suerte de fractal donde conversa el libro, el lector y el escucha. Sí,

la lectura en voz alta tiende a lo permeable, a la mirada hacia afuera, al grupo inclusivo, cuyos poderes se expanden por la suma de aquellos que

⁵¹ Para conocer las demás preguntas: ir al Apéndice I: “Auto y coevaluación de las lecturas en voz alta”.

hay en el texto: poderes del lenguaje, del pensamiento, otro que no está presente (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

6.2. DÉCIMO INTENTO (LA LÍNEA DEL TIEMPO DE LAS LECTURAS LITERARIAS NO ES LINEAL)

6.2.1. 8 de octubre de 2017.

1. He buscado mi agenda azul. Al desplegarse sus últimas páginas recuerdo un listado de títulos literarios que inicié con determinación en los tiempos de la universidad. Me dirijo al último de la cola y me encuentro con “Más allá del bien y del mal” de Nietzsche, registrado en el mes de septiembre de 2013. ¡2013! Desde entonces la lista aguarda; ¡agónico Coronel! Nada se compara con su espera...

Me entero, entonces, que tengo una deuda de un poco más de cuatro años. ¿Cuántos títulos han sido postergados de ser incluidos? Pienso. ¡No! La pregunta más que cuántos importa: ¿cuáles? Y pensar que para algunos el cambio entre ambas palabras no alcanza más allá de las letras que siguen a la a de acento ortográfico... En realidad, hay un abismo de diferencia y... lo siento.

2. Más aún en estos tiempos, me digo a mí misma, en los cuales –porque ya es difícil usar “en donde” debido a la utópica relación del tiempo con el lugar–, la inmediatez del respiro de vida se compara con la eficiencia y esta última, con la cantidad vacía.

Me explico mejor, lo que hay detrás de las quizá empañadas letras anteriores es: primero, una lectura de una página virtual en la que se promociona por un determinado costo la capacidad de alguien para leer más de tres mil páginas en más o menos una hora con la garantía de la escritura del resumen. Ray Bradbury, soy como esa persona que ve largos carteles publicitarios cercando las avenidas debido a la velocidad con la que ¿viven? las personas. ¡Lectura eficaz con aprendizaje acelerado! ¡Qué maravilla!

¡Qué estupidez!

Me dije y me sigo diciendo aquella mañana frente a mi computadora y en esta noche.

La lectura –ya lo dijo bellamente Gadamer–, es un misterio, un acontecimiento indescifrable (y no un negocio, diría ahora). El gesto de la lectura como experiencia, jamás igual entre uno y otro lector, tiene costo monetario según la cantidad de letras... no. Así como tampoco la cantidad de libros determina lo que la modernidad vocifera para anunciar a los “lectores críticos”. Lo que la lectura cuesta en tanto remanente espiritual pertenece a dimensiones que el capitalismo no puede ni quiere asumir.

3. Segundo, hay un peso conversado, quiero decir, una charla de hace pocos días con un estudiante, la cual me sorprendió al darme cuenta que escuchaba el testimonio de alguien que recibía el tal cursillo que justo días anteriores había leído...

Sigo pensando lo que ya dije...

Y únicamente diré al respecto, que le hablé de un lector al que le escuché decir que lleva más de quince años intentando culminar la lectura de un libro del que ha leído y revivido una página, una palabra o quizá un fragmento, ¿o una letra?, ¿una tilde?, ¿o una ausencia de sí? Lo interesante, es que no solo el tiempo de la lectura se ha derramado en las manecillas, sino sobre todo, que es un lector que aspira a “no terminarlo nunca”

La lectura es... no pocas veces una decisión de valentía, que en estos tiempos no está de más decir, trasciende el número de páginas. Nos cuesta –dijo con palabras similares el personaje al que cité– terminar un libro por razones inacabadas de comprender pero que sabemos (como expresa Larrosa:) que nos atraviesan.

Me reí mucho al escuchar en el testimonio la descripción de ejercicios oculares y musculares que ganan agilidad temporal. ¡Vaya uno a darse cuenta de las cosas que el hombre inventa!...

4. Ahora, no está de más decir que nuestra conversación fue con el sentir de esta palabra –recuerdo a Wittgenstein–: un alimentarse con el otro aún sin dirigirnos a la misma dirección.

Vuelvo a pensar en la lista. ¡Claro que ya me he preguntado el por qué existe y qué me llevó a crearla! Me dirijo a mi yo de ese entonces y una vez he terminado de recorrer los títulos me digo que sí, que fue y sigue siendo por el amor que hacia la lectura siento.

Porque, aunque en el camino me encuentro con nombres que ahora me resultan poco estimados ya sea por el tratamiento, la profundidad literaria,... recuerdo que los tuve en cuenta por el mismo sentimiento que ahora me despiertan: una posibilidad de mi ahora como lectora; en ese entonces en el patio de la casa cuando las letras...en los tiempos poéticos del salón de clases de la universidad con el profesor...

5. En últimas, no son simples títulos que aspiran a ser miles para de ello jactarse sino títulos historias de quien los registró en la fecha que lo indica y con el alma que fue gestado y de esta manera reafirmados y reafirmada.

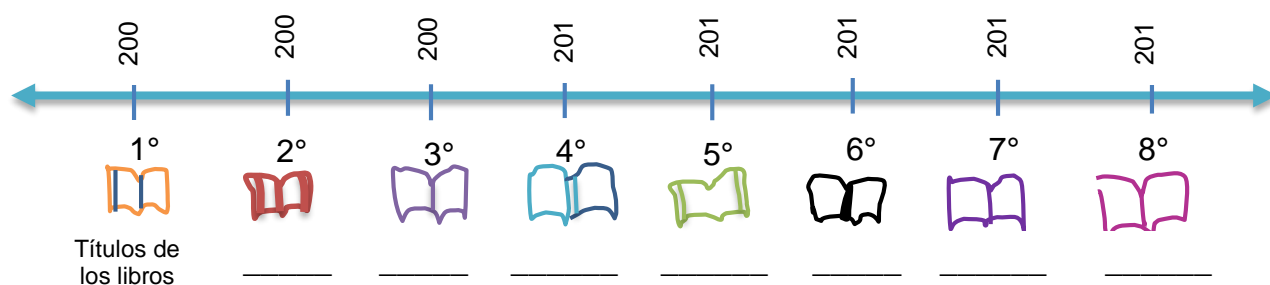
La lectura nos hace y nos deshace. Mas, si es así el sentir, nos preguntamos: ¿qué ha pasado con los títulos ausentes? Los busco entre mis pasos, letras, adioses,... Porque no me refiero al título propiamente sino a una o varias presencias que de su existencia provienen, de la obra en general.

Recuerdo a Alfonso Reyes cuando cándido nos recuerda a ciertos lectores que hacen corrillo o acompañados aunque sea con otro cuerpo lector de obras literarias, comparten un pasaje de la obra de cuyo título no se acuerdan pero en cambio de lo que ahora hablan sí y no solo eso, sino que les ha transformado el modo de respirar en el mundo (Reyes, 1993).

Así la historia y entre otros tipos de lectores, la lectura nos habita, mientras la incógnita camina en busca de los libros respirados que me acompañan o acompañaron durante varios tiempos de distancia y de memoria.

6.2.2. 2 de octubre de 2014. Conscientes de lo cerca que estábamos del fin de la práctica investigativa, así como de lo tanto que aún nos quedaba por descubrir de los estudiantes en sus relaciones con la lectura, escritura y literatura, tuvimos (lo que en ese tiempo pensamos que sería) una reveladora idea que aportaría en la búsqueda que, por cierto, sentíamos que hasta ahora empezaba a tomar respiro vigoroso: la idea de que los estudiantes dibujaran la línea de tiempo con los títulos de los textos literarios que habían leído durante los años escolares.

Figura 28. Ejemplo de la Línea de tiempo dibujada en el tablero.



Fuente: autoras.

Es cierto, quisimos evaluar las memorias de los estudiantes para de esta manera evaluar ¿si los estudiantes durante los años anteriores habían tenido encuentros que posibilitaran o con los que tuvieron experiencias de lecturas literarias? Al principio, así lo asumimos y tan así que...

6.2.2.1. Breve descripción del ejercicio. Durante la realización de la línea, los estudiantes no debían hablar con sus compañeros para que no se ayudaran entre sí a “recordar” los títulos de las obras de literatura que habían leído en los años anteriores en el colegio.

Además, al respaldo de la hoja, escribieron lo siguiente:

Nombre:

Edad:

1. ¿Desde qué grado empezó a estudiar en la institución educativa?
2. ¿Qué texto literario recuerda haber leído en el grado anterior?

6.2.2.2. Respuestas de las dos preguntas:

- **34** estudiantes hicieron la línea de tiempo + **2** estudiantes que colmaron la hoja con: “NO ME ACUERDO DE NINGUN LIBRO”.
- Edades:
 - 12 años: 3
 - 13 años: 21
 - 14 años: 5
 - 15 años: 3
 - No respondieron: 4

1. Empezó a estudiar en la institución desde el año:

- 2014: 5 (cursa 8°)
- 2013: 2 (cursó 7°)
- 2012: 2 (cursó 6°)
- 2011: 2 (cursó 5°)
- 2010: 8 (cursó 4°)
- 2009: 2 (cursó 3°)
- 2008: 3 (cursó 2°)
- Desde preescolar: 10
- No respondieron: 2

2. Textos literarios que recuerdan haber leído el grado anterior (año 2013):

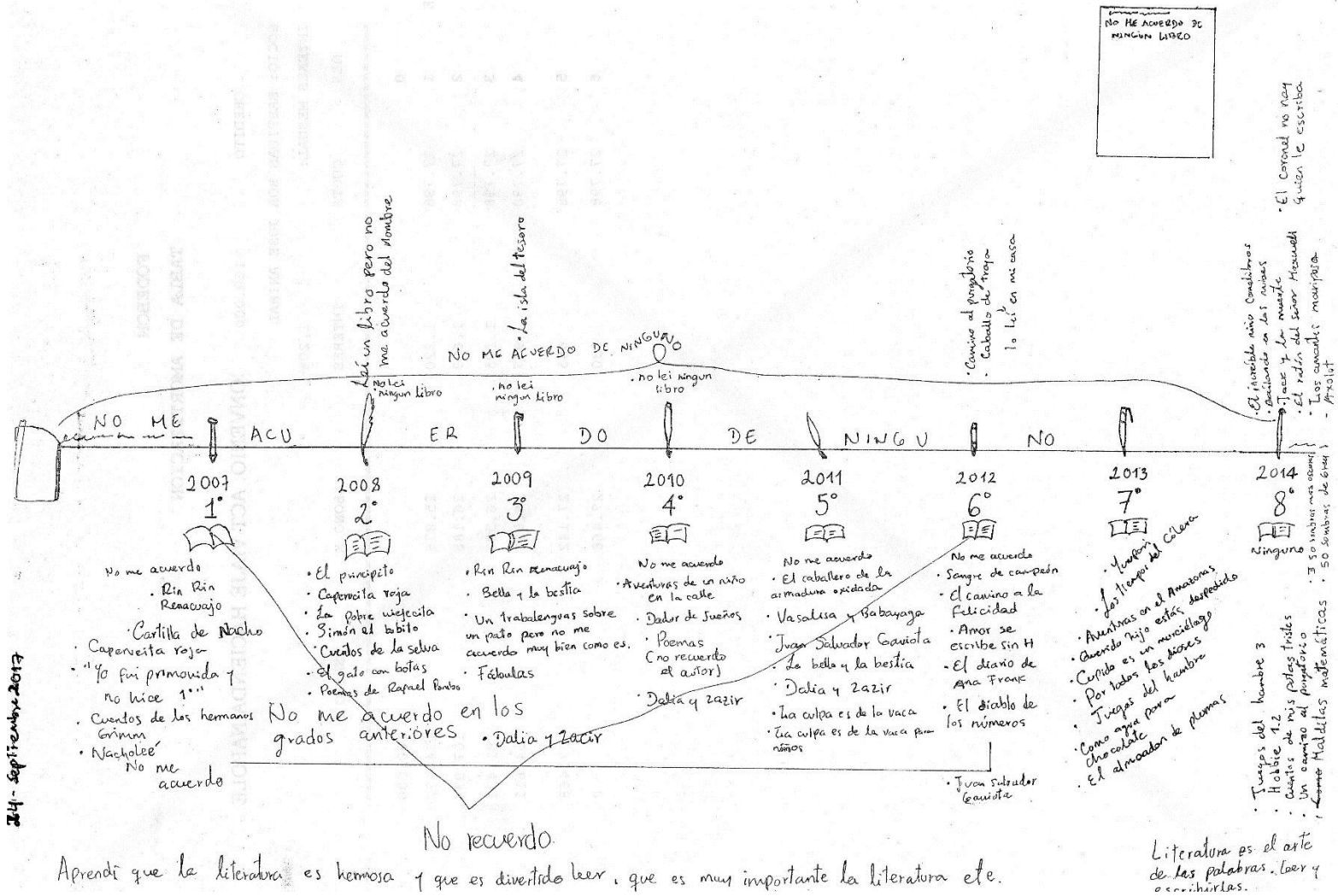
“Juan Salvador Gaviota”, “La culpa es de la vaca”, “la culpa es de la vaca para niños”, “caballero de la armadura oxidada”, “Cupido es un murciélago”, “Aventuras en el Amazonas”, “Querido hijo estás despedido”, “Por todos los Dioses”, “dos niños perdidos en la selva”, “Historias de dioses= como Thor”, “El almohadón de plumas”, “El niño dragon”, “El besa calles (texto)”, “Sangre de campeón”, “alicia en el pais de las maravillas”, “Los tiempos del colera”, “Yurupari”, “No me acuerdo”, “una aventura en el amazona”, “Amazonas salvaje”, “una aventura en la selva”, “Aventurar en el amazonas”

*Algunos estudiantes escribieron a manera de apartado importante: En la casa, voluntariamente, fuera:

“Angel sin libertad”, “Carta de una señorita en París”, “La muerte de tu amor”, “Tres maneras de amar”, “La violación de la estrella”, “Una noche de aventuras”, “El nido mas bello del mundo”, “Juegos del hambre”, “apocalipsis”, “la estación”, “El peregrino”, “historias de mis putas tristes”, “50 sombras de Grey”, “50 sombras mas oscuras”, “El gigante egoista”.

“No me acuerdo de ningún libro”: 2

Figura 29. Compilación de las líneas de tiempo de los estudiantes.

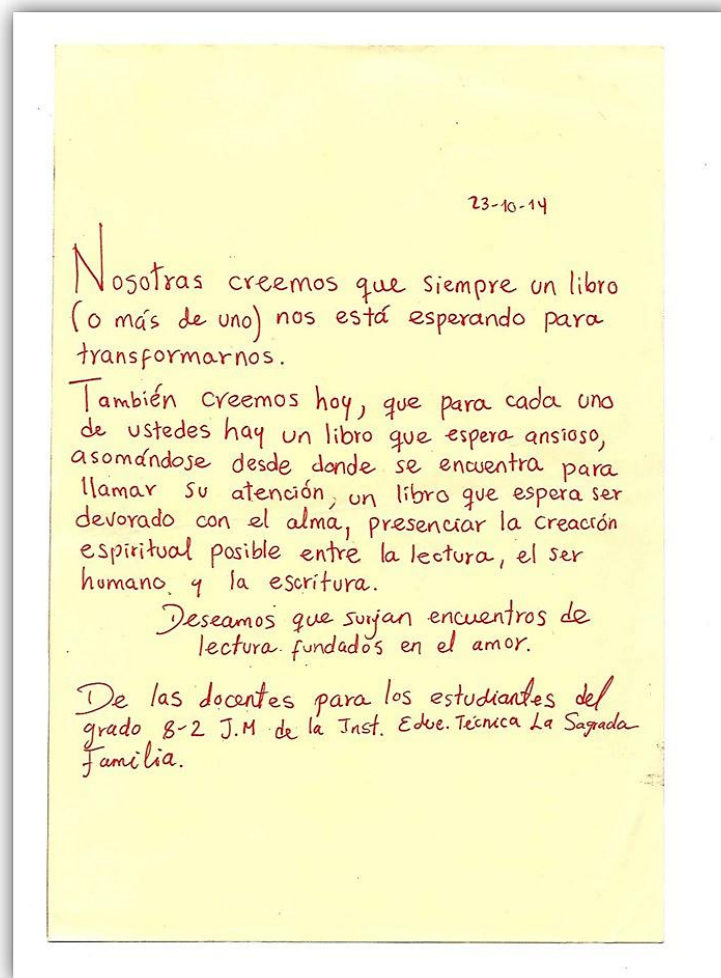


Fuente: autoras

6.3. UNDÉCIMO INTENTO (¡UNA SUERTE DE CANON!)

6.3.1. Narración inspirada en las voces de los estudiantes. A veces, pienso en la intención o pretensión que tenían las docentes al llevarnos a la biblioteca para que recorriéramos el lugar, como si por cada paso dado recreáramos mundos ignotos a través de cada uno de nosotros. Vuelvo de nuevo a la nota que nos leyeron en voz alta antes de emprender la búsqueda:

Figura 30. Carta de las docentes a los estudiantes.



Fuente: autoras.

Aún recuerdo el olor a húmedo de algunas salas y cómo en mi tímida mirada los libros pasaban uno a uno como si fueran una reproducción idéntica. También, visiono a mis compañeros; cada quien con lo que tenía de sí mismo, buscaba el libro que le podría servir de espejo, es decir, lo identificaba.

Era un lugar distante, nunca pensé que en mi realidad fuera tan distante; la biblioteca de mi escuela es un lugar inaccesible, siempre veía los libros desde afuera; nos dividía una enclenque reja. Pero esos libros estaban allí, muy cerca de mi nariz, y podía oler en ellos: el polvo, migajas de comida, flores, hojas secas o plástico nuevo. Mientras mi olfato se degustaba con los excéntricos olores, buscaba con afán un libro... mi libro, el ejemplar que había esperado. Sí, lo admito, fue una búsqueda frenética alimentada del sonido de los pasos ágiles de mis compañeros, quienes subían y bajaban las escaleras como si los libros fueran una breve epifanía.

Esa rapidez en el aire motivaba aún más mi búsqueda, solo esperaba tropezarme con un título, una portada que me abriera el camino hacia el espejo, hacia la memoria de mí mismo.

Luego de tanta convulsión, empecé a disminuir la ansiedad y a ir lento de código a código con una tarjeta⁵² en la mano –que diseñaron las docentes con mi nombre–, la cual esperaba ser alimentada con los títulos de las obras que elegiría. Comencé por fin a llenar los vacíos tanto de la tarjeta como los que habitaban en mi interior. Sé que no leí los ejemplares ese día, pero me bastó un título, una frase, una palabra para auto-invitarme a la lectura en otro momento. Sí, fue una particular selección de libros que como dirían algunos compañeros “fueron los libros que quisimos leer” (Sebastián) y sin “la supervisión de ningún docente” (Angie).

Es así, que buscar y reconocer los libros como posibilidades para una futura lectura, tanto para las docentes como para nosotros, tejió la idea de que lo que habíamos hecho

⁵² Puede ver algunos ejemplares en el Apéndice G.

era una suerte de canon literario –bueno, eso fue lo que les escuché a las profesoras–, nuestro canon personal, aunque este no se puede esbozar en una definición de canon tan precisa como la que realiza Harold Bloom (2005) en tanto al

preguntar qué convierte al autor y las obras en canónicos. La respuesta, en casi todos los casos, ha resultado ser la extrañeza, una forma de originalidad que o bien no puede ser asimilada o bien nos asimila de tal modo que dejamos de verla como extraña (p. 13).

Pues como ya lo decía, esta búsqueda –selección– de libros, no se produjo a partir de la lectura reflexiva de determinadas obras, sino de un primer o escaso encuentro con los anaqueles atiborrados de libros de la biblioteca. Fue un canon organizado a partir del ojo y la intuición de cada uno de nosotros –los estudiantes–, que no tomó forma desde la extrañeza que habla Bloom, la que se teje durante y después de la lectura de una obra literaria, sino desde esa extrañeza de encontrarse frente a un título que de manera enigmática llamó nuestra atención y también la intención de lectura, tal como lo que dijo Sara: “buscando los libros encontré uno que me llamó la atención por su título, que me pareció como de misterio”. Ese llamar nuestra atención fue como un pequeño grito desde las profundidades del libro.

La verdad, esa extrañeza la sentí desde el primer momento que vi la sobriedad y la elegancia del espacio, extrañeza por el desconocimiento absoluto de lo que tenía enfrente, una especie de espera que pretendía ser lectura. Ese fue mi canon, buscar un día en una biblioteca totalmente desconocida; libros, muchos libros que le hacían guiños a mi atención para grabarlos en una hoja. Aunque le fallamos a Bloom (2005), pues de alguna manera fue una lista de libros, esta nos permitió con una fuerte intención guardarlos en una memoria física, para con los pasos del tiempo volver a ellos. Sí, un canon de la promesa. Le prometí a esos libros despojarlos de sus secretos.

7. EPISODIO IV. CONCLUSIONES NO CONCLUIDAS

7.1. DUODÉCIMO INTENTO (¿QUÉ HA QUEDADO DE TODO ESTO?)

Conclusión - con lución. Al buscar artesanalmente la unión de las letras, resulta que la palabra: conclusión, es una suerte de regeneración –haciendo alusión al reptil lución–... Entonces, si perdemos una de nuestras partes: momentos, historias, pensamientos, ensueños...en esta narración de lo que nos quedó, tenemos la oportunidad de volver a ellos, regenerarlos, narrarlos de nuevo...

Parto con una incertidumbre que no es la misma de aquél otrora –pues los años durante esta búsqueda han hecho de las suyas–, y en cambio, parece ser más grande que la primigenia. Asusta luego de un infinito⁵³ andar, tener que enfrentarse a un intento –capítulo– llamado “conclusiones”... Porque sucede todo lo contrario, las verdades –que nunca fueron panaceas de un problema de investigación, el cual suele ser anticipado a la investigación misma–, se escurren del tejido del alma que en mí habita y penetran más allá de la corteza terrestre que soporta este peso que soy. ¿Qué concluir?, ¿cómo hacerlo y con qué propósito?

Al enfrentarme hace unos días a tal empresa, estuve a punto de atropellar el pulso que con tanto esmero se ha intentado cuidar en este proyecto, pues encaminaba arbitrariamente la proyección de conclusiones enumeradas y afirmativas sin la posibilidad de dejar abierto ese poro de ignorancia que, en el área pulimentada del espíritu –dice Ortega y Gasset (citado por Lehmann, 2012)–, nos puede salvar.

De ahí que, si esto se tratara de un concluir, un rematar, podríamos terminar aquí. Sin embargo, no es así y usted y nosotras lo sabemos bien. ¿Bien es la palabra?... Ahora, tampoco se trata de un no decir o un nada decir, o un decir y en últimas nada decir, no...

⁵³ Infinito por las implicaciones más pertenecientes a las pulsiones hondas en quien ha dado los pasos, que por los frutos que estos han entregado a quienes se percatan de ellos.

Se trata de irnos sin irnos del todo o con la necesidad de volver, una y otra vez sin que importe cuántas.

Consideraciones, compartiremos luego de este andar, algunas consideraciones que – sea por consideración con nosotras o lástima– nos han permitido traerlas ahora aquí, pues andan entre intento e intento, intentando ser.

La primera consideración, –que líneas atrás ya merodea–: siempre estamos ante el abismo, el riesgo de no ser en la escritura. Y contra dicho riesgo lucha permanentemente quien intenta investigar, lanzado ante un “casi” fantasma vetusto y palpable, el cual, distancia con gran crueldad a quien reflexiona del motivo de la reflexión a través de la palabra, de cómo las siente (o las a-siente) y desde qué posición las escribe, decreta o narra: comparte...

Fue lo anterior, la razón por la que insistimos sobremanera a Montaigne que viajara con nosotras, cuidando que sus ideas luminosas acerca del ensayo fueran el astrolabio para cada intento. Sí, porque todo lo que ha leído –si ha sido a cabalidad, mi gratitud y aplausos por soportarlo–, ha sido en esencia un intento, un siempre incierto pero fascinante e imprescindible intento en el cual, se parte de la libertad, la necesidad y recreación de lo que se piensa y de quien lo piensa. Tarea nada sencilla y en cambio volátil, este intentar mirar hasta la profundidad más posible algo que no es lo mismo en cada juicio, opinión o experiencia, al punto que cuando nos parece ahondarlo podríamos no habernos apartado de su superficie.

Como segunda consideración, está la posibilidad de asumir la búsqueda de la experiencia de la lectura –y lectura literaria– como algo no más que esto, una búsqueda jamás en vano en tanto puede acontecer y sin embargo, jamás se puede (ni debe intentar) reducir a un concepto (Larrosa 2003, p. 40). Porque, en últimas, por más que el docente elija con criterios fundamentados los libros para leer, los caminos a construir que posibiliten la experiencia de la lectura a los estudiantes, nada garantiza que así acontecerá, que lo leído –vivido– va a transformarlos, deformarlos –o quizá

malformarlos— una vez han sido atravesados, es decir, una vez el encuentro lo ha sido como tal y, por ende, nada en vano.

En otras palabras, nadie puede dar a otro la posibilidad de tener una experiencia con la lectura. Aunque, es preciso decir que sí cuenta dentro de la batalla de su búsqueda la consciencia por parte del docente ante algunas consideraciones pertenecientes tanto a la literatura como a la pedagogía y didáctica de la misma. Una de éstas, por ejemplo, procurar que la obra no quede ahogada en una única dimensión del sujeto (cognitivo, memorístico...) sino al contrario, le sea capaz de escurrirse dentro de las entrañas más profundas de su espíritu. Esto, podría ser en otras palabras la búsqueda de la experiencia de la lectura literaria: que las obras se desplieguen dentro del lector ocasionando que una vez lo hayan habitado, éste ya no es el mismo y ellas, bueno... ellas antes de reformar el universo en el que han nacido, son recreadas en la intimidad del universo del lector, quien en su rigurosa disciplina (Ortega y Gasset, citado por Lehmann, 2012) espiritual se construye adentro para luego salir, es preciso decir, fuera.

Bajo el sol que encierra este cuarto, pienso una y otra vez la palabra sistematizar, y más, la relación que esta generalmente tiene con los procesos de investigación. Y me pregunto: ¿Cómo sistematizar la experiencia?, hacerlo sería rendirse ante algunas prácticas de investigación actuales, y en lo que concierne al quehacer docente —¿qué hacer, docente?— Ante el imaginario académico de ordenar la experiencia mediante categorías de análisis y documentación específica de las actividades desplegadas en el aula, con el fin último de otorgarle un calificativo. En tanto, dicho proceso —qué diga— procedimiento, devela problemáticas a abordar y estrategias a implementar en las aulas.

¿Cómo dejarlo debajo de la alfombra?, si precisamente ese procedimiento fue el que tratamos de tejer y respiramos al germinar este camino investigativo; pues nos vimos envueltas en la necesidad afanosa de exponer la aflicción de este sumario en el aula y la medicina que “curaba la patología de la misma”. Y sin embargo, no podríamos decir que esta búsqueda fue un error, al contrario, se erige como un primer acercamiento a la sensatez del proceso —que hasta el momento lo sentíamos tan lejano de nosotras mismas—,

representado en un espejo lacerante pero tan pertinente para continuar implicadas en esta historia.

Espejo que no solo reflejó la apariencia de lo que éramos en ese espacio-tiempo sino alumbró lo que bullía dentro; lo que fuimos, somos y sobre todo la posibilidad de lo que podríamos ser –estudiantes y docentes–. Por eso, por el incómodo fulgor, nos vimos obligadas a poner en la realidad lo aprendido durante nuestra existencia académica; enfrentar el ideal con lo real. Sí, fue y es un enfrentamiento entre lo que conocimos, idealizamos e imaginamos con la llamada cruda realidad.

Y todo esto por una ínfima decisión, que en su momento no representó las derrotas a las que nos veríamos enfrentadas; y como la decisión es elección, tomamos esta derrota, abandonando así otros caminos –proyectos– que para nosotras no representaban una pugna con la realidad inmediata sino solo entre teorías y obras literarias. Y así, caminamos hacia la fatalidad de la pedagogía; inusitado proceso reflexivo que tan pocas veces se camina...

En este instante recuerdo a Fernando Bárcena con su particular expresión: **No se vive impunemente** (2009, p.1) Y sí, miro al fondo, al fondo de este profundo recuerdo que habita en nosotras, no como una herida sino como una suerte de intento, de esos que no se pierden aunque decaigan por la desilusión. Porque en esos días impulsados por la puesta de fe en lo que podemos ser y estar y además dar en el engranaje de la clase, nos prometimos así mismas estar al borde, siempre mirar hacia el abismo, para no temer y tratar de cruzar esos lugares que a veces se nos vuelven inaccesibles y casi innombrables.... Imaginarnos rasgando con los pies las comisuras de una aguda sima, porque es menester sentir el peligro para estar despiertos, alertas a las sutiles manías del mundo que nos hacen caer en vaguedades (Proverbios 28:14).

Y a pesar del pavor a la derrota, continuamos y dirigimos nuestros días sobre la senda de lo desconocido, lo no esperado, y en nuestras intuiciones comenzamos a comprender lo que la palabra derrota significa en sí misma, pues al estar educadas por el sistema

habíamos puesto al lado de este verbo con letra grande y roja la palabra: imposible. Sí, imposible llegar a ella –ser derrotadas– y mucho menos comprenderla. Pero, sin buscar sus otros significados en la Real Academia Española ya los vivíamos en nuestro proceder, como eso otro que es: el camino en sí mismo y la línea que marca una meta.

Es inusitado saber que la derrota no es sólo perder, sino que es la marca en el horizonte, el camino hacia ella y las caídas y levantadas en el suelo de ese camino. Así, nosotras marcamos el derrotero, aunque muy imperceptible a nuestros propios ojos, caminamos la derrota hacia él y con la carne y pensamiento caímos... Nos levantamos, algunas caídas fueron fuertes y nos pasmaron en el suelo por días, otras fueron leves, pero todas las clases de caídas fueron trampolines a las puestas de pie y de fe.

Entonces comprendimos en ese proceso de ir del suelo hacia arriba que no vivimos impunemente esta experiencia, pues fue un bello castigo las constantes cavilaciones que vibraban en nuestras cabezas, no podríamos salir invictas de la práctica y mucho menos impunes. Por lo que reflexionar y reconfigurar en sí, magullar la práctica fue un sacrificio, resultado del castigo de sobre pensar el devenir mismo.

7.1.1. 24 de noviembre de 2017. Finalmente, concluimos con esta cita no concluida:

Agradecemos a La investigación, quien nos ha permitido leernos a nosotras mismas, mirarnos adentro y darnos cuenta de los pasos escritos durante el ejercicio de la reflexión de esta práctica docente: algunos pasos fueron cuidados, y otros en cambio, en un momento llegaron a ser despreciados al darnos cuenta que habíamos caído en la academia rancia de algunas investigaciones que investigan sin implicarse y aun así, mediante sus apreciaciones dictaminan lo que está bien y lo que no, lo que debe seguir y lo que tiene que cambiarse.

Si habláramos de verdades absolutas de la investigación, esta, podría ser una: el haber transformado: no una escuela, no un estudiante o un universo externo sino en principio, a nosotras mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México, México: Ediciones Coyoacán.
- Bárcena, F. (2009). La escritura derrotada. Notas sobre una poética de la educación. En J. E. Ortega, *Arte, literatura y contingencia. Pensar la educación de otra manera* (pp. 11-26). Valladolid: UEMC.
- Bloom, H. (2005). *El canon occidental*. Barcelona, España: Anagrama.
- Borges, J. L. (Enero de 1989). Entrevista en la Universidad Nacional de Córdoba [invierno de 1985]. (J. A. Cedrón, Entrevistador). Obtenido de Borges todo el año: <http://borgestodoelanio.blogspot.com.co/2017/06/jorge-luis-borges-entrevista-en-la.html>
- Calvo, M. C. (18 de Noviembre de 2011). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. Obtenido de mirage: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/2920>
- Correa, J. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. (Documento de investigación No. 25). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Cruz, M. C. (2005). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. *Poligramas* (24), 96-111. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10893/2920>
- Eagleton, T. (1994). *Una introducción a la teoría literaria*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. [Enzo De León]. (03 de julio de 2011). Eduardo Galeano (1940/2015) - El Derecho al Delirio (Legend) [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=m-pgHlB8QdQ&t=6s>
- Gardner, H. (1997). Reportajes: Howard Gardner. *Revista Zona Educativa* (18), 36. Recuperado de: <https://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/EntrevistaHGardner.pdf>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- González Rodríguez, S. (1999). Domicilio y Viaje. *Cinta de Moebio* (6), 277-284. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/06/gonzalez02.html>

- Gutiérrez, S. & Piña, J. M. (2008). "Representaciones sociales: teoría y métodos", en Arbesú, I., Gutiérrez, S. & Piña, J. M. (coords.), Educación superior. Representaciones sociales, México, Gemika, pp. 13-48.
- Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona, España: Sendai.
- Ingenieros, J. (2000). El hombre mediocre. Santa Fe de Bogotá: Panamericana.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (dir.): Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, España: Paidós, pp.469-495.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet (dir.), Les représentations sociales, París, Francia, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- Jodelet, D. & Guerrero, A. (2000). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 7-30.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: ensayos sobre literatura y formación. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.
- Lehmann, F. (5 de junio de 2012). Carta a un joven argentino. Lectura imprescindible de aquella escrita por Ortega y Gasset en 1925 y hoy, de increíble actualidad [Entrada de blog]. Lehmann & Partners. Recuperado de: <http://www.franciscolehmann.com/web/2012/06/carta-a-un-joven-argentino/>
- Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Congreso de la República de Colombia, 08 de febrero de 1994. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2013). A viva voz, lectura en voz alta. Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares CRA. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/bcra/File/boletin79/avivavoz_web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. República de Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina, Huemul.
- Nancy, J. L. (2002). A la escucha. Buenos Aires, Argentina - Madrid, España: Amorrortu editores.

- Ortiz, E. (2012). Lectura, escritura y sus representaciones sociales. En: Revista EDU-FISICA, Revista Digital de Ciencias Aplicadas al deporte, 4 (10), 1-10. Recuperado de: <http://www.edu-fisica.com/Revista-10/Lectura-escritura.pdf>
- Paicheler, H. (1986). La epistemología del sentido común. En Moscovici, S.(dir.): Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, España: Paidós, pp. 379-414.
- Papalini, V. (diciembre de 2012). Aproximaciones a los modos de leer: sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta. En: VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/31541>
- Posada, Foliaco & Arrieta (1998). La investigación en el aula: una alternativa para la autoformación y el trabajo docente. Barranquilla: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico.
- Rancière, J. (2009). La palabra muda. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia Editora.
- Reyes, A. (1993). La experiencia literaria. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Saldarriaga, A. (2002). La arquitectura como experiencia. Espacio, cuerpo y sensibilidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sacristán, G. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata.
- Solares, B. (2011). Gilbert Durand, imagen y símbolo o hacia un nuevo espíritu antropológico. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 56 (211), 13- 24. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/30241/28095>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987), Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona, España, Paidós, pp. 15-27.
- Urzúa, C. (2009). Arreglar el mundo, en: Historias para creer en familia. Chile: San Pablo.
- Vanegas, O. (2010). Conceptualización sobre la Didáctica de la literatura. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Keliteratura/conceptualizacin-sobre-la-didctica-de-la-literatura>
- Vasco, U. (2013). ¿Disposiciones, Capacidades, o Competencias? [Diapositivas en PowerPoint]. Recuperado de <http://www.codetol.com/memorias/vasco.pdf>
- Vásquez, R. (1992). Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada). Signo y Pensamiento, 11 (20), 31-40, ISSN 2027-2731. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3468/2747>

ANEXOS

Anexo A. Palabras que respiran para Álex

2016

Por saber esperar, gracias. Por saber esperar mucho: gracias. Por saber esperar demasiado...gracias. Por expresarnos siempre que a pesar de un año, dos años y tres años, aún continuaba esperándonos sin escatimar ni dejar morir la fe en este sueño, en nosotras...

Semejante realidad, es lo que más apreciamos. Además, claro está, de sus conversaciones y complicidades cada vez que su ser nos escuchaba y compartía sus pensamientos más luminosos e insistentes en torno a la lectura, la educación, la literatura y la vida... Durante el camino nos permitió sentirlo presente, apoyando siempre este empeño cuestionado no por pocos, con sus también razones apreciadas.

Octubre 2015

Un recuerdo de sacudida...

En una tarde nos consideramos listas para presentar en ese entonces el proyecto de investigación "final". Así que fuimos al encuentro de Alex para que, con la compañía de un café, recibiera nuestras punitivas observaciones de los escritos de los estudiantes. Durante la lectura su semblante fue caminando de una leve risa a un gesto de total extrañeza, pues al leernos en las hojas no encontraba más que las máscaras del investigador que no se permite implicarse en lo que investiga, pero siente tener la autoridad para calificar entre el bien y el mal y más allá de ambos.

Fue así que con palabras sobrias y augustas nos develó la máscara, que hace un tiempo muy sutilmente se había adherido hasta formar una insospechada costra. Desde ese

golpearnos contra el espejo, nos reconfiguramos una vez juntamos la distancia entre el objeto de reflexión y quien lo reflexiona, ejercicio que había hecho Alex y a partir del cual gestó la sacudida que nos llevó a reinventar el camino de reflexión.

11 de octubre de 2014

Sus observaciones nunca partieron desde el Alex lector de teorías e intelectual con experiencia, pues si bien hizo observaciones tan académicas, técnicas y de reflexión pedagógica y didáctica a este proyecto de investigación; también y siempre fueron sus intervenciones: poéticas, viscerales y pensantes desde el ser profundo que Alex es, siente y comparte.

Por eso, uno y otro encuentro para que esto que usted lee pudiera ser, fueron en realidad más que asesorías, posibilidades de recrearnos a partir de lo que en ese tiempo éramos, es decir, fue un alimento espiritual que involucraba la investigación pero que no quedaba allí. Con lo anterior, queremos reconocerle a Alex con gratitud cada una de las observaciones a este proyecto, las cuales partieron del reconocimiento que de nosotras hizo, pues nos leía con los nombres y no como asesoradas, aplicadoras de metodologías o demostradoras de algo según las normas o intereses particulares.

Anexo B. Tarjetas de ¡una suerte de canon!

Título del libro	Autor
En Las Montañas De La Locura	H.P. Lovecraft
Jovenes Futbolistas	Gary Liniker
El Crimen De Lord Arthur Savile	Oscar Wilde
La Cava	J. Patrick Lewis
Los Amores Dificiles	Italo Calvino
Futbol Golej Y Girasoles	Jairo Anibal Niño
Doz Años De Vacaciones	Julio Verne

Sebastián Galindo Molina

Título del libro	Autor
El crimen de Lord Arthur Savile	Oscar Wilde
Espiral	Roderick Gordon
Tengo algo que decir y no hay ^{puerta}	Thomas Wolfe
Pastros kármicos	Eliot Weinberger
No llores más	Mary Higgins Clark
Historia Paralela	Carlos Alberto Villegas Uribe
Desencuentros	Jimmy Liao
El expreso de media noche	Billy Hayes y William Kattv
El color de las almas	J. Lovv van Wijk
Viñe al fin de la noche	Louis Ferdinand Celine
Naná	E. Zola
De amor y de sombra	Isabel Allende

APUNTE CURIOSO:

Algunos de los títulos más insistentes en las tarjetas de los estudiantes:

Aquí vive el horror. La casa maldita de Amityville/ Jay Anson (6 estudiantes)
 El horror de Dunwich. H.P. Lovecraft (4 estudiantes)
 Alicia en el país de las maravillas. Lewis Carroll (7 estudiantes)

Fútbol, goles y girasoles. Jairo Aníbal Niño. (4 estudiantes)
 El señor de los anillos. J. R. R. Tolkien (6 estudiantes)
 Espiral. Roderick Gordon –

Brian Williams (6 estudiantes)

Jóvenes futbolistas. Gary Lineker (6 estudiantes)

Nana. E. Zola (4 estudiantes)

Desencuentros. Jimmy Liao (6 estudiantes)

Las Farc. Daniel Pécaut (4 estudiantes)

En las montañas de la locura. H. P. Lovecraft (4 estudiantes)

Anexo C. Una clase congelada

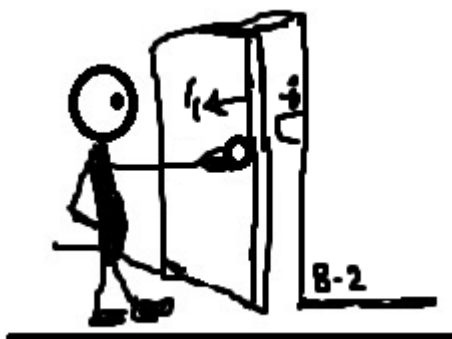
Está a punto de ingresar a un momento de la primera clase, transcrita sin alteración alguna, excepto una intervención a color y unas convenciones realizadas para las letras de la transcripción, esto llevado a cabo en uno de los encuentros dedicados a la reflexión de lo acontecido durante el camino de la práctica.

29 de julio de 2014.

Primer día de práctica.

Duración grabación: 1:49:15

6:00 a.m.



De las diecisiete páginas, a continuación, las seis últimas:

Solamente vamos a lograr sacar algo significativo en el tiempo que vamos a compartir, a todos les digo, si sabemos qué es lo que queremos. Si sabemos qué queremos entonces vamos a luchar por ello, pero si venimos sin saber por qué realmente pues es muy difícil conseguir algo ¿no? Si yo sé a dónde me dirijo, para qué me dirijo, qué necesito, cómo lo puedo hacer, pues va a ser mucho más fácil el proceso, por eso también es la analogía o esa metáfora con el pescador, nosotros también somos pescadores, vamos con nuestros anzuelos a pescar las mejores experiencias para aprender, las lecturas, ¿sí?, entonces somos de alguna manera pescadores.

Ustedes siempre ven en las guías que dice estándar y desempeño. **Pues bien**, creo que es importante que ustedes escuchen y sepan aunque sea, ahorita ya no sé si ya lo han escuchado, de hecho, desde ahorita porque no sé si ya lo han escuchado acerca de qué es un estándar, si les mostraron los estándares, los objetivos que tiene todo docente para con ustedes, qué temáticas, qué ejes, ¿no?

El Ministerio de Educación a todo docente, nos dan unos estándares, son cinco ¿sí? Son la guía, la base para que nosotros hagamos planeaciones, estrategias para ustedes para lograr desarrollar éstas habilidades, tanto en la producción textual como en la comprensión de lectura, en torno a la literatura, a los medios de comunicación y otros elementos simbólicos y a la ética de la comunicación. ¿Son cuántos estándares?

—Cinco.

Cinco estándares, muy bien. Esos cinco estándares, es decir cinco ejes temáticos vienen distribuidos de la siguiente manera: de primer grado a tercer grado están estos cinco estándares ¿sí?, cada uno con sus respectivas competencias, vienen de la siguiente manera: construyo textos orales ¿sí? con argumento, ee digamos o interpreto textos teniendo el cuenta el contexto, el interlocutor, el saber, de ésa manera vienen.

De primero a tercer grado luego vienen de cuarto a quinto grado, de sexto a séptimo, **de octavo a noveno que es en el que estamos nosotros**, y de décimo a once. Entonces éste es un camino que nos permite a nosotros los docentes tener como guía, ya nosotros miramos de qué manera podemos acercarlos a ustedes para que sea muy fructífero.

(....)

¿Profesora que mañana no hay clase porque hay entrega de boletines?

—Ya van a arreglar la página.

(Ruido) los estudiantes se quejan, opinan.

Mañana entonces con el video beam miramos algunos objetivos. Bien, entonces por favor ya todos respondieron el punto que dice: ¿De las siguientes competencias del lenguaje en cuál le gustaría profundizar? ¿ya todos han dado respuesta? ¿y el por qué?

y en cuáles competencias de estas ustedes piensan o se han dado cuenta que tienen mayor dificultad, por ejemplo: tengo mayor dificultad o un vacío enorme en la lectura porque no comprendo, me falta llegar a una comprensión o interpretación o en la literatura, tengo un vacío porque poco he leído obras literarias, puede ser...o en la escritura me pierdo en las ideas, no las termino, me enredo, mi letra, puede ser inclusive desde la ortografía, lo que ustedes vean en su proceso, qué dificultades tienen en una de esas competencias. Sobre todo nombrarla y decir en qué situación, por eso les decía, al momento de, dificultad porque no puedo... porque se me dificulta... o porque..., dando una situación específica.

—Profe me puede volver a explicar la pregunta es que no.... en qué competencias (se detiene a explicar la profesora) se escucha ruido, varias voces de fondo.

Voy a leer en un momento acerca de (según los estándares) los objetivos y mañana con el video beam vamos a mirarlos. En la lectura, qué vamos a aventurarnos, es decir, cuál es nuestro objetivo con la lectura, ya habrán escuchado muchas veces que es interpretar, comprender textos, ¿sí?, lograr el sentido ¿verdad? que tiene el texto, es decir, desde sus ideas principales qué nos quiere decir pero sobre todo, ya en la lectura vamos a ir más allá del código lingüístico o de las letras, es decir, no repetir, no estar en el nivel básico de: el texto me dice esto sino ir más allá: el texto me dice esto y yo digo que..., y mi posición es... es decir, lecturas con un sentido crítico, una posición propia ligada a la argumentación. En octavo estamos con la parte de la explicación, en la estructura, pero la explicación la vamos a unir con la argumentación, es nuestro objetivo.

Entonces interpretar, lograr el sentido teniendo en cuenta ciertos elementos básicos que ya vamos a mirar. Nos vamos para ética de la comunicación, en ética de la comunicación qué se tiene en cuenta: el contexto en el que me comunico, con quién me comunico (que es el interlocutor), cuáles son sus creencias, ¿sí?, desde su raza, sus ideas, su condición económica, ¿para qué?, para respetarlo como alguien que también tiene una opinión propia, para entablar una conversación y no llegar a irrespetar o quebrar ese puente que es necesario en la comunicación. Entonces tengo en cuenta los argumentos del

interlocutor, hablan en la ética de la comunicación, tengo en cuenta su cultura, sus ideas, su posición y argumento las mías.

En **literatura, esa pregunta la escuchamos mucho, en la carrera, en el estudio se ha hablado muchísimo.** Cuando hablamos de literatura **qué palabras se nos vienen a la mente,** obras literarias, novelas, ¿qué más? ¿Cuáles son los otros géneros de la literatura? ¿Dime?

—El teatro.

¿El teatro qué género es?

—Lírico.

Noo lírico no es, ¿a qué género pertenece el teatro? esas representaciones, esas obras, el encarnar un personaje... ir a una puesta en escena... es el género dramático, acordémonos el género dramático. El género, ¿qué otro género? el de la poesía, el poema... ¿A qué género pertenece, cómo se le llama?

—El lírico.

Lírico y ya las obras literarias, género narrativo como tal. Entonces **se nos viene a la mente ideas como visión de mundo, creación de mundos posibles, ¿sí?, estética, es decir, es la lectura de lo que es la vida desde un elemento que es imprescindible y es la belleza, ¿sí?..**

Entonces se tiene en cuenta la sensibilidad, se habla que es un arte, una manera, una visión de mundo, es un recrear, construir historias, por lo tanto se tiene elementos estéticos, el fin, [REDACTED]

—Dar a conocer la opinión de alguien— (estudiante)

¿Dar a conocer la opinión de quien escribe? ¿el escritor? gracias, ¿Qué otra idea tienen?

- para conocer el pensamiento (estudiante)

Conocer el pensamiento... Hay una idea, no es errado lo que han dicho, que voy a ligar con lo que acabaron de expresar y es que la literatura en sí no existe (no es la idea) que exista directamente para enseñar, ¿sí?, dado que se habla de un **arte por sí mismo**, claro que nos transforma y aprendemos, **sí, pero tiene un fin que es ser en sí**, es decir, es la belleza por sí misma, no es que yo voy a escribir esta historia para que usted aprenda a, ¿sí?, no es el principal objetivo sino es otra manera de ver, de sentir la realidad, por eso se habla de mundos posibles, las posibilidades. Dice William Blake, escritor y pintor que si quitáramos todas las puertas de la percepción miraríamos todo tal cual es: es infinito, hay muchas posibilidades, **entonces eso es también la literatura, ¿cuántas posibilidades hay? son infinitas, de acuerdo a cada existencia como la mire**, construcción de historias, síii expresar mi pensamiento, claro, cómo yo veo la realidad, también dar una opinión acerca de, o reflexionar en torno, hacer una crítica, también. En la literatura, en este grado (que es octavo y noveno), qué autores, en qué espacio geográfico nos ubicamos, ¿qué literatura en específica? ¿Conocen? nos vamos con la literatura latinoamericana, ¿lo recuerdan?, por eso Julio Cortázar, ¿quién recuerda Julio Cortázar de dónde es?

—¿Argentino?

Bien, Argentina, síii, hace parte de Latinoamérica. Vamos a mirar obras latinoamericanas, ¿sí?, ¿qué caracteriza a la literatura latinoamericana? ¿Qué autores son representativos de ésta literatura?, ¿por qué latinoamericana? ¿Qué países recuerdan que hace parte? Sé que hicieron un mapa,

—¿Mapa?

— Al comienzo de año (profesora)

En el cuaderno, para ubicar....

—¿No o sí? (profesora)

—Nooo (estudiantes)

—¿cómo que no?

—Nooo (estudiantes)

—Preste a ver, yo quiero ver un cuaderno de castellano...

(Ruido)... tiempo

- (...) no trabajaron el mapa, entonces sería bueno que lo hicieran (...) ruido.

Ya vamos a acabar la clase, para terminar la guía, por favor, entonces para acercarnos a la literatura latinoamericana vamos a empezar desde la parte también geográfica que es importante **¿sí?** y entonces nos vamos ya con medios de la comunicación y otros elementos simbólicos. En el grado octavo y noveno qué vamos a tener en cuenta: otras clases de lecturas, la idea es ampliar lo que entendemos por lectura y escritura, entonces vamos a comprender y explorar que leer no es solamente esto, el código de la palabra, sino que también se leen fotografías, que se leen grafitis, que se lee el cuerpo **desde la parte mímica y gestual, vamos a mirar algunos ee mimos, que son excelentes, me encantan, tengo unos videos también para compartir**, explorar la parte del cuerpo, ¿qué más se lee? , la imagen por lo tanto, la parte estética, lo paralingüístico, es decir vamos a ampliar la idea de lectura, en medios de la comunicación ya apartándonos un poco del símbolo, es tener en cuenta la selección de la información en las páginas, no toda la información que encontramos sirve en la internet, inclusive para hacer las tareas,

hay que aprender a seleccionar cuáles son las páginas realmente fundamentadas, tener en cuenta la veracidad de la información, qué tan cierto es lo que dice ésta página acerca de éste artículo, éste tema, ¿sí? Entonces vamos a tener en cuenta esto, ser críticos al momento de usar la tecnología, desde la parte de la relación humana como también al momento de seleccionar información, recurrir a ciertas páginas, tener en cuenta qué público acude a esas páginas así también se caracteriza lo que yo voy a encontrar, si es masivo, ¿cuáles son los masivos?, qué hace parte de la comunicación masiva y demás.

Ahora: en qué competencia de esas cinco ustedes tienen mayor dificultad: el anterior y éste son fundamentales en este primer día que es un diagnóstico, ¿por qué? acordémonos del desempeño: asumir un control, es decir que cada uno de ustedes tome su aprendizaje, diga: yo tengo éstas falencias y las voy a superar, pero también tengo éstas fortalezas, entonces ya sé qué proceso más o menos tengo que ir construyendo, **la idea de la educación es que nos formemos como seres autónomos**, que no tengamos que estar esperando a que siempre nos digan: tú tienes ésta falencia, sino que cada uno tome, asuma, su propio aprendizaje, por eso es **metacognitivo**, mirar, reflexionar en torno a lo que nosotros hacemos, por eso el punto de qué dificultades tengo yo, sobre todo en qué competencia cada uno, ¿ya respondieron esa?

- Sí, ya, (responden la mayoría de estudiantes)

nota: no he parado de hablar, los estudiantes tuvieron que haber dado respuesta a las preguntas mientras yo hablaba porque si no, ¿cómo es posible que ya han respondido la pregunta 4 cuando les pregunté?

Y finalizamos con la post lectura que dice: ahora que conocemos, pues no tan profundo pero sí un poco los ejes temáticos que son los estándares, estos cinco, que según el Ministerio nosotros debemos conocer, aprender, proponga cada uno de ustedes (aquí es interesante éste ejercicio) para el grado octavo, en éste tiempo, una lista de obras literarias, textos no solamente como tal el código, ésta manifestación textual (la docente muestra un libro), sino videos musicales que se puedan asumir como una lectura

simbólica, otras maneras de lectura para tener yo en cuenta, aquí ustedes ya entrar a tener también voz, qué quisieran leer, en este tiempo, aportar también a las propuestas que vamos a ir desarrollando, a las planeaciones, qué textos les gusta y cuáles propone.

- [REDACTED]
[REDACTED] (estudiante)

¿y los nombres de las obras?, si no se acuerdan del autor entonces los nombre de las obras, o qué tipo de videos consideran que son interesantes también para reflexionar en torno a todas las manifestaciones del lenguaje, no sólo textos plenamente lingüísticos, (...) intentar sí el por qué, ¿sí? por favor,

¿qué objetivo es éste?, que se sientan también reconocidos ¿sí?, al momento de las siguientes clases, que puedan leer algo que ustedes hayan propuesto también es interesante, que digan: mira se tuvo en cuenta esto...

(...) A ver, sí, yo veo que estamos aquí en un punto difícil, crítico, yo sé que puede suceder y que sucede además y que ahorita está sucediendo, que uno dice: no leo muchas obras literarias ¿cómo voy a proponer? ¿Verdad? de pronto hasta el gusto hacia la lectura no está tan fuerte hasta el momento, ¿verdad?, sí, sucede, pues no tiene que ser lo contrario obligatoriamente, pero entonces miremos qué nos gusta leer, programas de televisión, película especial, todas las manifestaciones de lectura, no solamente un texto, canciones, videos, grafitis, obras de teatro, algo con lo que ustedes realmente se interesen. **Es que la lectura es todo, siempre estamos leyendo, por eso es algo que a ustedes le interesen leer, no solamente el texto, sino desde la televisión, la emisora, ¿sí?, fotografías, 1:46 min**

Me van entregando la hoja por favor cuando ya hayan terminado y seguimos mañana.

Convenciones

*** MARCAS LINGÜÍSTICAS

*** CONSTRUCCIONES CON EL LENGUAJE

*** CONSTRUCCIÓN DE LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE

*** LO INESPERADO (SABER)

*** AUTOEVALUACIÓN DOCENTE: NO CONTINUAR

■ INTERÉS DE ESTUDIO INVESTIGATIVO (pág. 15)

Anexo D. Preguntas luz

En uno de los primeros encuentros de reflexión de la práctica, en el cual leímos la narración de las clases y algunas palabras de los estudiantes, surgieron interrogantes dirigidos unos exclusivamente para los estudiantes y otros para los docentes. Dichos interrogantes se visionaron como columna vertebral del proceso, pero por diversas realidades no todos lograron su pensado destino: ser repuestas en la boca de los docentes y los estudiantes.

Tan solo las preguntas uno, dos y tres, fueron respondidas por los estudiantes en una de las clases. Estas narradas en el tercer intento de este trabajo de grado.

PREGUNTAS DIRIGIDAS A ESTUDIANTES

1. ¿Qué relación cree que existe entre la lectura y la literatura? Explique.
2. ¿Qué es literatura para usted? Explique y narre la experiencia que ha tenido hasta el momento con la literatura:
 - a. ¿Cuándo era niño le leían cuentos antes de dormir?
 - b. ¿Cuál es el cuento o libro que más recuerda?
 - c. ¿Tiene una biblioteca o libros en casa a su disposición?
3. ¿Cree que para conocer y disfrutar la literatura es necesario saber qué es literatura? sea afirmativa o negativa la respuesta diga por qué.
4. ¿Qué se lee? ¿Se puede leer todo o hay algo que no se puede leer? Sustente y ejemplifique
5. ¿Ha leído textos que no le han gustado porque nada ha aprendido con éstos? Comente una experiencia que haya tenido.
6. ¿Aparte de los libros, qué más tiene que ver con la literatura? Mencione y escriba situaciones específicas.

7. ¿Cree que la escritura y la literatura permiten escapar de la realidad inmediata?
¿Por qué?
- a. ¿Está de acuerdo que sea siempre así o qué otras posibilidades permite la literatura y la escritura? Describalas
8. ¿Por qué cree que relacionan la escritura de poemas o cuentos con el tiempo libre de alguien?
- a. ¿Cree usted que los artistas crearon sus obras en los tiempos libres? ¿Sí o no y por qué?
9. Imagine que va a escribir un texto literario: ¿A qué le daría más importancia en el momento de escribirlo? diga el por qué.
- a. idea:
b. ortografía:
c. estilo literario:
d. profundidad de la historia:
e. que aporte algo al lector:
f. el tipo de letra:
g. que afecte al lector en su condición humana:
h. la portada, las ilustraciones:

Elija una y explique por qué le daría más importancia.

10. ¿A qué le da más importancia al acercarse a una obra literaria? ¿al libro (la historia) o al autor (escritor)? Explique y diga por qué.
11. ¿Cree que si lee más obras literarias aumenta el gusto o interés por la literatura? Argumente
12. ¿Cómo ha sido su experiencia con la lectura de obras literarias?

13. ¿Usted cree que es importante leer literatura para comprender? ¿Por qué?
14. ¿Le gusta leer literatura? ¿por qué? /¿no le gusta leer literatura? ¿por qué?

PREGUNTAS DIRIGIDAS A DOCENTES

1. ¿Cree usted que como docente es importante y necesario en la búsqueda de la experiencia literaria con los estudiantes, definir o entender qué es literatura?
2. ¿Le parece controversial la idea de llevar a cabo conversatorios acerca de lo que se entiende por literatura con estudiantes de educación básica?
3. ¿Es preciso definir la literatura para poder gestar elaciones en el aula la con los estudiantes?
4. ¿Cree que según el conocimiento que el docente tenga acerca de la literatura se construye la didáctica que lleva a cabo con los estudiantes? ¿Se construye una visión propia de literatura?
5. ¿Aparte de los libros, qué más tiene que ver con la literatura? Mencione y escriba situaciones específicas.
6. ¿Piensa que hay una relación directa entre el tiempo libre y la creación de un poema, cuento o texto literario?
7. ¿También sucede lo mismo con un ensayo, un resumen o un texto? ¿Para su escritura necesitan del tiempo libre?
8. ¿Cree usted que si los estudiantes leyeran más obras literarias aumentaría el gusto o interés por la literatura? Argumente
9. ¿Cómo ha sido su experiencia con la lectura de obras literarias?
10. ¿Por qué y para qué incentivar el gusto por la lectura de la literatura en los estudiantes?

Anexo E. Transcripción de las entrevistas del segundo intento

ENTREVISTAS: 31

Único archivo encontrado. Se menciona esto debido a que las transcripciones se encuentran con organizaciones (de categorías) realizadas según los análisis que ya se estaban.

De la guía titulada:

INTRODUCCIÓN A UNA NUEVA IDEA DE LECTURA Y ESCRITURA

1 de septiembre de 2014

1. ¿Cree usted que sabe leer y escribir? ¿por qué?

A partir de la lectura de las respuestas ha sido posible identificar **10** ideas o representaciones de la lectura y escritura: una de ellas surgió en la pregunta N° 2 (Visión 1. Utilitaria) y otra en la pregunta N°6 (Visión 2. Catártica).

VISIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA A PARTIR DE:

- 1. GRAMÁTICA:** Relacionan la lectura y la escritura con la aplicación correcta o incorrecta de la gramática
 - a. “Si, pero a veces me equivoco en la ortografía hago tachones escribo la letra muy grande” (Norbey Steven)
 - b. “Si se leer muy bien pero en la escritura se me dificulta la ortografía” (Valentina G.)
 - c. “Sí, se leer porqué practicó mucho la lectura, pero escribir no tanto, porqué me equivocó en algunas palabras” (Valentina G.)
 - d. “Si porque escribo bien sin tantos errores de ortografía” (Sebastián)

- e. “Siendo verdad si se leer pero escribir tiene errores en la ortografia” (Oscar Daniel)
- f. **“Si yo se leer muy bien, se cuando es punto aparte y los signos de expresion. Escribir casi no, porque aveces no se cuando algunas palabras llevan h v o b por eso creo que yo no se escribir muy bien”** (Nasly)

2. COMPRENSIÓN: Saben leer y escribir porque comprenden lo que dice el texto

- a. “Si por que se diferenciar palabras y se interpretarlas y escribirlas” (Edwin Ospina)
- b. “Si, porque leer no es solo saber leer, es saber entender un texto, escribir muy poco, solo lo básico” (Nicolás G.)
- c. “Si, porque leer, es comprender, percibir los sentimientos plasmados, y yo eso lo practico, también escribir porque, escribir es redactar, expresarnos adecuadamente, transmitir lo que deseamos) (Yuri)
- d. **“Si, por que al leer entiendo y comprendo el texto e igual al escribir se lo que escribo y escribo lo que pienso”** (Angee)
- e. “Si, por que hasta ahora e leído y escrito aunque solamente en un nivel básico pero entiendo lo que leo y lo que escribo” (Sara Ortiz)
- f. “Si, porque comprendo lo que leo y se que escribo” (Eilin)

3. ADQUISICIÓN: La lectura y la escritura son saberes adquiridos (por cuenta propia o a través de alguien)

- a. Si, porque desde pequeño mi mamá me enseñaron a leer. (Sebastián)
- b. **Si, claro.** (Cristian Daniel)
- c. “Si, por que tuve en mi infancia una mamá que me enseñó a leer y a escribir” (Cristian Franco)
- d. “Si por que tuve tiempo de aprender sobre la escritura y leer” (Camilo Alvis)

- e. “Si por que desde pequeña han influido eso en mi con practicas y textos”
(Shirley Meneses)

4. CERTEZA DE DOMINIO:

4.1 MODELO DE LA CORRECTA ESCRITURA: Ausencia del error o del equivocarse

- a. “Si, porque en la escritura no cometo muchos errores y en la lectura no me equiboco” (Daniela G.)
- b. “Si porque leo bien los textos” (Sebastián Galindo)
- c. “No” (Andrés Mauricio Ramírez Díaz) ***Se solicitó al estudiante la posibilidad de argumentar la respuesta.**
- d. “No, porque si supiera leer bien no cometeria errores al leer y si supiera escribir no cometeria errores de ortografia” (Maria Paula)
- e. “No porque si supiera leer y escribir no tartamudearía ni me enredaría tanto y si supiera escribir no cometeria tantos errores de ortografia” (Francy U.)

4.2. APROBACIÓN EXTERNA: Saben leer y escribir porque en el estudio han obtenido buenas o altas calificaciones

- a. “Si, por que he tenido buen estudio y buenas calificaciones” (Sebastián)
- b. “Si por que hize la primaria y tuve exelente calificaciones en castellano” (Juan José)

5. ADJETIVO CALIFICATIVO: Consideran a ambas prácticas fáciles e importantes

- a. “Si, porque es muy facil y nos ayuda a expresarnos, nos ayuda a comunicarnos, a analizar las ideas” (Gissel)

6. TEJIDO DE SABERES: La visión de la lectura y escritura comprende varios aspectos

- a. “Se muy poco leer ya que me equivoco muchas veces y no entiendo casi los textos, y en la escritura tengo mala ortografía” (Alejandro)

7. VISIÓN UTILITARIA:

“Si porque es la base para ser mejor en castellano” (Sebastián G.)

8. CATARSIS: La escritura como posibilitadora de libertad, catarsis.

En varias respuestas de distintas preguntas los estudiantes expresaron la práctica de la escritura en sus tiempos libres, de manera que indicaron encontrar un disfrute de la libertad mediante los textos que construían, precisamente como un espacio fuera del aula de clase o la educación formal.

2. ¿le parece importante la lectura y la escritura? ¿por qué?

Respuestas:

sí, leer para entender el texto, para aprender mediante la lectura y desahogar el alma mediante la creación de textos. Para analizar, redactar textos, profundizar sentimientos. Son importantes para estudiar, tener la posibilidad de conversar e informar con la escritura. “Si, por que la vida se basa en lectura y escritura”, “Si, porque de la escritura y la lectura nos basamos en el estudio” **“si, porque con ella podemos a prender mas palabras desconocidas”**, para que una persona pueda expresarse bien, sin éstas no habría comunicación”, **“si, con ella podemos interpretar muchas cosas y nos ayuda hacer alguien en la vida”**, **“si por que nos ayuda mucho ha tener un mejor futuro”** (Shirley Meneses) “Si porque es la base para ser mejor en castellano”(Sebastián Galindo)

Excepciones:

“la lectura nos permite confrontar nuestras ideas, nuestros puntos de vista, y porque por medio de la escritura nos podemos comunicar con otros, podemos comunicar nuestras experiencias, nuestros pensamientos y sentimientos” (Yuri)

“Si, por que con ellas podemos expresarnos e **identificarnos como personas**” (Angee)

“Si porque con ello vamos a aprender a escribir bien a leer detalladamente” (Norbey)

***Son importantes por sí mismas, para su propio perfeccionamiento o superación.
(mío)**

3. ¿Le gusta escribir? ¿qué es lo que más le gusta escribir? ¿por qué? **AQUÍ VAMOS, VAMOS, CAMINAMOS...**

Respuestas:

Estudiantes que respondieron que **SÍ LE GUSTA ESCRIBIR**

¿Qué es lo que más le gusta escribir?	¿Qué es lo que menos le gusta escribir?
1. Versículos de la Biblia	1. Escribir en carteleras
2. Cuentos, libros, en el grado quinto el transcribía páginas del libro Juan Salvador Gaviota	
3. cuentos	3. Las reflexiones
4. libros infantiles, libros de novela.	
5. frases de reflexión o canciones que le gusten	5. textos largos
6. novelas	6. dictados.
7. reflexiones del amor, de la vida, y de todo lo que sucede en mi entorno	7. de la sociedad, la nostalgia y la tristeza.
8. cuentos infantiles	8. política o noticias
9. cuentos	9. cartas

10. cartas	10. reflexiones
11. aprendizaje y reflexión	11. amor
12. textos cortos	12. textos largos
13. Poesía	13. Canciones
14. Poemas, canciones	14. Consultar
15. El deporte, en especial el fútbol	15. cosas de historia
16. poemas	16. las tareas
17. cuentos y poemas	17. bobadas como textos inútiles

Estudiantes que respondieron que **NO LE GUSTA ESCRIBIR**

¿Qué es lo que más le gusta escribir?	¿Qué es lo que menos le gusta escribir?
1. Las cosas que tengo que recordar	1. Todo.
2. adivinanzas	2. cartas
3. cuentos de autoría propia	3. noticias
4. no me gusta escribir.	
5. sobre deporte	5. sobre ciencia
6. nada	6. todo
7. cosas de jugadores de fútbol	7. No me gusta escribir las cosas que me dicen que escriba en el colegio.

4. ¿Escribe muy a menudo? ¿Le da pereza escribir? ¿Por qué? (en caso de ser afirmativa la respuesta)

Respuestas:

1. No.	Sí.	Me da pereza escribir porque me da pereza.
2. No.	Sí	Porque me aburro muy rápido
3. sí, me gusta escribir. ¿?		
4. Sí,	no me da pereza escribir.	
5. sí	no	Porque es muy divertido
6. sí	no	
7. no	Sí, sí	Porque muchas veces hemos escrito mucho y me Duele la mano.
8. sí	sí	Porque no estoy acostumbrado a escribir
9. sí	a veces	Porque el texto es largo y me da pereza escribirlo todo
10. no	me da pereza escribir	me duele la mano
11. no	sí	No me gusta la escritura
12. sí	sí	me aburro muy rápido
13. Sí		
14. sí	a menudo escribo letras de canciones o sobre mis sentimientos	
15. no	Si un poco	No he practicado mucho la escritura y no se me facilita escribir
16. sí	no	

17. no	sí	No me gusta la escritura y no me queda tiempo para escribir
18. a veces	Algunos días	Cuando estoy triste decepcionado de algo
19. no	A veces	Porque me gusta cuando estoy en horas libres
20. sí	no	
21. a veces	si	Me canso muy rápido
22. sí		

5. ¿cómo son los textos que escribe?

Respuestas:

1. muy cortos,	
2. cortos	
3. largos	y con mucha explicación
4. largos	y los entiendo y me hacen reflexionar
5. son cortos	y muchas veces me guío por la literatura infantil
6. no escribo textos	
7. muy imaginativos, son textos creativos y distintos a los →	escritos normalmente
8. cortos y concretos	
9. reflexivos, concretos	y muy propios.
10. sentimentales, de amor, nostalgia, soledad, tristeza, etc.	
11. cuentos infantiles	y cosas muy interesantes más que todo tareas
12. cortos	pero que tengan buena información

13. no escribo	
14. de aprendizaje	porque en la escuela nos dejan tareas
15. corticos	
16. de reflexión y de aprendizaje	
17. largos	
18. cortos pero bien relatados	
19. cortos	
20. sentimentales	
21. cosas importantes de tareas y cosas interesantes sobre	el fútbol
22. que tengan que ver con el fútbol	
23. largos	de ficción
24. líricos	

6. ¿Cuándo escribe? ¿En qué momentos? ¿En algún estado de ánimo específico?

∞ “Cuando me toca, cuando necesito copiar, no en ningún estado de ánimo específico” (Andrés R.)

“cuando tengo tareas”, “cuando estoy feliz, cuando estoy triste”, **“cuando me toca por las tareas” (Sebastián Villalba)**

cuando tengo tiempo libre, cuando me dejan tareas, **“cuando no hay internet, en aburrimiento” (Sebastián)**

cuando me dejan tareas, **“cuando estoy en el colegio” (Cristian D.)**, **“cuando estoy inspirado, cuando estoy alegre” (Sebastián)**, **“sinceramente escribo cuando me toca, aunque ahí momentos en los que estoy libre escribo pequeños textos” (Sara)**, **“Escribo todos los días, en la mañana y en las tardes” (Eilin.)**

“Casi nunca, cuando estoy desocupado, cuando estoy triste” (Edwin Ospina), “en los tiempos libres, en momentos libres” (Sebastián Galindo) “Cuando estoy aburrída o

cuando no tengo nada que hacer, cuando me gusta una musica y no me la se o cuando leo la biblia” (Nasly)

7. ¿Cómo trabaja? ¿Empieza enseguida a escribir o antes dedica tiempo para pensar? ¿Hace muchos borradores?

Sí hace borradores	No hace borradores	Consulta libros, gramáticas, diccionarios
6	18	15 no
		6 sí
		1 a veces

La idea es que los estudiantes relacionaran la escritura con el ejercicio de hacer borradores.

∞ la mayoría manifiestan no hacer borradores en el proceso de escritura pero sí dedicar un tiempo para pensar antes de escribir:

- “bien. Pienso un rato. No hago muchos borradores” (Ronald)
- “Yo trabajo ordenadamente pienso primero antes de escribir muy pocas veces escribo en borradores” (Laura G.)

La escritura con el pensamiento rápido:

- “Trabajo rapido y lo que pienso lo escribo de una ves y no casi hago borradores” (Juan José)
- “escribo de una” (Cristian)

Excepciones:

- “Trabajo de manera lenta aunque lo que pienso lo voy escribiendo, no cambio mucho de idea por lo cual no hago muchos borradores” (Angee)
- “Si, repaso un poco el texto ya que para seguir la idea necesito volver a leer, no consulto ningun libro” (Sara)

Cuando la estudiante relaciona los borradores con el cambio de idea de quien escribe, la reescritura pasa de ser el resultado de las correcciones ortográficas, estilísticas y de lógicas gramaticales a ser el resultado del pensamiento que se transforma y por lo tanto, no es posible hallar la misma visión de mundo en cada reelaboración de un texto, algo puede cambiar, no sólo el pensamiento o sabemos que el pensamiento es la persona.

- “empieso con borradores. Practico demasiado para que el escrito me salga totalmente perfecto” (María Paula)
- “si demasiados borradores y si algo no me gusta vuelvo y empiezo” (Francy)

8. ¿Repasa el texto muy a menudo? ¿Consulta diccionarios, gramáticas u otros libros?

- “Si. La verdad es que no consulto en diccionarios, gramáticas, u otros libros me acercó más a la internet” (Angie)
- “No repaso el texto, no consulto por que no fijo en la gramática ya que mis textos son propios” (Angge)
- “No, si por que necesito saber que significan algunas palabras desconosidas” (Nicolás)
- “no, no por que me peresa” (Cristian)
- “No, si por que no entiendo algunas palabras, o no conozco sobre algunos temas” (Alejandro)
- “No, si consulto diccionarios cuando la profesora de artística me pone a buscar significados” (Andrés)

Estudio: La segunda respuesta despierta una pregunta respecto a la gramática: ¿cuándo es importante la gramática y realmente para quién? pero claro, para reflexionar en torno a ésta es preciso partir de la situación del estudiante y además añadir la relación que alcanza a mostrarse entre la gramática y la libertad en el ser que entra a responder en torno a ambas.

9. ¿Cuáles son los puntos fuertes o débiles en el proceso escritural?

DOS CATEGORÍAS

AMBAS ATIENDEN A LO EXTERNO DEL TEXTO: LA GRAMÁTICA, CONSTRUCCIÓN DE PÁRRAFOS,

- **9.1. PUNTOS FUERTES**

- a. “el manejo de los párrafos” (Valentina)
 - b. “letra clara que se entiende” (Laura)
 - c. “La expresión” (Norbey)
 - d. “Interpretar el texto” (Edwin)
 - e. “no tengo tan mala ortografía” (Sara)
 - f. “sigo la idea” (Angee)
 - g. **“los puntos fuertes de mi escritura es la objetividad, y la redaccion”** (Yuri)
 - h. “escribo las cosas mas importantes de un texto” (Nicolás)
 - i. “sacar ideas principales” (Sebastián)
 - j. **“los fuertes el manejo de los textos”** (Daniela)
 - k. **“que hago muy buenos párrafos”** (-----)
 - l. **“es la redaccion, el pensamiento”** (Gissel)
 - m. “escribo las cosas mas importantes del texto” (Alejandro)
 - n. **“tengo buena ortografía, buena letra”** (Andrés)
- } Estudiantes que se encuentran en la visión gramatical de la escritura

- **9.2. PUNTOS DÉBILES**

- a. “La ortografía y palabras raras/ desconocida” (Anyela)
 - b. “las tildes” (Ronald S.)
 - c. “La ortografía” (Valentina)
 - d. “La ortografía” (Laura)
 - e. “La ortografía” (Norbey)
- } Estudiantes que se encuentran en la visión gramatical de la escritura.

- f. “La ortografía” (Edwin)
- g. “no me fluyen las palabras al momento de escribir” (Sara)
- h. “La ortografía” (Angee)
- i. **“y los puntos débiles de mi escritura, es la ortografía y la puntuación”** (Yuri)
- j. “tengo muchos errores de ortografía” (Nicolás)
- k. “la ortografía dramática” (Cristian)
- l. “ortografía” (Sebastián)
- m. **“las reflexiones”** (Daniela)
- n. “cuando leo palabras desconocidas” (Cristian Franco) *9. “no porque me da pereza consultar en diccionarios)
- o. **“pero mi debilidad es la ortografía”** (-----)
- p. “la ortografía” (Gissel)
- q. “mala ortografía y caligrafía” (Alejandro)
- r. **“no entiendo aveces lo que leo”** (Andrés)

10. ¿de qué manera cree que podría mejorar sus escritos?

10.1. Camino a obtener el sentido del texto:

- “Entendiendo lo que estoy escribiendo” (Andrés)
- “leyendo, analizando, comprendiendo” (Gissel)

10.2. Camino a la transformación de quien escribe

- “escribiendo lento y entendiendo lo que voy a escribir” (Nicolás)
- “mejorando mi ortografía, haciendo analisis a mis escritos” (Yuri)

10.3. Camino a mejorar la ortografía, la caligrafía

- “Escribiendo lento para no tener mala ortografía” (Alejandro)
- “mejorando mi letra” (Camilo)

- “investigando en libros de ortografía y gramática” (Angee)
- **“dictados, aprender donde van las tildes”** (Anyela)

10.4. Camino a la escritura mediante la práctica (fin en sí mismo)

- “Practicando mas la escritura” (¿Juan José o Sebastián?-----)
- “escribiendo mas a menudo” (Sebastián)
- “escribiendo con más lógica” (Angie)
- “consultando mas y asiendo mas textos” (Edwin)
- “practicando todos los días” (Angie)
- **“repasando la escritura todos los dias para tener buena letra y ortografía)**
(Nasly)

10.5. Camino a la escritura mediante la lectura

- “leyendo más” (Daniela)
- “leyendo y consultando mas acerca de la lectura” (Sebastián)
- “leer más” (Cristian)
- “ejercitando textos” (Cristian F.)
- **“podria mejorar leyendo ya que haci conosco mejor vocabulario, redacción y ortografía”** (Sara)
- “leyendo más” (Valentina)
- **“Repasando el texto y corregir los errores y”** (Ronald)

10.6. Camino a la escritura mediante la escritura y la lectura

- “escribiendo mas y leyendo” (Camilo)

11. ¿Cómo le gustaría escribir? ¿Cómo le gustaría que fueran sus escritos?

○ **EXTENSIÓN**

- a. “largos. Puede aprender mas” (Anyela)
- b. “mucho. Cortos y explicativos” (Valentina)

c. “mucho, cortos y explicativos” (Daniela)

○ **MOTRICIDAD**

a. “Aprender a escribir con la mano izquierda. Emocionantes y muy ficticios” (Ronald)

○ **CALIGRAFÍA Y EXTENSIÓN**

a. “me gustaría escribir en forma cursiva (...) que se extendieran y fueran largos” (Nasly)

b. “me gustaría escribir en letra cursiva, me gustarían que fueran más largos” (Angelee)

c. “en cursiva, cortos” (Cristian)

d. **“cursiva por que mi abuelo me enseñaba a escribir así me gustaría ser un muy buen poeta”** (Cristian)

e. “Mejorando mi letra” (Camilo)

f. “en letra cursiva, me gustaría que fueran bien hechos” (Ronald)

g. “teniendo bonita letra, **sin fallar**” (¿? Juan José o Sebastián?)

○ **CONTENIDO**

a. “de una manera clara y compleja, me gustaría que fueran extensos pero con coherencia” (Angie)

b. “teniendo un buen razonamiento y tener una buena ortografía” (Edwin)

c. **“me gustaría escribir de manera más natural, me gustaría que mis textos sean un poco más profundos”** (Sara)

d. “me gustaría escribir, versátil, coherente; me **gustaría que mis escritos fueran objetivos**, entendibles, y estructurados” (Yuri)

e. “de una manera más expresiva, entendibles, cortos pero que dejen un buen aprendizaje” (Camilo)

f. “con buena ortografía, y los escritos que fueran importantes” (Alejandro)

g. “Me gustaría escribir, que lo que estuviera escribiendo lo entendiera. Me gustaría que mis escritos fueran entendibles”
(Andrés)

o **MODELOS ¿Qué es un texto adecuado?**

a. “con buena ortografía y que la letra sea entendible me gustarian que fueran **importantes y adecuados**”

(Nicolás)

b. “de la forma en lo que lo hace un poeta” (Angie)

c. “me gustaría que mis escritos fueran entendibles, coherentes y poeticos” (Gissel)

12. ¿leen con facilidad sus textos?

La pregunta la entendieron: ¿lee con facilidad sus textos? (de ésta manera la leyeron)

No	Si (10)
No, ha beses no los entiendo (Andrés)	Si con mucha facilidad (-----)
En algunos textos se me dificulta leerlos (Nasly)	Si porque entiendo y comprendo los textos (Gissel)
“No por que no seme entiende la letra)	Si porque son claros y cortos (Sebastián)
	Si porque se interpretan (Cristian)
	Si por que los puedo entender ya que son echos por mi. (Edwin)
	Si leo con facilidad porque comprendo mis textos, y los analizo (Yuri)

- “regular porque aun no conozco muchas palabras” (Camilo)
- **Lectura correcta:**

- “Si aunque aveces no entienden mi letra y me faltan signos de puntuación” (Sara)
- “Si, por que se usar signos de puntuacion e interpreto ideas” (Angee)

Estudiantes entrevistados:

1. Norbey T.
2. Angie M.
3. Nasly P.
4. Laura G.
5. Daniela G.
6. Valentina G.
7. Ronal R.
8. Sebastián G.
9. Oscar S.
10. Anyela P.
11. Nicolás G.
12. Alejandro L.
13. Yuri O.
14. Gissel C.
15. Sara O.
16. Angee Q.
17. Eilin G.
18. Edwin O.
19. Juan C.
20. Cristian F.
21. Camilo A.
22. Cristian G.
23. Laura Z.
24. Camilo G.
25. Angie O.
26. Juan M.

27. Sebastián V.
28. Andrés D.
29. Shirley M.
30. María M.
31. Francy U.

Anexo F. El currículo, un viaje como domicilio



¡Al fin! ha aparecido lo que el narrador del Primer intento andaba buscando...

—Ya he dicho por qué el currículo es un viaje a partir de lo que no es ¿cierto? Ahora, lo diré al contrario:

El currículo es un viaje porque es “una hipótesis a experimentar en la práctica” (Sacristán cita a Stenhouse, 1988, p. 214), en tanto el docente y los estudiantes como viajeros que son se arriesgan a transgredir la rutina, atravesando lo cotidiano para enfrentar la búsqueda de aquello por lo que partieron: ¿un contenido?, ¿una teoría?, ¿una valoración estandarizada?, ¿un título? No. Partieron para vivir el viaje domiciliados, es decir, enfrentados a la osadía y el acontecimiento de re-encontrarse a sí mismos y vivir en lo desconocido.

El currículo es ante todo “una metáfora del deseo. (en tanto) El deseo se construye desde la carencia” (González, 1999, p. 279). Esto, inabarcable amigo es lo que otorga al currículo un sentido en sí mismo: la búsqueda de la que está hecho y por la que se investiga.

Así, quienes se lanzan al viaje, más que el destino o punto de llegada (dominio del concepto, equipaje más lleno...), celebran la posibilidad de sentirse, cuestionarse mediante el pensamiento y la reescritura de sí mismos –como individuos y como sujetos–, esto posible cuando atraviesan los significados (paisajes con los que se topan) para vivirlos como algo más que eso, pues el viajero los toma y atraviesa para construir los sentidos que durante el viaje solo él puede corporeizar en su experiencia.

En otras palabras, el currículo como viaje es un rito⁵⁴, una experiencia fundamental que permite a los estudiantes en su pulsión de viajeros, ser transformados en la medida que viven lo que se les presenta en el viaje –jamás predecible o seguro– con una capacidad de asombro y carga afectiva que determina los sentidos que construyen (González Rodríguez, 1999, p. 280) durante y una vez finalizado el viaje. Es decir, el currículo como viaje transforma, hace inevitablemente que quienes viajan no sean los mismos una vez hayan sido experiencia.

Ahora, sé que posiblemente estará pensando lo idealista que resulta en este sentido el currículo, la enseñanza misma. Lo que...no niego. Sin embargo, aún con “las consecuencias que tiene el que sea una práctica institucionalizada, definida históricamente (...) por condicionamientos políticos, sociales, organizativos, desde una tradición de desarrollo curricular...” (Sacristán, 1988, p.199), no quiere decir que el currículo deba ser entendido como un ritual: una repetición mareada y sin sentido en tanto responda a demandas artificiales para quienes “viajan”, seres no desestabilizados debido a que simplemente se dedican a cumplir el camino que les trazaron: inequívoco y tedioso porque lo cumplen como el vago estupor del anterior y el anterior y...

—Pero...eso no ocurre en la educación que tenemos.

—¿Le parece? Hubo un tiempo, en el que algunos docentes por miedo a arriesgarse o tener que desacomodar sus traseros, asumían acríticamente parámetros descontextualizados, cínicos y por ende, sin propósitos transformadores en los estudiantes, pues en años melquisedéicos no desempolvaban los contenidos, métodos y aspiraciones ya desabridas. Es así que, el currículo como “proceso de construcción social en la práctica” (Sacristán, 1988, p. 198) y “como un proyecto de investigación en la acción” (Sacristán, 1988, p. 213), fueron dudosas palabras de un tal Sacristán, dado a que las clases que ellos planeaban se habían asociado al viaje como turismo.

⁵⁴ Y no un ritual. La diferencia entre ambos conceptos la encuentra en la página siguiente.

— ¿¡Como qué!?

—Y más extraña es su explicación... Sucedió que como el aprendizaje no era para los estudiantes un compromiso real, más allá de las demandas institucionales: Estado, instituciones educativas, teóricos..., resultaban inscribiéndose en un viaje enlatado cual turistas que pagan con antelación un plan totalmente predecible y construido para ellos: sin riesgos, acontecimientos inesperados o participación en el desarrollo y las modificaciones del viaje –currículo– según su vivencia. Esto, en palabras de Larrosa (2003) consiste en la malformación de cómo es asumido el saber de experiencia, el cual en la búsqueda de la verdad el conocimiento es “un aprendizaje en la prueba y por la prueba, con toda la incertidumbre que eso implica... (y no) una acumulación progresiva de verdades objetivas que, sin embargo, permanecerán externas al hombre.” (p.35)

—Tal como ocurriría con el viaje como turismo...

—Exacto, pues el docente ante un espacio desconocido, encapsulaba a los estudiantes en un tipo de “(hoteles –programas todo pagado– recreación incluida, etc.) (...) en aras de la seguridad y el control total” (González Rodríguez, 1999, p. 279)

—¿Y en qué terminó todo aquello?

—Todos explotaron: docentes y estudiantes (en un tiempo investigadores)⁵⁵.

Quienes “viajaban”, no aguantaron los afanes por los que “viajaban”. Les resultó imposible ocultar –a algunos darse cuenta– que les daba lo mismo un tema que otro, un camino en vez de otro, en invierno o a pie. En una orilla, se encontraban los que se habían acomodado al confort –legado de la modernidad– que les hacía actuar “eficientemente”, ya entenderá el peso de la palabra. En la otra, los sujetos habían optado

⁵⁵ Bella idea de Ortega y Gasset (citado por Lehmann, 2012) al diferenciar el estudiante del investigador.

por defenderse, luchaban por crear situaciones que implicara sus consciencias en todo lo que lograran coherentemente manifestar.

Es complejo tener un mapa⁵⁶ para orientarnos pero al mismo tiempo, sin rechazar con expectativa lo que pueda sorprendernos en el camino, posibilitarnos el encontrarnos, mirarnos en nuestra “propia intimidad. (...en...) una experiencia grata de reflexión, de acogimiento en la verdad que (nos) trasunta” (González Rodríguez, 1999, p. 279). Sobre todo, porque no todos viajan al mismo ritmo, algunos en ocasiones ni si quiera darían un paso, otros se distraen por el camino y otros se detienen a contemplar lo que la mayoría ignora. Es entonces, cuando el docente se pregunta: ¿Cómo lograr que todos los viajeros viajen en realidad?, ¿cómo lograr saber lo que en últimas se quiere lograr con el viaje como domicilio?

Así, me despido con esta incertidumbre, reconociendo la virtuosa –aunque precariamente reconocida⁵⁷– labor humana de aquellos docentes que se encuentran en la orilla de dar lo mejor de sí mismos, aún ante exigentes horarios atiborrados de horas (debido a la idea que aún persiste en algunos acerca de que la cantidad es igual a la calidad⁵⁸). Docentes que resisten y se atreven a seguir la aventura de mirarse y entregar “significados desde (sus devenires)”. Porque sabemos que “incluso para el cambio de contenidos la clave está en nuestras elaboraciones como una posibilidad cierta...” (González Rodríguez, 1999, p. 279) Y que “La aventura está en la distancia que se genera con la mismidad, en la lejanía que construimos al tener que definirnos en un nuevo/distinto contexto.” (González Rodríguez, 1999, p. 279).

⁵⁶ Currículo.

⁵⁷ Sobre todo, en nuestro país...

⁵⁸ Idea en pleno siglo XXI, específicamente, razón de peso en nuestro país para implementar la estrategia educativa conocida como “Jornada única”.

Anexo G. Pensamientos paralelos

1.

Anuncio:

La educación con-boca, con manos, pies, entrañas... convoca al ser humano a que construya la gestación y el parto de su pensamiento en un acto de creación autónomo y comprometido consigo, su entorno y su semejante. Esto, con la intención de provocar menos abortos, corrupción y violencia.

Nº Contacto: Interesados, llamar a sí mismos.

2.

Y hasta llegamos a pensar que la educación era un en-tramado de medibles sucesos predecibles. La mayoría, resultados “seguros” o “posibles...seguros” que agendábamos y planificábamos a la fuerza de las manecillas queriéndolos espontáneos. Fue una crisis del tiempo, ¡vivíamos la vivencia antes de la vivencia!, sufrimos de una fiebre que algunos fiebratólogos llamaron previvencia, resultado del miedo de no controlarlo todo y en cambio errar y no saber qué hacer ante una situación sorpresivamente real...

Ahora sé que perdimos no pocas realidades auténticas, propias de lo no previsto, de lo sencillo, desbordante y misterioso del ser humano. Mi rabillo del ojo golpea la memoria y hace que considere aprendizajes que pudieron ser... ¡Qué le vamos a hacer!... ahora, es otro tiempo.

3.

¡Han matado este intento! ¡Lo han matado!

Esta es una endecha ante la trágica e irónica tortura que sufrió este proyecto al momento de haber sido sometido a la estructura híbrida-rígida de ciertas normas que, más que orientar, destruyen el pulso de ser de la investigación misma. La estructura del ensayo no es un formato a colmar sino el resultado de la manera de respirar de las palabras que lo habitan y que en últimas, la forman.

4.

1. Lo que es la educación pública en Colombia según la conversación de dos primos el día 12 de mayo de 2017.

Personajes:

Primo 1: Cursa 4°

Primo 2: Cursa 9°

Educación: (un poco distraída, milenaria)

Educación: ¿están en paro cierto?...

Primo 1: sí, ¿vacano no? (risa acostada sobre la cama)

Primo 2: no, no es tan vacano porque ¿no ve que los perjudicados somos nosotros? Porque luego cuando entremos ¿los profesores de dónde van a sacar notas? Y los que tenemos poquitas notas y no tan buenas como los otros pues perdemos el período...

Para la educación, un regalo: coro de grillos nocturnos...

Chirp, Chirp, Chirp...

[14 de mayo/17.]

2. Lo que es la educación privada en Colombia según la conversación con dos estudiantes:

Día: 5 de junio de 2017.

Personajes:

Estudiante 1: Cursa 9°

Estudiante 2: Cursa 9°

Educación: (un poco tensa)

Educación: Si por alguna (extrañísima) razón el colegio entrara en paro, ¿qué sería lo más probable que pensaría, diría al respecto?

Estudiante 1: pues primero que chévere, -(risas)-

— ¿Por qué?

— Pues porque es como unas vacaciones para nosotros. No haríamos nada, estaríamos en la casa, podríamos hacer más deporte, y pues sí, nos daría más tiempo también para descansar. Por ejemplo, si entrara en estos últimos días, que estamos más como presionados por el estudio, entonces ¡uahh!, sería como mucho descanso para nosotros, eee y pues apoyar a los profesores porque tienen razones para entrar a paro.

— Y usted dijo “por un momento chévere” y ¿por el otro? Y si siguiera el paro meses...

— Ah pues ya sería como una rutina hacer todo eso, entonces sería como ya uahh aburrido...-(silencio medio)- y ya. Si siguieran en paro mucho tiempo podría perder como mucho tiempo de estudio, y tocaría nivelarlo en diciembre o algo así, entonces también no nos beneficia eso, que sea muy largo.

Estudiante 2:

—Pues al principio sería agradable porque podríamos descansar pero luego de un tiempo no sería tan agradable porque nos veríamos afectados para la prueba del ICFES, aunque estemos en noveno pues la exigencia es alta y si pasa eso sería duro para nosotros.

3. Lo que es la educación en Colombia según la mirada de mis ojos:

Leo mi puesto, el del otro y el del otro, habiendo leído entonces tres puestos que aunque se supone una misma palabra los une: educación, esta resulta no ser la misma para ninguno de los tres.

5.

—No pido mucho, ¿o sí?

Tan solo que en la educación las matemáticas, las ciencias, las humanidades, las disciplinas de estudio no se aparten de la vida del estudiante, no de su memoria, sino fundamentalmente de su sentirse, pensarse y escribirse a través de los números, poemas, fórmulas químicas... en el contexto que habite y a sí mismo se habite. Volver al tiempo de la curiosidad, del ser idealista.

6.

Primera versión del Soliloquio 1

1 de septiembre de 2014.

Grabación N° 9.

¿Y qué tal si escribo un paso largo?, rápido, como una zancada que sigue a la vida estando en ella..., qué tal si de un golpe me hago parte de la clase (entro al salón) como un elemento sujeto y paralizado, casi como una momia, y me detengo a mirar los rostros de los seres humanos a los que cotidianamente les enseño, cotidianamente y ¿conscientemente?...

Todos se presentan tan extraños..., si los miro a sus ojos y entro en sus imperturbables pestañeos me resultan tan lejanos, tan ignotos, particulares e infinitos universos que ni aún con el lenguaje cotidiano que logramos en las clases nos hemos descubierto medianamente, y es desconcertante pero también emocionante, ¡hay demasiada vida por descubrir!, ilimitada fuerza creadora en permanente ebullición, ¡hay tanto por afrontar y caminar con los estudiantes que sea tarde!, tanto por crear que detenernos a repasar o repetir teorías sin tejerlas a nuestros pulsos interiores sería apagarlos y contar en pasado que una vez existimos, mientras existimos sin existir.

7.

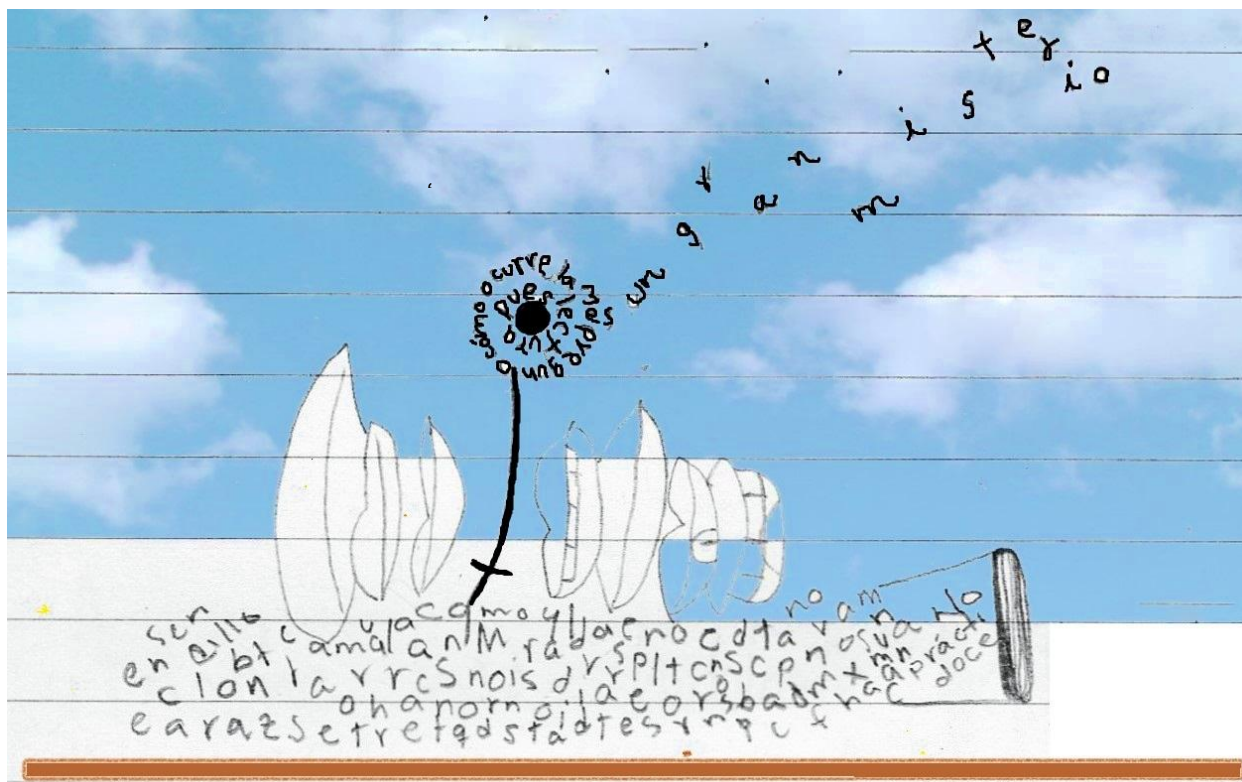
Grabación n° 9:

1. Un estudiante se acercó para decirme:

—“¿Profe uno puede escribir ahí: lo que me gusta escribir: libros, pero libros de los corticos y lo que no me gusta escribir: libros largos?”

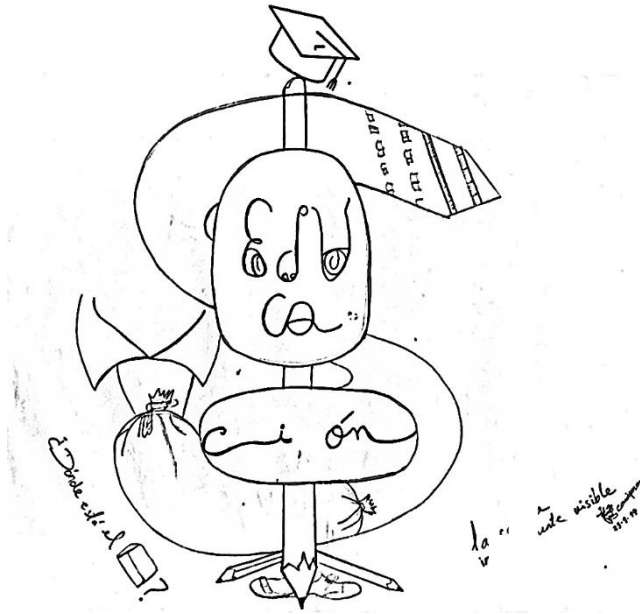
Anexo H. Pensamientos dibujados

Diente de Leóletras

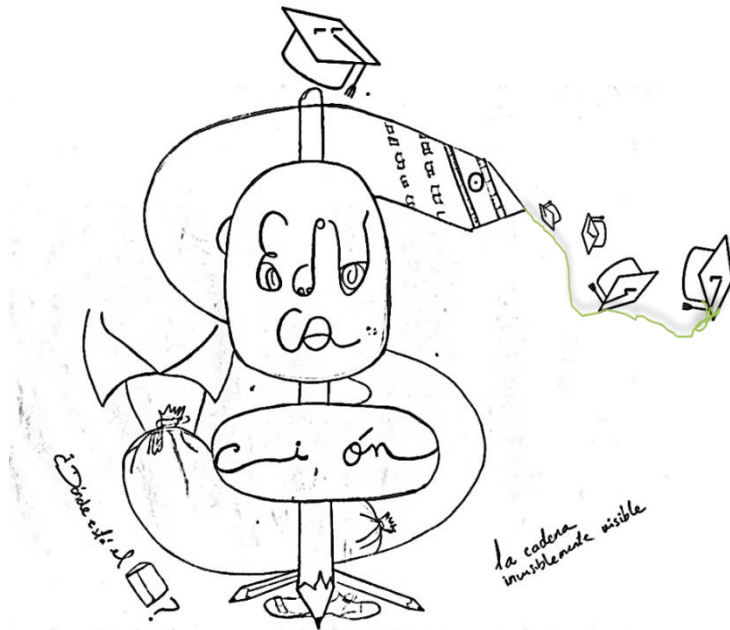


Me pregunto cómo ocurre la lectura, pues es un gran misterio. Hans-Georg Gadamer

1.




2



¡Hay tanto por afrontar y caminar con los estudiantes que sea tarde!

2017

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS	Página 1 de 3
	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Los suscritos:

CAMILA ANDREA ORTÍZ RAMÍREZ	con C.C N°	1.110.526.563 de Ibagué
INGRID LILETH HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	con C.C N°	1.110.505.187 de Ibagué

Manifiestan la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar Motivo: _____


La consulta en físico y la virtualización de **nuestra OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS	Página 2 de 3
	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...**Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “...**Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo: **EL LIBRO DE LOS INTENTOS: ENSAYO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

LICENCIADA EN LENGUA CASTELLANA


- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Artículo publicado en revista:

- Capítulo publicado en libro:


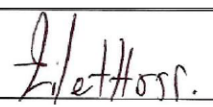
- Conferencia a la que se presentó:

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: 07 Mes: Diciembre Año: 2017

Autores: _____ Firma _____

Nombre:	<u>Camila Andrea Ortiz Ramírez</u>	 <small>Camila Andrea Ortiz Ramirez</small>	C.C.	<u>1.110.526.563</u>
Nombre:	<u>Ingrid Lileth Hernández Hernández</u>		C.C.	<u>1.110.505.187</u>
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.