



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Literaturas otras para una escuela otra

Una experiencia de aula
basada en la pedagogía crítica

Margarita Misas Avella

Literaturas otras pa

Para una escuela otra

Literaturas otras para una escuela otra
Una experiencia de aula basada
en la pedagogía crítica

Margarita Misas Avella

Misas Avella, Margarita

Literaturas otras para una escuela otra: una experiencia de aula basada en la pedagogía crítica / Margarita Misas Avella. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.

158 páginas. Ilustraciones a color.

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN: 978-628-7518-79-7 (impreso)

ISBN: 978-628-7518-80-3 (PDF)

ISBN: 978-628-7518-81-0 (Epub)

1. Literatura – Enseñanza. 2. Libros y Lectura. 3. Creación Literaria. 4. Crítica Literaria. 5. Enseñanza sobre Crítica Literaria. 6. Estética Literaria. 7. Filosofía de la Literatura. 8. Artes del Lenguaje. I. Tit.

801.95 21.ed.

Literaturas otras para una escuela otra:
una experiencia de aula basada en la pedagogía crítica

Autora: Margarita Misas Avella

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7518-79-7

ISBN digital: 978-628-7518-80-3

ePub: 978-628-7518-81-0

Primera edición, 2023

Alejandro Álvarez Gallego
RECTOR

Mireya González Lara
VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Yeimy Cárdenas Palermo
VICERRECTORA ACADÉMICA

Gabriel Rueda Delgado
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARÍA GENERAL

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Cra. 16A n.º 79-08

Tel: (57 601) 347 1190

(57 601) 594 1894

editorial.pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

COORDINACIÓN

Maritza Ramírez Ramos

EDICIÓN

Martha Méndez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mauricio Esteban Suárez B.

DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO DE CUBIERTA

Xpress Estudio Gráfico y Digital, S.A.S./Kimpres

Impreso y hecho en

Bogotá, Colombia

Fecha de evaluación: 14-10-2021/26-10-2021

Fecha de aprobación: 16-11-2021

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadores



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

7	Agradecimientos
9	Prólogo
13	Prefacio
19	El grito Capítulo 1
53	Las grietas Capítulo 2
127	La siembra Capítulo 3
147	Epílogo
151	Referencias

Tabla de contenido

Agradecimientos

Son muchas las personas a las que debo agradecer. Es claro que en primer lugar está mi familia, quienes han estado allí para celebrar mis alegrías y recoger mi cuerpo cansado, cuando siento que el sistema ha ganado la partida. A ellos les debo no solo la vida, sino también la motivación para generar grietas.

A mis estudiantes, el motor de pensar lo pedagógico. En este trabajo fueron ellos, sus ganas, su seguirme la cuerda, su praxis, su transformación, su lucha, su voz o sus voces siempre múltiples y móviles, los que llevaron a soñar que la Escuela puede convertirse en un lugar de crítica, de debate, de sentidos... de transformaciones.

Al Instituto Pedagógico Nacional, mi segundo hogar, que me ha permitido entender qué significa la docencia. En sus aulas he transitado gran parte de mi camino académico y ha sido el lugar de mi praxis pedagógica y de la transformación.

A Juan Pablo, mi interlocutor, un gran maestro, que con su locura me dio alas para volar y deconstruir mis propias prácticas pedagógicas e investigativas. Fuiste la luz de la luciérnaga que, en no pocas ocasiones, dio sentido a la lucha y me hizo entender desde la praxis diaria lo que significa que el docente es un actor político. Creo que un *gracias* es poco y espero —estoy segura de ello— que este camino transitado juntos también haya generado gritos y rupturas en ti. ¡Gracias, maestro!

A la Maestría en Estudios Sociales y Culturales de la Universidad El Bosque, un espacio con una gran potencialidad política y transformadora. En sus aulas surgieron las preguntas y los gritos que hicieron posible esta investigación.

Por último, a mi nueva familia: Diana, Yenny y Nancy. Todas fueron cómplices de mi transformación. Las quiero y estoy orgullosa de caminar con ustedes y de aprender tantas cosas a su lado: la fortaleza, la dignidad y el significado profundo del compañerismo para seguir caminando.

Prólogo

● Cómo es que a una docente se le vuelve urgente lanzar un grito en medio del trabajo pedagógico? ¿Cómo se le hace irresistible decir lo que verdaderamente piensa acerca de su labor, de su propia formación, de la escuela, del sistema educativo, de la formación social en la que ejerce su trabajo como educadora? ¿Con qué medios, herramientas, escenarios y posibilidades políticas cuenta para hacer escuchar su grito? Más aún, ¿están las instituciones educativas, o las instituciones sociales en general, dispuestas a escucharlo? ¿Dónde están los oídos para escuchar la desobediencia reflexiva de una maestra?

Las maestras y los maestros gritamos en diversos registros y escenarios, porque las condiciones actuales del sistema educativo nos generan nudos en la garganta, profundas decepciones y amarguras, contradicciones irresolubles, que necesitan ser expresadas. Pero también esperanzas, fuerzas activas de combate, que nos alientan a alzar la voz frente a las prácticas instituidas y fosilizadas que nos generan –sobre todo a docentes y estudiantes– tal malestar. Gritamos en las calles y plazas, pancartas en mano, pero también en las aulas, en voz baja, en los pasillos y salas de profesores, en reuniones, seminarios y ponencias, y, claro, en los libros. Lo hemos hecho, lo hacemos y lo seguiremos haciendo porque es una necesidad mientras el sistema educativo sea como es, aunque las violencias, frontales y oblicuas, obscenas y pudorosas, abiertas y recónditas, groseras y sutiles, de nuestras “democracias” pretendan nuestro silencio. Siendo el grito un acto de habla tan presente en las prácticas pedagógicas, ¿cuáles son sus ecos y qué efectúan tales ecos?

Hay grito cuando hay malestar. Y el malestar no es un desvío individual ni el exceso de ocio de unos desagradecidos, sino un síntoma sistémico que se encarna en las experiencias singulares. Hay malestar en las escuelas, en las instituciones educativas. Quizás ese sea uno de los ecos de los continuos gritos de las maestras y maestros: seguir machacando en esa verdad, en esa simple frase “hay malestar”. Y decir que este no se cura con acetaminofén, una prima de fin de año y unas vacaciones en el mar, sino con un cambio de las condiciones estructurales que producen el malestar. Entonces es cuando un grito aislado, ahogado, empieza a encontrar eco en otros múltiples gritos; y juntos empiezan a agrietar paredes, muros, pedazos duros de las estructuras educativas.

Quiero decir con esto que no creo en gritos aislados, no creo que un grito aislado logre agrietar ningún muro. El grito es un acto colectivo, aunque no nos demos cuenta de ello. Siempre hay ecos en un grito, vengan de otros gritos que nos precedieron o vengan de gritos por venir —más aún si se hacen públicos—. Y es la resonancia de los gritos la que es capaz de agrietar muros para dejar que nazca la vida por entre el asfalto. Claro, el grito puede agrietar en primer lugar a quien lo profiere, es un acto performativo de ruptura de quien lo profiere. Pero eso no significa que su eco esté allí, pues el grito se hace frente a algo, a oídos de alguien y con otros. No es el caso de un grito solitario en medio de una montaña o bajo el agua; ese es un grito ahogado y dudo mucho de su potencial sanador. El grito que sana es el que agrieta y se agrieta con otros.

Este libro enfrenta al lector con el grito de una maestra —Margarita, pero acaso también muchas otras y muchos otros en diversos lugares del mundo— en medio de su labor cotidiana en una escuela —el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), pero acaso también muchas otras en diversos lugares del mundo—. Es un grito en el que resuenan otros gritos y que se publica para que continúe el efecto de resonancia. En estos días, por ejemplo, gritan los estudiantes, los docentes, los trabajadores, los pensionados, grita la gente en las calles de Latinoamérica por un malestar sistémico. Gritan también el agua, la tierra, las plantas y los animales por el mismo malestar. Y los ecos de unos gritos en otros van abriendo de a poco las grietas y dejando entrever

la vida. Se publica este libro en un momento en que se expresan múltiples gritos, hastiados de lo mismo.

En este caso, un grito contra los cánones, las disciplinas, las prácticas automáticas y cómodas que hacen de la literatura, y en general de la lectura, una obligación escolar y, con ello, una especie de castigo más. Decía Estanislao Zuleta en un conocido ensayo que el que impone la lectura como un deber lo que hace es prohibirla. Justamente es eso lo que hacen las escuelas todo el tiempo: prohibir leer, pensar, crear y rebelarse. Nada más nocivo entonces que la noción de la “buena” literatura, la “literatura universal”, acompañada de la mano represora de un docente que no solo impone qué se debe leer, sino cómo, cuándo y para qué. Con este mecanismo de disciplinamiento de la lectura lo que se logra es que la mayoría de estudiantes corran espantados del castigo de leer, es decir, de pensar y rebelarse contra el peso de la realidad dada, y con mucha razón. Después vienen los discursos de funcionalización y adaptación al sistema vigente: “¿literatura, para qué sirve? ¿Pensar? Quizás en el ‘tiempo libre’, aquí lo que hay que hacer es producir para poder consumir miles de cosas que no necesitamos”. El resultado son más generaciones dóciles y conformes, plenamente adaptadas, que hasta defienden con argumentos los sistemas de privilegios e injusticias.

De ahí que la literatura no pueda aspirar a ser otra sin aspirar a una escuela otra, o quizás a una no-escuela. Unos espacios basados en los vínculos voluntarios y el deseo erótico, en los que se llegue a la literatura por una necesidad y no por una imposición. Y, con ello, se hagan cuestionamientos acerca de los poderes que reproducen los cánones y la praxis de la literatura en la escuela, en términos de raza, género, colonialismo y capitalismo. La gran pregunta es si pueden las dinámicas y los ejercicios de poder en la escuela, así esta sea “otra”, construir tales puentes con la literatura o estos dependen más bien de otro tipo de vínculos y experiencias vitales, no mediadas por la imposición, el deber y los exámenes.

Juan Pablo Sánchez

Enero del 2020

Prefacio

Cae la noche y con ella la lluvia. Una lluvia que cala en los huesos y comienza a llenar las grietas que se han formado en mi espíritu. Veo el reloj y escucho cómo lentamente marca los segundos. Ya han pasado veinte minutos y por momentos siento que no tengo idea de para dónde va esta investigación, para dónde mi práctica pedagógica. Me reprocho, tan solo por un instante, por haberme salido de mi zona de confort... de las clases que tan solo necesitaba recordar, porque eran un monólogo aprendido y repasado durante diez años y recitado por lo menos una vez por curso. Y ahora me encuentro preparando una clase de literaturas otras y además narrando a través de ellas esta experiencia... Parece que he perdido la cordura.

Con la crisis llega también el “existencialismo”; no sé si para todos es así o si mi mente hace esas jugadas cuando el estrés avanza. Me he volcado a las preguntas filosóficas elementales: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿para dónde voy? Y no sé si las formulo para torturarme o para tratar de salir del atolladero en el que me he metido. Entonces me digo: “Para algo tendrá que servir mi formación como literata o si no la Especialización en Docencia Universitaria o la Maestría en Educación”. Sin embargo, por momentos, pienso que esta formación tan clásica, tan normada, tan rígida y canónica, a veces trae más problemas que aciertos.

Entonces la salida debe ser la experiencia: “Sumercé linda los conoce más que nadie, lleva un año de sus manos aprendiendo qué les gusta; conoce sus preguntas, sus intereses... ¿cómo no va a poder hacer una clase en la que se involucren a las mujeres y la literatura?”. De algo deberían servir los catorce años de experiencia con adolescentes en el IPN...

Y comienza nuevamente la pensadera, “¿qué se yo de literatura femenina?”, tal vez ese es el problema. En el colegio nunca la aprendí, nunca la leí, la mujer siempre se presentó como algo interpretado por hombres y que en realidad nunca me dijo nada. Era algo idealizado, el objeto de deseo de poetas, que debe ser virginal y pura, sufrida y salvable... O por lo menos así lo fue hasta que a los dieciséis años mi profesora de Español me presentó a Gabriel García Márquez; en *Cien años de soledad* pude ver otro prototipo de mujeres, más fuertes, más familiares, más cercanas a mi propia existencia.

En el pregrado tuve el placer de estudiar poetisas latinoamericanas y pare de contar, una que otra novela de las hermanas Brontë o de Jean Austen y hasta ahí llegó mi recorrido. En la Maestría en Educación vi el tema de género y entiendo ahora que no quiero que mis estudiantes tengan esa experiencia: “Los hombres a un lado y tengan en cuenta que calladitos se ven más bonitos, porque ustedes no pueden hablar mucho de las mujeres”, y aunque me considero feminista, terminé hasta la coronilla con el tema de género.

Listo. Muy bien, ya sé qué no quiero hacer en el aula. Pero ahora me pregunto cómo abordarlo. Veo entonces el diario de campo y ahí encuentro luces: los estudiantes ya me habían dado las pistas... Ellos quieren conocer qué está pasando en el mundo, comenzaré entonces con un artículo de periódico acerca del tema que voy a tratar en clase. Pero también esperan que lo que vayamos viendo sea cercano a ellos y les permita comprender la complejidad de ese sujeto otro (o en este caso otra) que no era significativo en el plan de estudios de la Escuela. Trabajaré entonces los personajes que la misma literatura ha generado alrededor de la mujer, tan solo una apertura para que ellos mismos puedan cuestionarse: princesas, brujas, histéricas, madres, vírgenes y putas acompañarán nuestro camino.

A medida que pienso la clase que quiero hacer reconozco que estoy formando grietas, rupturas dentro de mí y de ellos. Me gusta la metáfora de la grieta, se la escuché en un curso a Catherine Walsh y me despertó esperanza. Después de un año y medio de estar cursando la Maestría en Estudios Sociales y Culturales en la Universidad El Bosque, el asunto de la esperanza se había comenzado a dibujar como una luciérnaga, de esas que alumbran algunas noches, pero que en

otras se apagan. A veces veía que todo se generaba como un vacío entre la teoría y la práctica. Sin embargo, por medio de la lectura de Catherine Walsh (2017) me pude dar cuenta de que la transformación no la podré lograr, por lo menos en el ámbito de la enseñanza de la literatura, sino desaprendiendo para volver a aprender, generando fisuras en el pavimento y los muros de las aulas y, quién quita, que esas grietas puedan ampliarse invitando a otros a participar dentro de ellas.

Pero esta no es una tarea fácil. Crear grietas simbólicas en los muros de la escuela no solo requiere mirar de forma diferente (otra) la institución escolar sino el rol de maestros y estudiantes en el aula. Y ahora que lo pienso, en mi escuela: el Instituto Pedagógico Nacional; debía ser de lo más sencillo y no solo porque al ser un colegio público de régimen especial¹ muchos de sus muros físicos están literalmente agrietados, sino porque la consigna del colegio es brindarle a la sociedad ciudadanos críticos, propositivos y con alto sentido social (IPN, 2017).

Esta apuesta que ha asumido el Instituto Pedagógico Nacional trata de lograrla al ser el centro de investigación, innovación y práctica docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Este hecho le permite el uso de diferentes modelos pedagógicos y la construcción constante del saber pedagógico de sus maestros. En el IPN la experimentación educativa, la libertad de cátedra y de currículo están a la orden del día, y en muchas ocasiones la institución va en contra de algunos postulados del Ministerio de Educación Nacional, que tratan de homogeneizar la educación en el país. Es entonces un espacio donde se permite el debate, el diálogo pedagógico, las nuevas ideas educativas, de allí que se haga énfasis en la innovación educativa.

De igual forma, los maestros del IPN podemos hacer parte de proyectos de investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP), que cuenta con varios grupos categorizados en Colciencias y financiación para proyectos educativos; la investigación, por lo tanto, es un punto central para el desarrollo de la institución. Por último, el ser el centro de práctica docente afianza los dos puntos anteriores (innovación e investigación), ya que los

1 Los recursos que recibe el IPN proceden de la asignación presupuestal de la Universidad Pedagógica Nacional.

maestros del colegio somos asesores de práctica de los estudiantes de la UPN, lo que nos permite estar en contacto con las últimas ideas en pedagogía e investigar, junto con los practicantes, las didácticas propias de cada disciplina.

Entonces, en el IPN no se pretende ni seguir modelos ni implantar en otras instituciones el nuestro, pues se comprende que cada contexto es particular y, por tanto, las respuestas que se dan a los grandes interrogantes formulados a la realidad pueden tener implícitos procesos de investigación.

Sin embargo, en el IPN se encuentran todo tipo de prácticas de la enseñanza de la lengua castellana: maestros más tradicionales, con quienes generar grietas sería una tarea titánica, pues la Escuela parece ser un espacio en donde dos actores pasivos suben a escena. Claro está, también existen prácticas que se acercan mucho más a los estudiantes, que se basan en la participación y en el diálogo.

Ahora bien, aunque es difícil no resulta imposible, sobre todo porque los estudiantes del IPN (que dicho sea de paso no sé cómo no terminan esquizofrénicos por los muchos estilos docentes por los que transitan en la Escuela) saben aprovechar las oportunidades de transformación: ellos no “tragan entero” —como se diría coloquialmente— y les exigen a sus docentes lo que estos pueden dar. Entonces, cuando ven que pueden explotar todo su potencial, les permiten a sus maestros volar de su mano, generando prácticas interesantes y hasta innovadoras.

Este trabajo de investigación busca narrar el recorrido de esas grietas, empezando con los gritos que tuvieron que generarse como alto en el camino de la praxis educativa, y que con sus altos y agudos comenzaron a fisurar el terreno conocido dentro del aula. Esta se va a configurar en el escenario perfecto para poner en marcha una forma distinta (otra) de entender y hacer vivir la literatura.

El recorrido consta de tres capítulos, que han tomado sus nombres de la teoría de Catherine Walsh (2017), ya mencionada. En el primero, “El grito”, se verán en escena todas las voces que fueron tomando forma y se convirtieron en actores fundamentales para formular el problema de investigación; el camino que he escogido es el del teatro, género otro,

a veces olvidado dentro del aula. El segundo, “Las grietas”, muestra algunas de las categorías de investigación con las que se narra la experiencia; en ellas se evidencian —al lado de las discusiones teóricas— los alcances prácticos de la intervención en el aula, es decir, las voces de los estudiantes y las reflexiones sobre la praxis por parte de la docente; su forma se puede relacionar con lo polifónico y múltiple, con lo moderno, lo vanguardista, lo otro. Y, por último, “La siembra”, en el que aparecen algunas conclusiones sobre la experiencia vivida en este año y medio dentro del aula, y, al mismo tiempo, la reflexión sobre sus limitaciones y alcances: allí aparece el camino trazado por y para mí.

Quiero, para terminar, recordar el célebre poema de Antonio Machado (1998):

XXIX

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar. (p. 42)

Pues en este texto además de los gritos, las grietas y las siembras he encontrado un camino para hacer investigación, el cual difiere muchísimo de mis anteriores rumbos, lo que me ha llevado, después de mucho meditarlo, a aceptar los propios consejos que como profesora y asesora de investigación he dado: es esta, la investigación, la que establece cuál es la senda por donde caminar, y la coherencia interna no solo está en que el planteamiento del problema, los objetivos, las herramientas metodológicas estén todas en sintonía, sino que el lenguaje y el tono de la narración den cuenta de aquello que se estudia, en este caso las literaturas otras y su alcance como instrumentos agrietadores de la experiencia en la Escuela (la de intervención, investigación y práctica). He aquí entonces el camino que he hecho al andar.

Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura, transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados.
(Walsh, 2017, p. 75)

La educación es un acto de amor,
y por eso, un acto de coraje.
No puede temer al debate.
Al análisis de la realidad.
No puede rehuir la discusión
creadora, so pena de ser una farsa.
(Freire, 1966, p. 88)

Primera escena

(El escenario es mi mente. Se puede ver en ella el salón de clase, el cual parece infinito, pues sus cuatro paredes se encuentran bastante alejadas. En él están sentadas unas voces que cuchichean en todo momento, en el fondo puede entreverse la pintura El grito de Edvard Munch).

Margarita: ¡Oigo voces en mi cabeza y no son las mías!¹ *(Espera la reacción de silencio de los espectadores; sin embargo, el ruido no disminuye, se siguen escuchando los murmullos como una voz en off, que por momentos sobresalen así:*

“A mí no me gusta leer”.

“Una investigación tiene sentido por su rigurosidad, por ello se escribe en tercera persona. El investigador nunca debe incluirse en la narración, porque es un texto argumentativo”.

“En 10º y 11º se enseña Literatura Universal”.

“Todo acto educativo es un acto político”.

“La Escuela es un espacio de transformación”.

“¿Dónde queda la excelencia literaria? ¿Alguien quiere pensar en el canon?!”).

Margarita: *(Con voz entrecortada y cogiéndose la cabeza con las manos, como la representación perfecta del cuadro El grito, ubicado al fondo del salón).* ¡Oigo voces en mi cabeza y no son las mías!

(Entonces Paulo Freire alza su mano y voz, se levanta lentamente de su pupitre y comienza a repetir).

Paulo: “Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo

1 Esta frase hace referencia a uno de los muchos dichos de Margarita en su rol de profesora, en ocasiones va seguida de una mano levantada con los cinco dedos en alto, los cuales va contrayendo hasta que quedan en uno, lo que evita que estalle su ira represada y cunda así el silencio.

educó y me educó. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”.²

(De repente, Margarita sale de escena y entre bastidores repite en voz alta, fuera de la clase, las palabras de Freire como si fueran un mantra).

Margarita: Enseño, investigo, intervengo, educó, transformo...
Investigo, intervengo, educó, transformo, enseño... Intervengo,
educó, transformo, enseño, investigo...

(Entonces Margarita cierra de repente la discusión de su mente —acompañada también del primer telón—, siente que va a volverse loca, no quiere escuchar las voces de su cabeza, pero estas son difíciles de acallar. Abre uno de sus muchos cuadernos y entonces Catherine Walsh entra en escena).

Catherine: “Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura, transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados”.³

Margarita: Entonces, ¿cuáles son mis gritos?, mis miedos son muchos y mis silencios otros cuantos. No me gusta cuando callas porque estás como ausente, te quiero presente, te quiero en pie de lucha.
(Mira mentalmente a sus estudiantes —ellos van iluminándose en el escenario— mientras recuerda el poema de Neruda).

Segunda escena

(De pronto, Margarita vuelve a escena, pero ahora siente que es una muñeca de trapo, parece la Colombina de la comedia del arte italiana. Canta y baila:

Enseño, investigo, intervengo, educó, transformo...

2 Para el receptor interesado, esto lo planteó Paulo Freire (2015), en *Pedagogía de la autonomía*, en la página 30.

3 Catherine Walsh dijo esto en 2017, en la página 75.

Investigo, intervengo, educo, transformo, enseño...

Intervengo, educo, transformo, enseño, investigo...).

Margarita: Bueno, pequeños, saquen el cuaderno, por lo menos vamos a fingir que tenemos clase de Lengua Castellana.⁴ (*Las voces que están sentadas en los pupitres comienzan a sacar lentamente sus cuadernos. Unos dejan afuera sus libros, otros tan solo abren su libreta para fingir la clase*). Hoy quiero que hablemos del grito como acto comunicativo y por eso quiero saber cuáles son sus gritos.

(Extrañados, algunos estudiantes que se autodenominan Los Críticos, hacen cara de no comprender qué significa contar sus gritos).

Margarita: Para los que están haciendo cara de interrogación,⁵ piensen en aquellas cosas que tienen deseo de decir; por ejemplo, yo grito frente a aquellos que pueden pensar que estoy “ideologizando” a mis estudiantes por hablar de política, de historia, del mundo dentro de mi clase⁶ (*por un momento se puede escuchar la risa de Slavoj Žižek como voz en off*). Entonces, vuelvo y pregunto “¿cuáles son sus gritos?”.

4 Margarita tiene como costumbre dentro de su práctica en el aula la repetición de algunas frases y gestos, y este es uno de ellos.

5 Margarita utiliza este dicho para denotar que puede observar que los estudiantes no entienden lo que ella ha querido decir y, al mismo tiempo, les evita a aquellos que por pena no formulan preguntas el sonrojarse frente al público.

6 Este grito tiene relación con dos problemáticas en la práctica pedagógica de Margarita: la primera a nivel nacional, una propuesta de ley formulada por un congresista de la ultraderecha colombiana, que quería limitar la enseñanza de lo político, lo social y lo histórico, planteando que la única área involucrada con estos temas es Ciencias Sociales; por tanto, todo maestro que hiciera mención en sus clases a estos temas podría ser sancionado y hasta destituido —por el momento, la propuesta de ley no ha tenido eco en el Congreso—. La segunda fue en el contexto del colegio, es decir, cuando Margarita criticó con una puesta en escena en el Día del Idioma dicha propuesta de ley, algunas voces institucionales la sancionaron “moralmente”, pues no veían por qué los profesores de Lengua Castellana estaban involucrándose en debates políticos.

(Un estudiante alza la mano con abínco, le pregunta a la docente si puede responder leyendo un texto suyo, escrito hace algún tiempo. Cree que en este expresa su grito).

Eduardo: “Si Eva hubiera escrito el Génesis, ¿cómo sería la primera noche de amor del género humano? Eva hubiera empezado por aclarar que ella no nació de ninguna costilla, ni conoció a ninguna serpiente, ni ofreció manzanas a nadie, y que Dios nunca le dijo que parirás con dolor y tu marido te dominará. Que todas esas historias son puras mentiras que Adán contó a la prensa”.⁷

(Por un momento, la cara de Margarita es de sorpresa, no sabe qué decirle a Galeano, que está sentado en las últimas filas, y de quien todos dicen que no es buen estudiante. Puede ver la cara de Los Críticos que muestran cierto desdén; así lo hace por ejemplo Harold (Bloom), mueve su cabeza de un lado al otro, expresando su desinterés y su disgusto por el grito de Galeano. Ella tomará este texto como punto de partida).

Margarita: Comparto tu grito, yo también grito por las construcciones de género, porque yo no nací de ninguna costilla, porque no soy ni princesa, ni histérica, ni pecadora, ni bruja. Soy: ¡MUJER!

(Puede ver las caras de repudio de Italo (Calvino), de Harold y de Mario (Vargas Llosa), parece que la profesora estuviera teniendo ideas poco tradicionales; también los rostros que irradian felicidad, por momentos ve que los ojos de las Lauras, Saras, Manuelas, María Josés, Marianas..., de los Santiagos, Sergios, Juanes... se iluminan y quieren participar. Ellos y ellas se presentan en escena como un coro griego, interpelan entonces a la protagonista, sirven de consciencia y guían el camino).

El coro:⁸ *(Mientras El coro hace su intervención, suena como música de fondo Another Brick in the Wall de Pink Floyd). Que se escuche nuestro grito de agotamiento por la institución que enseña y*

7 Además de pronunciar su breve cuento en la clase, Eduardo Galeano (1998) también lo dejó expresado en el texto *Patas Arriba: la Escuela del mundo al revés*, en la página 43.

8 La voz de El coro esta vez la escribió Nikol, quien amablemente tradujo a voz de los estudiantes los pensamientos de la autora.

asesina la creatividad de la literatura, restringiéndonos con una evaluación que se limita a una memorización, repetir y responder sin aprender. ¡Abajo la escuela tradicional! ¡Abajo la escuela que encasilla, impidiéndonos la fluidez del aprendizaje!

“En la escuela —muchas veces—, la alegría se eclipsa. La filosofía natural palidece. La vitalidad se disipa. La creatividad se evapora. Convirtiéndonos en seres silentes. Transformándonos en seres grises” (*Grita una de las voces del coro, haciendo referencia a un texto leído por ahí*).⁹

Que se escuche nuestro grito de inconformidad, para tener la capacidad de salvar el gusto por la literatura, por tener la posibilidad de decidir qué nuevo mundo descubrir y cuál crear.

Gritamos porque queremos que se escuche nuestra voz, porque *calladitos no nos vemos más bonitos*,¹⁰ porque estamos cansados de ser receptores y ahora queremos ser actores.

(Se alzan nuevamente las voces, en algunas caras se nota el disgusto, en otras el entusiasmo; el coro estudiantil siente que se ha liberado, mientras los detractores sienten que tienen que alzar la voz).

Italo: Disculpe, profesora, pero es labor de la Escuela que los estudiantes conozcan los clásicos, y así conseguir los instrumentos para elegir qué leer al salir de sus aulas. Su labor es dotarnos de un corpus de obras.

El coro: Profe, una pregunta: y si no nos gusta leer, porque la Escuela hizo de la lectura un tedio, ¿para qué nos sirve poder elegir después?

Mario: Yo estoy de acuerdo en que la literatura está hecha para encantar al lector; sin embargo, no podemos olvidar que esto se logra a través de la lectura de la BUENA literatura.

9 La voz de El coro ha citado a Álvarez (2013), en su artículo “Presencia de la escuela en la Literatura”, en la página 252.

10 Esta frase hace referencia a otro de los dichos de Margarita en su rol de profesora, para tratar de conseguir el silencio.

El coro: ¿Y quién determina qué es lo bueno y lo malo? Ese juicio de valor es subjetivo.

Harold: Pero ¡por los dioses del Olimpo! ¡Debemos respetar el canon! Si no, cómo podremos tener una memoria literaria. El canon nos permite leer lo mejor de la literatura. Pero qué pueden saber ustedes, tan solo son estudiantes de colegio.

Raymond (Williams): No había querido meterme en el debate, pero Bloom ha tratado mal a mis compañeros del coro estudiantil. No podemos olvidar que sí hay subjetividad, porque sumado al gusto y a la sensibilidad viene la discriminación.

“Por lo tanto, estas formas que asumen los conceptos de *literatura* y *crítica* son, desde la perspectiva del desarrollo social histórico, formas de control y especialización de una clase sobre una práctica social general y de una limitación de clase sobre las cuestiones que esta debería elaborar”.¹¹

(Se escucha la onomatopeya ¡Uuuuh! Seguida por movimientos de manos que tratan de mostrar burla).

Harold: *(indignado)* ¡Qué se puede esperar de un representante de la *Escuela del Resentimiento!*

“Estamos destruyendo todos los criterios intelectuales y estéticos de las humanidades y las ciencias sociales en nombre de la justicia social”.¹²

¡Felicitaciones, profesora, va a permitir que muera la literatura!

Margarita: ¡Un momento! Desde la postura clásica, entonces soy yo la que decido qué hacer en mi aula, y he decido dejarlos participar. Bueno, pequeños, escojan qué vamos a leer.

El coro: ¿Y si leemos novelas de misterio?, ¿o de amor?, ¿o de autores latinoamericanos?, ¿o novelas juveniles?

11 Para el espectador curioso, Williams (1988) dijo esta frase en la página 64.

12 Bloom (2015) dijo esta frase en la página 45.

(Margarita se queda pensando por un minuto en la propuesta de El Coro. Sabe muy bien que el asunto no consiste en leer por leer obras que puedan estar más cercanas a los estudiantes. Entonces se da cuenta de que el asunto central no está solo en la apertura del canon, sino en el acompañamiento que ella pueda darles dentro del aula a estas lecturas, al cuestionamiento constante que estas hagan sobre las obras mismas, desde su producción y comercialización, hasta la problematización de su contenido).

Tercera escena

(Margarita nota cómo se van descosiendo sus costuras y, aunque por un momento siente miedo, se da cuenta de que su propio cuerpo se está agrietando).

Margarita: Enseño, investigo, intervengo, educo, transformo...

Investigo, intervengo, educo, transformo, enseño...

Intervengo, educo, transformo, enseño, investigo...

Paulo: Enseñas, investigas, intervienes, educas, transformas; pero también te enseñas, te investigas, te intervienes, te educas, te transformas. Dilo en voz alta y comenzarás a entender por qué tu cuerpo también está atravesado por las grietas. *(En las paredes del aula se han comenzado a generar fisuras).*

Margarita: Enseño, aprendo; investigo, me investigo; intervengo, me intervengo; educo, me educo; transformo: me transformo...

(En ese momento, sin quererlo, Margarita comenzó a despertar dentro de sí todas sus inseguridades, las cuales la esperaban en el rincón derecho del salón, sus voces comenzaron a llenar el aula de preguntas, parecían estar formando un altar a esa obra de El grito, que cada vez se tornaba más similar a la cara de la protagonista. Fue entonces, en ese preciso instante, que para ella tuvo sentido la carreta tantas veces leída sobre las identidades de los teóricos de los Estudios Culturales; por ello, una voz en off aparece en escena.

Stuart Hall: *“El sujeto asume diferentes identidades en momentos distintos, identidades que no están unificadas en torno a un ‘yo’ coherente. Dentro de nosotros coexisten identidades contradictorias que jalan en distintas direcciones, de modo que nuestras identificaciones continuamente están sujetas a cambios”*.¹³

Entonces, una a una fueron desfilando por el salón de clase, a veces alarmadas, otras extrañadas y otras burlonas expresaban sus alaridos en una especie de bullying escolar).

Personajes

Margariliterata (ML) (Esta identidad se ha construido con el tiempo, comenzó en el mismo IPN, del que ella ahora hace parte, fue aprendida en las clases de Español de sus maestras de colegio; reforzada por las clases en el pregrado).

Margaridocente (MD) (Aquí se conjugan los discursos oficiales del Ministerio de Educación [1998, 2006] y lo planteado por la institucionalidad: aún recuerda cuando hace muchos años el área de Lengua Castellana realizó una oda a los clásicos y promovió solo la lectura de estos; se encuentran también las voces de la Unesco, el Informe Delors [1996]; es decir, aquí está la que se presenta en público, la del currículo oficial).

Margariprofe (MP) (Ella es la que se pregunta muchas cosas, a la que le gusta innovar, jugar, la que tiene una maleta de viaje con sus libros favoritos, la que cambia las reglas en el aula, a la que quieren sus estudiantes; pero también la que tiene un genio horrible y ama el silencio. A ella es a la que le gusta estudiar, leer y cuyo deporte favorito es CRITICAR; ella es la del currículo oculto).

Margarinvestigadora de la Educación (MI) (Esta identidad corresponde a la asesora y profesora de la Facultad de Educación de una universidad de Bogotá, la cual tiene que llenar formatos y es rígida al pensar en la investigación).

13 Stuart Hall expuso esta frase en la página 365, en un escenario textual titulado *Sin garantías* (2010).

(Todas ellas dialogan con una Margarita que está metiéndose en los Estudios Culturales [MEC], pero que aún no ha conseguido del todo su identidad; las voces que resuenan en su cabeza respecto a estos están representadas por sus docentes —sobre todo su interlocutor de tesis— y por autores que simplemente le dañan la cabeza y que podrán ir apareciendo según las necesidades del servicio.

Las identidades hacen monólogos, se formulan preguntas ellas mismas, se imaginan a su interlocutor hablando. Todas parecen hablar al mismo tiempo, es una polifonía a la manera de Bajtín).

ML: ¿Y si estoy matando la literatura? Pero ¿qué es literatura? ¿La forma o el contenido? ¿La forma y el contenido? ¿Un tejido de significados? ¿Un viaje?

MD: *El siglo xx^o necesita la formación de ciudadanos del mundo. Ciudadanos que estén prestos a resolver problemas y sacar productos socialmente significativos.*

MP: ¿Por qué me dicen que no les gusta la literatura? ¿Será que quedaron traumatizados de las experiencias anteriores de la Escuela? Bueno, y ¿qué puedo hacer para motivarlos?

MI: Primero tiene que plantear el problema, un texto argumentativo que lleve a la pregunta, y cuidadito con usar la primera persona, una investigación se escribe en tercera persona del singular.

(La Margarita de Estudios Culturales, que aún no tiene del todo su identidad formada, comienza a necesitar un interlocutor, las identidades la ignoran y parecen hablar solas. Entra a la escena su interlocutor de tesis: Juan Pablo,¹⁴ quien vendrá a dialogar con ella).

MEC: Queremos formar estudiantes que puedan resolver problemas, pero los *trans-(de)-*formamos en máquinas de un sistema neoliberal capitalista, en el que se juzga la crítica y se ve como acto subversivo pensar diferente. Entonces, ¿cuál es el desafío para formar estudiantes en el siglo xxi? Se puede llegar a formar pensamiento crítico y al mismo tiempo seguir en las dinámicas del sistema...

14 La voz de mi interlocutor fue escrita por él mismo; para que el lector curioso entienda, esa voz se parece a la del espacio de tutorías.

¡qué paradoja! ¡Y cómo planteo el problema? No quiero hacer un texto argumentativo normal, aunque es lo más fácil, el reto de hacerlo de forma otra va a permitir deconstruir lo que significa investigar y, a su vez, es difícil hacer autorreflexividad hablando en tercera persona.

(Juan Pablo la escucha atentamente, por momentos parece que él mismo necesita acallar las voces de su cabeza, pues por instantes en escena todo queda en silencio, el público: las diferentes identidades, los autores y El coro quedan expectantes esperando su respuesta).

Interlocutor: ¿Qué quieres decir cuando afirmas que “queremos formar estudiantes que puedan resolver problemas”? ¿Es algo que una parte de ti comparte? El discurso actual de las competencias en educación (que va de la mano con unas políticas educativas formuladas por organismos económicos mundiales) parece moverse cómodamente con este tipo de consignas: resolver problemas, pensar crítica y creativamente, saber tomar decisiones, etc. ¿Cuál es el horizonte de imaginación y práctica política desde el que las instituciones de enseñanza pretenden formar sujetos críticos?

MEC: Esa sería para mí la gran paradoja, el discurso sobre el que están planteadas las políticas educativas a nivel mundial, responde de por sí a unos intereses perversos del sistema. En realidad, no queremos que piensen, si piensan se convierten en sujetos críticos y no son tan fáciles y dóciles. . .

Interlocutor: Tal vez no es tan dicotómico. Tal vez sí se quiere que los estudiantes, y los profesionales y los ciudadanos piensen efectivamente, porque el “nuevo” orden social requiere de personas que piensen, sean críticas, creativas, innovadoras, que tomen decisiones autónomas, que sean capaces de autogestionarse. Pero este “pequeño mal” es permitido justo porque la gubernamentalidad neoliberal opera bajo el gobierno de la autodeterminación, la conducción de este tipo de conductas autónomas y críticas dentro de ciertos límites. Desde esta perspectiva, todos somos empresarios de nosotros mismos, acumulando capital humano en una Escuela que nunca acaba, la “formación continua”, “extendida”, “a lo

largo de la vida”. La conflictividad de lo social aparece justamente cuando algunos estudiantes o docentes se atreven a rearticular esta fuerza crítica para poner en cuestión tales límites del gobierno de la vida. La pregunta crítica sería, en ese caso, ¿hasta dónde se supone que se puede pensar críticamente, hasta dónde se permite ser creativo, hasta dónde es permitida la autonomía?

(Los dos personajes se quedan pensando y en su silencio resuenan otras voces).

MD: *En la educación actual y la del futuro, ya no se transmiten conocimientos, sino que se construyen, por esto ella debe propender por aprender a aprender (y desaprender), a ser, a hacer y a convivir (Delors, 1996).*

ML: Hay que contar las sílabas del poema, reconocer el octosílabo del dodecasílabo, la rima asonante de la consonante. ¡De por Dios, es estrofa no párrafo!

MEC: No se transmiten conocimientos, pero es importante que los estudiantes sepan cómo se cuentan sílabas y cuál es la corbata del personaje en la página tal. Catherine Walsh plantea que hay que desaprender, aprender y reaprender, pero Delors en el *Informe a la Unesco* estaba haciendo referencia a otras cosas. La educación se ha puesto el reto de que el centro es el estudiante, ¿esto se cumple? Ellos no participan en lo que quieren aprender, en lo que les interesa.

Interlocutor: ¿Qué estás entendiendo por “desaprender, aprender y reaprender”? ¿Otro mantra? El neoliberalismo reza que el empresario de sí debe ser flexible, acomodarse a los nuevos retos de una realidad “cambiante”, pero solo dentro de ciertos marcos del orden social existente. ¿Qué significa que el estudiante sea el centro? ¿Que el profesor está *al servicio* del estudiante desde una posición periférica? ¿No será preferible una interlocución mutuamente crítica, desde la igualdad, que cuestione esos marcos del orden social existente?

MEC: ¿Sabes? Creo que sí es mi nuevo mantra, este camino que hemos andado, las preguntas que nos hemos hecho solo son posibles cuando se desaprende, eso creo que es lo que he hecho

desde que me di la oportunidad de experimentar en los Estudios Culturales, y todo es como un gran círculo: se necesita desaprender, para aprender y reaprender... Ahora tu pregunta sobre el centro, parece simplemente que las políticas tratan de jugar a la participación de los sujetos dentro de su propio aprendizaje, lo que puede terminar por ejemplo en que el cliente siempre tiene la razón. Me gusta la idea de la interlocución mutuamente crítica. Y me recuerdas a Freire, él entendía que en el acto educativo los dos sujetos enseñan y, por lo tanto, aprenden, pero para eso se necesita horizontalidad y, tristemente, hasta aquellos que enseñan estudios culturales se pueden creer poseedores de la "cultura", por eso recitan mil citas y son muy doctos, pero algunos no permiten un diálogo verdadero de saberes. Por eso mismo, quiero apostarle también a la investigación-acción.

MI: ¿Investigación-acción? ¿Pero acaso la pregunta surgió de la comunidad? No, ¿cierto? Entonces no es una investigación-acción participativa.

MEC: Sí, investigación-acción. Pero no se alarme... (*se dirige a las identidades*) ya sé que me van a decir que no he cumplido todos los pasos... que no voy a alcanzar a cumplir en dos años, que la pregunta, la inquietud de la que surge esta investigación debía salir de los estudiantes no de mí para ser investigación-acción participativa. Que ahora tengo que apegarme a todo lo que plantean los libros de texto, que Hernández Sampieri *et al.*, que Martínez Miguélez, que... ¡Basta! (*Lo dice cantando y bailando y con ello se van descosiendo más sus costuras, ahora cada vez está más desarticulada, se mueve más libremente como una marioneta que salta*). Enseño, aprendo; investigo, me investigo; intervengo, me intervengo; educo, me educo; transformo, me transformo...

MP: ¿En serio debo sentarme a escuchar la postura de esta gente? Mínimo van a salir con que en Lengua Castellana no hay que hablar de política, pero ¿cómo se dicta una clase sin arte, sin historia, sin política, sin filosofía? ¿Cómo hacen para leer una obra y no ver su contexto?

Interlocutor: Bueno, ¿y por qué partir de que el horizonte de transformación son las disciplinas, el currículo dividido por disciplinas y asignaturas? ¿O la estrategia es abrir primero grietas en las

disciplinas para agrietar el conjunto disciplinario? ¿Por qué no, más bien, partir de la problematización de lo que pasa desde diferentes puntos de vista, saberes y dimensiones de realidad? Empezar, por ejemplo, por problematizar la Escuela como institución que divide tiempos, espacios, actividades, competencias y cuerpos de acuerdo con niveles de desarrollo y jerarquías intelectuales. Problematizar los uniformes, reglamentos, calificaciones, observadores de conducta, exámenes, controles de lectura... ¿Se trata de hacerlos más creativos y lúdicos o de cuestionar el supuesto de que son necesarios? ¿Y una vez librados de estos mecanismos de control nos esperan nuevas modalidades de control “al aire libre”? ¿Cómo hacen para innovar y no transformar las relaciones de poder?

MEC: Me agradan tus preguntas, me gustaría pensar un verdadero currículo integrado, pero en mi contexto actual mi apuesta es agrietar mi disciplina para poco a poco invitar gente a entrar a mi grieta. A veces pienso que el problema de la Escuela es que los actores educativos, principalmente los docentes, no se han dado (o no nos hemos dado) cuenta de la potencia que tienen, pueden ser agentes transformadores de la Escuela, generar otra forma de ver el acto educativo..., pero no, “El Nocturno III” de José Asunción Silva solo para ver figuras literarias, he aquí la aliteración... he aquí el verso libre, he aquí el modernismo, ¿y dónde queda el sentimiento profundo, dónde la sensibilidad del receptor, dónde... dónde las relaciones de poder? Es extraño preguntarles a los estudiantes qué quieren aprender; recuerdo que llegué a clase y les planteé que por qué no aprendíamos todos acerca de otras culturas antiguas, diferentes a Grecia y Roma; un chico escogió China, y me cuestionó porque yo no sabía sobre el tema. ¿Cómo volver entonces horizontales las relaciones docente–estudiante? ¿El problema será la autoridad? ¿Es posible negociar? No sé, a veces parece que no vale la pena luchar contra la corriente, más bien hago mi lucha colectiva, tendré que invitar al coro a gritar.

MD: En 10^º y 11^º se lee *Literatura Universal*, aquí se van a enseñar las razones por las cuales una literatura es BUENA o no. Dejemos de lado a América Latina... Bueno, solo permitámonos leer *El túnel*, para comparar con *El extranjero*, así se entenderá el existencialismo. Viajemos por Europa y un poco por Norteamérica.

ML: El canon, he dictado el canon por mucho tiempo. ¿Cómo un estudiante va a salir del colegio sin saber que Edipo no es un hipo; sin entender que Shakespeare inventó lo humano (como lo dijo Harold en otra clase); sin comprender que la novela moderna nació con El caballero de la triste figura y su escudero, el embajador de la Ínsula de Barataria?

MP: He leído por lo menos veinte veces la misma respuesta, ¡qué pereza de examen! ¿Y si hacemos memes? ¿Y si construyen ellos la historia? ¿Y si leemos *La metamorfosis* de Kafka y parodiamos el programa de *Laura en América*? ¿Hagamos un *Señorita Mágina*?

Interlocutor: ¿Y si el malestar no es que el examen sea repetitivo, sino el hecho de que se suponga que para aprender se necesita un examen? ¿Aprender qué? Aprender a rendir cuentas a una autoridad... ¿Qué pasaría si quitaras los exámenes y las notas para “estimular” el aprendizaje? ¿Si se van a dormir, a jugar fútbol o a hacer las tareas de las otras materias, la conclusión es necesariamente que los estudiantes, “naturalmente”, solo aprenden y trabajan por mecanismos de control y vigilancia? ¿En qué tipo de sistemas sociales y de dispositivos de poder emergen este tipo de mecanismos, y con qué fines? ¿Puede la Escuela apostarle efectivamente a otro tipo de relaciones de poder y formas de comunidad?

MEC: A veces me parece increíble que los docentes le tengamos miedo a tomar decisiones, a plantear nuestros libros, a establecer algo fuera del canon, a pensar una escuela sin evaluación... y qué decir de lo “universal”, ¿y si no conozco el resto del mundo, puedo hablar de universalidad? ¿Será que comienzo a leer literaturas del resto del mundo?, ¿qué pasaría si en vez de *Edipo* leo a Manuel Zapata Olivella? ¡Pero, por Dios, me salgo del canon! ¿Y qué pasa con eso? (*Gritando en voz alta y desgarrando profundamente sus costuras*). ¡Grito por la literatura que se ha silenciado en el currículo escolar, por aquella que me habla, me dialoga, me construye y deconstruye! ¡Grito por las Literaturas Otras, Fronterizas y del Sur!

MI: ¿Investigación-acción pedagógica? Pero eso tiene muchos círculos, es como una espiral de nunca acabar: *deconstrucción de la práctica*, la *reconstrucción de la práctica*, *evaluación de la efectividad*. Y de nuevo *deconstruir*, *reconstruir* y *evaluar*. Y nuevamente *deconstruir*, *reconstruir* y *evaluar*...

MEC: Es sencillo, así como la hermenéutica se pensaba de forma circular, ¿por qué no pensar que lo formulado por Bernardo Restrepo en el 2014 (deconstruir, reconstruir y evaluar) es una espiral continua, que nunca acaba porque el maestro no puede estar inmóvil y estático en el aula...? ¿Y si a medida que hago mi clase me deconstruyo, es decir, me evalúo y reconstruyo, todo al mismo tiempo y no como etapas acabadas? Es que no puedo olvidar que enseño, aprendo; investigo, me investigo; intervengo, me intervengo; educo, me educo; transformo, me transformo... *(La muñeca de trapo hace movimientos libres, toma su vestido y juega en el escenario).*

Catherine: Te enseñas, te investigas, te intervienes, te educas, te transformas. Aprendes, desaprendes, reaprendes.

Margarita: Ese movimiento es perpetuo... ya me lo había enseñado García Márquez, pero ¡un momento! Acógete a las herramientas de la investigación, **también existe una forma de hacer investigación en pedagogía, rápido escoge qué paradigma, enfoque y método.** *(Margarita toma su cabeza, mira el cuadro al fondo del salón y le parece cada vez más extraño, es como si pudiera ver en el rostro de quien grita su propio rostro. En voz baja, como si fuera un murmullo, se escucha un ¡Basta!*

Aunque ella se esfuerza por cerrar el telón de su mente, las identidades no lo permiten, sacan a Juan Pablo del escenario, forcejean con ella, la sientan en una silla y le dan hilo y aguja para poder cerrar las grietas que ha creado en su cuerpo. Sonríen, se burlan, creen haber ganado la partida).

Margarita: *(Sentada en la silla, mira la aguja y el hilo, con tristeza dice nuevamente su mantra).*

Enseño, investigo, intervengo, educo, transformo...

Investigo, intervengo, educo, transformo, enseño...

Intervengo, educo, transformo, enseño, investigo...

(Mientras tanto una luz tenue aparece sobre ella, se nota su tristeza, enhebra la aguja y se dispone a comenzar a coser sus costuras agrietadas).

Cuarta escena

(Cuando Margarita se está rindiendo y va a volver a unir sus costuras, irrumpen en escena Paulo y Catherine, van contando sus experiencias, sus interrogantes; Margarita, por un momento, siente que es invisible).

Paulo: Como te decía Catherine, “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”.¹⁵

Catherine: El error de la academia moderna es pensar que la teoría y la práctica son hechos separados, sobre todo que la teoría es lo más importante, como si ella saliera de lo abstracto, como si no existiera la praxis.

(Eduardo Restrepo, como voz en off, dice: “Los estudios culturales pretenden transformar el mundo [...] y consideran que el conocimiento y la teoría son herramientas e importantes terrenos de disputa para lograrlo”¹⁶).

Catherine: Paulo, ¿tú también lo oíste? Los estudios culturales, tal como la pedagogía crítica y la pedagogía decolonial, tienen como finalidad transformar el mundo. Para mí eso se logra agrietando, creando fisuras en el pavimento. Tal vez no es derrocando el sistema solamente desde arriba, sino que también se puede ir caminando e invitando a otros a nuestras grietas, caminando desde abajo.

Paulo: Por eso me gusta caminar contigo, Catherine, me recordaste lo que alguna vez conversamos con Ira Shor, por eso es mi apuesta por la educación liberadora. Tengo claro que “la enseñanza no es la palanca para el cambio o la transformación de la sociedad, pero la transformación social está hecha de muchas tareas pequeñas y grandes, grandiosas y humildes. De una de esas tareas yo estoy a cargo. Soy un humilde agente de la tarea global de la transformación.

15 Esto también lo dijo Freire en su texto del 2015, en la página 24.

16 Esa voz en *off* comenzó a resonar en el texto de Eduardo Restrepo (2011).

Muy bien, lo descubro, lo proclamo, verbalizo mi opción. La cuestión ahora es cómo poner mi práctica al lado de mi discurso”.¹⁷

Catherine: Paulo, comparto tu inquietud, me gusta la idea de las tareas pequeñas, por eso “mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgredíéndole, haciéndole fisuras”.¹⁸

(Margarita escucha atentamente lo que han planteado Paulo y Catherine, y en su rostro se dibuja una sonrisa. Vuelve a aparecer su voz de Estudios Culturales a la que se le ocurre una idea. Deja la aguja y el hilo a un lado, lo importante ahora es la reflexividad).

MEC: Me gusta la imagen de la grieta, es muy potente, soy una humilde agente de la transformación, pero de aquella que empieza en lo pequeño y comienza a configurarse como una luz de esperanza. Pero, ¿cómo puedo generar grietas?, ¿cómo pongo mi práctica a caminar con mi discurso? Y si... ¡No!, la literatura es territorio sagrado, no puedo tocarla. Pero ya lo he expresado, me parece absurda la literatura como un simple hecho estético, esto le resta potencia, para mí la literatura siempre ha sido la posibilidad de viajar. *(Mientras va pronunciando estas palabras, comienzan a revolotear en el escenario un montón de mariposas amarillas)*. Recuerdo cuando por vez primera pude jugar a la Rayuela, o aquella vez que vi salir volando a Remedios la Bella a través de las páginas del libro, aquella mujer tan bella que podría subir al cielo en cuerpo y alma, o cuando el Gran Burundú Burundá murió y vino hasta el papa a su entierro.

¿Cómo puedo hacer que mis estudiantes también viajen con la literatura? No es tan fácil, ¿será que lo que siempre se ha denominado como literatura universal permite viajar por las experiencias? Hay todo un mundo otro por explorar. *(Aunque Juan Pablo no está*

17 Paulo hace referencia al texto del 2014, titulado *Miedo y osadía*, en el que dialoga con Ira Shor, específicamente en la página 79.

18 Catherine también expresó esta idea en su texto del 2017, en la página 81.

presente, parece escuchar en su mente las diferentes preguntas que le haría su interlocutor sobre el tema).

Lo sé, no es solo leer literatura de otras partes del mundo, eso parecería caer en el multiculturalismo.¹⁹ ¡Ay sí, vamos a leer lo exótico, lo diferente, lo otro! ¡No! Esto tiene que ir más allá de eso, no solo es una multiplicidad de discursos, de tipos de textos; la apuesta por una literatura agrietadora, a la que quiero llamar *literaturas otras*, está mediada por el aula, por una experiencia de lectura que permita realizar un viaje. Unas literaturas que permitan construir en conjunto el currículo, con las que haya más participación, en las que esas voces silenciadas por el canon, pero también aquellas exaltadas por este, puedan cobrar vida y dialoguen con estudiantes y maestros, que vuelvan compleja la lectura del mundo, o como bien podría decir Paulo, que permitan establecer una relación *en y con* el mundo, es decir, comprender que no solo estamos situados en un contexto específico, sino que tenemos la posibilidad de su transformación, por medio de la praxis.

(Margarita se pensó invisible, creyó que solo ella estaba escuchando esta reflexión, que por fin había podido expresar su grito. Cuando cayó en cuenta de que estaba en el escenario, pudo sentir cómo las grietas también la transformaban y vio los ojos expectantes de Paulo y Catherine que la observaban felices de escuchar su grito).

Catherine: Mírala, Paulo, ¿ves cómo desde sus grietas comienza a germinar la vida?

Paulo: ¿Será que la vida ha comenzado a brotar a través de sus grietas, porque ella entendió que se aprende y se modifica en el transcurrir del aula?²⁰

19 En este punto la MEC está de acuerdo con lo planteado por Žižek en 1998: “el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia”: ‘respetar’ la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad ‘auténtica’ cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada” (p. 172).

20 Paulo se refiere de nuevo a su conversación del 2014 con Shor, específicamente a la página 149.

(Sin querer, Margarita se asusta, las identidades comienzan a danzar a su alrededor, e intentan arrancar las pequeñas margaritas que están surgiendo de sus grietas. Caen algunos pétalos; ella con mucha delicadeza comienza a recoger uno a uno, los deposita en su falda y siente la necesidad de entrar en el salón de clase, de compartir lo aprendido con sus estudiantes, de que entre todos puedan construir preguntas y empezar a trazar los caminos por los cuales van a transitar).

Quinta escena

(Margarita entra al salón de clase, comienza a observar que el cuadro del fondo cada vez se parece más a ella. Saca los pétalos y los pone en el escritorio. Se da cuenta de que no todos los estudiantes están en el aula, le preocupa que se hayan salido sin permiso de clase, la docente disciplinada comienza a imaginar que tendrá que asumir las consecuencias de sus partidas si les llega a pasar algo).

Margarita: Pequeños, aquí falta gente, ustedes saben lo que me aburre llamar lista, ¿qué pasó?, ¿quién se salió?, ¿por qué se salieron?

(Nikol toma la vocería del grupo, una vez más, y le explica la situación. Ella sabe que Margarita está angustiada por esas ausencias).

Nikol: Pues Mágina, los que faltan son Los Críticos. Cuando saliste de la escena, nosotros nos quedamos discutiendo, soñando con los mundos posibles que podríamos conocer por medio de la literatura, pensamos en la posibilidad de ver cómo las mujeres se han narrado en las obras, y por qué no los afrodescendientes, de los que nunca nos han hablado en el colegio o, por qué no, la literatura que hacen los inmigrantes en el exilio, y por qué no darles cabida a los jóvenes que escriben, que nos narran, o a nosotros como jóvenes, cómo nos narramos... en fin. Mágina, estábamos en esa discusión y Harold se paró de su silla furioso, dijo que él no se iba a aguantar esta recocha, y lógicamente todos los de su grupito se salieron. Ahora mismo le pedimos a Galeano que nos ayudara a pensarnos el asunto, él estaba compartiéndonos las reflexiones que escribió en *Los Hijos de los días*.

Margarita: Me tienen que contar todo eso, qué es lo que quieren aprender, y echémosle cabeza a cómo podemos salir del aula. Por ejemplo, si hacemos un festival en el colegio de cultura afrocolombiana, y rompemos la idea de que en el currículo solo debe estar lo que establece el Ministerio.

(Margarita se emociona dentro del salón, un pétalo se cae cerca de ella. Laura lo recoge, se da cuenta de que en este hay algo escrito; lee primero mentalmente y luego en voz alta).

Laura: ¿En qué sentido la enseñanza libertaria de las literaturas otras posibilita la transformación de los actores de la práctica educativa (estudiantes y docentes) en su lectura crítica del mundo? *(Laura deja el pétalo sobre el escritorio y toma otro pétalo de allí, lo lee en voz alta).* ¿Cómo puede la enseñanza crítica de las literaturas otras transformar la lectura del mundo de los actores educativos (estudiantes y docentes del IPN) y entrar en tensión con las representaciones sobre la Escuela y sus prácticas?²¹

(Margarita sonríe, se da cuenta de que en esos pétalos están expresadas las preguntas que su mente comenzó a hacerse a lo largo de este camino. Siente cómo sus grietas generan cada vez más vida).

Raymond: Profe, discúlpeme el atrevimiento, pero me parecen un poco extrañas sus preguntas. Es decir, ¿usted va a identificar las tensiones que existen entre una nueva forma de pensar la enseñanza de la literatura y cómo nos la han venido enseñando en el IPN?

Margarita: No sé, creo que es una de las posibilidades, pero para mí no es el centro del debate. Sabes, a mí me gustaría narrar el camino que he transitado, los interrogantes que hasta aquí he ido formulando, desde qué es la literatura, transitando por cómo se construye el canon, qué implicaciones políticas tienen esas nociones de literatura y de canon, cómo se enseña a partir de estas nociones y de la organización de poder de la Escuela,

21 Las dos preguntas que ha leído Laura en voz alta hacen referencia a las primeras versiones de la pregunta de investigación, realizadas en las entregas previas del trabajo de grado.

hasta cómo una enseñanza diferente, a partir de otras nociones y supuestos, puede agrietar la praxis de la literatura en la Escuela (en este sentido, tensionar) y transformar a los actores educativos. Es decir, lo que busco es describir el camino que me ha permitido entender que Nikol, representando a sus compañeros, tiene una voz importante en lo que quiere aprender, camino en el que he comprendido que el currículo no es un lugar de exclusión únicamente, sino también de participación.

Eduardo: ¿Y si te preguntas cómo las literaturas, que has denominado otras, pueden convertirse en elementos agrietadores en la Escuela...?

Paulo: Yo le agregaría el ámbito de la praxis, porque esta es la síntesis entre teoría, palabra y acción.

Catherine: Yo, el contexto y la posibilidad de sembrar semillas; aunque tú, Paulo, ya lo englobaste en la praxis, que es la continuidad de la transformación.

(Margarita se sorprende de ver a Catherine y a Paulo dentro del aula; no se dio cuenta de en qué momento entraron a sentarse en el salón de clase).

Paulo: ¿Y si introduce la lectura crítica del mundo, en la que los sujetos del acto pedagógico puedan establecer una relación *en* y *con* el mundo? Una lectura que permita la comprensión del mundo para su transformación. ¿Y si la acompaña con los actores educativos, ya que la transformación es para los dos...?

Catherine: Esa idea me gusta, porque pensar críticamente “significa comprenderse en un constante proceso de transformación, donde lo crítico no es un postulado fijo o un pensamiento abstracto. En cambio, es un posicionamiento, una postura, una actitud, un punto de vista en acción, en el que el propio ser y su devenir —el siendo— son constitutivos del acto de pensar, imaginar e intervenir en la transformación...”²²

22 Catherine Walsh en el 2014 establece un diálogo con Freire, en el que le comenta a su abuelo-ancestro cómo ha ido caminando a través de su experiencia en Abya Yala; este fragmento está en la página 19.

Paulo: Es decir, es un posicionamiento también político, porque el maestro comprende su rol político dentro de la sociedad y este rol tiene que ver con la posibilidad de la esperanza, de tener en cuenta que nuestra realidad es una construcción y, en este sentido, podemos cambiarla, es decir, “[...] la realidad está así porque estando así sirve determinados intereses del poder. Nuestra lucha es por cambiar esa realidad y no acomodarnos a ella”,²³ es tratar de vencer la trampa del fatalismo en la que el discurso neoliberal, en su dimensión ideológico-política, nos ha hecho caer.

Margarita: (*Sonrojada y apenada comenta a los dos pedagogos*) Yo estoy de acuerdo con todo lo que ustedes han planteado y me gusta cómo se van configurando los elementos para formular la pregunta central; sin embargo, a veces pienso que no puedo aplicar del todo las enseñanzas de Paulo, porque no estoy en el contexto de la educación popular. Y siento también que mis grietas, mis gritos no son lo suficientemente poderosos, porque no estoy hablando de luchas sociales amplias como las de los zapatistas que ha expuesto Catherine en diferentes espacios.

Paulo: Ese es un error constante de quienes me rinden culto, de los testigos freireanos: se les olvida que en la *Pedagogía del oprimido* —imagínate hace cuánto tiempo ya— una de mis principales críticas era a la educación bancaria, y una de las mayores muestras de este tipo de educación se da en la Escuela. Una pedagogía que busque el posicionamiento del ser humano en el mundo y le muestre su indeterminación para crear posibilidades de transformación, no importa si está situada en lo popular o en esta misma aula.

Catherine: “Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace su vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación. [...] Las grietas así requieren un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para

23 Las ideas expresadas en este diálogo evocan un grito de Paulo Freire, que resonó en la página 63 de su texto del 2003.

reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina vida”.²⁴

Margarita: Mi grieta es chiquitica, se basa en mi contexto y en la enseñanza de la literatura en mi aula; empezó reconociendo que la universalidad no era tan universal, y esta presunta universalidad ha silenciado muchos discursos y autores en la Escuela; pero se quedó en lo disciplinar, se quedó solo en lo que hago dentro de estas cuatro paredes.

Paulo: Es difícil determinar los límites y dimensiones de tu praxis, recuerda que: “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, tú no puedes conocer las repercusiones que ha tenido tu grieta “chiquitica”.

Catherine: “La gente, desde sus mundos-otros y desde sus prácticas -otras, que logran plantar a pesar de y en las resquebraduras de la estructura-sistema-lógica dominante, sí hace camino y sí hace caminar”.²⁵

(Margarita se sorprende mucho cuando Juan Pablo irrumpe en escena; parece que, aunque las identidades quisieron silenciarlo, no pudieron lograrlo).

Interlocutor: La enseñanza de las literaturas otras es un acto decolonizador de la propia práctica pedagógica en un área disciplinar específica en la escuela. Esto implica una transdisciplinarización de la propia disciplina, empezando por el cuestionamiento práctico del canon occidental, el concepto mismo de literatura y la forma de enseñarlos.

Para una escuela otra significaría que esta práctica apunta más allá de sí misma: a un cuestionamiento de los currículos y las materias bajo una estructura arbóreo-disciplinar, que impide decolonizar el currículo. Pero justamente para decolonizar el currículo de la escuela se necesita otra organización escolar, no departamenta-

24 Catherine también expresó esta idea en su texto del 2017, en la página 83.

25 Esta intervención también fue expresada en el texto del 2017, en la página 94.

lizada, no jerarquizada ni disciplinarizada. Y no solo eso, sino que las prácticas pedagógicas concretas y las áreas disciplinares (como la literatura o la lengua castellana) se transdisciplinaricen y se decolonicen ellas mismas. Luego tu aporte es abrir grietas y sembrar semillas en ese sentido.

¿Qué sería entonces abrir grietas y sembrar semillas? Empezar por decolonizar la enseñanza de la literatura como un acto copartícipe de otras iniciativas para decolonizar la escuela.²⁶

(Mientras acontece este diálogo en el que todos los personajes dan ideas, Margarita nuevamente comienza a bailar dentro del aula, se siente más libre).

Margarita: Enseño, aprendo. Investigo, me investigo. Intervengo, me intervengo. Transformo, me transformo. Aprendo, desaprendo, reaprendo.

(Este mantra le permite despejar su mente y expresar su último grito, que más que una denuncia es una pregunta).

Margarita: ¿Cómo puede la enseñanza de las literaturas otras convertirse en un elemento agrietador-transformador de la praxis de la literatura en la educación media en el IPN y permite sembrar la semilla de la lectura crítica del mundo de los actores educativos (estudiantes y docentes del IPN)?

(Siente que se ha liberado, que ha sacado ese grito que estaba dentro de sus entrañas, entonces se da cuenta de que ese cuadro que está allí, en el fondo del salón, no es como tal la pintura original El grito; ha sido la interpretación de esta que Majito hizo y que como un espejo refleja el camino transitado hasta aquí por Margarita para gritar aquello que las voces de su cabeza exclaman).

26 Juan Pablo aquí hace referencia a lo planteado por Castro-Gómez en el 2007.



Figura 1. Mi grito

Fuente: elaborado por María José Buitrago.

Post-escena

(La mayoría de personajes han salido ya del escenario, eso quiere decir que la mente de Margarita se encuentra en silencio; irrumpen en escena la MargarInvestigadora en Educación, identidad que suele gritar porque no se han cumplido todos los parámetros de un planteamiento del problema. No le importa que nadie la interpele, comienza a hacer su monólogo, aunque el público no esté dispuesto del todo a escucharla).

MI: Aunque le he hecho recomendaciones, ella (*mira con desprecio a Margarita*) no hace caso, es así que el público aquí presente aún no sabe cómo se va a realizar la investigación ni cuáles son sus objetivos. Es así que a mí me corresponde dejar dichas claridades. Voy a comenzar con los objetivos. (*Ella escribe los objetivos, como si fuera un documento tradicional, por ello aplica las normas APA*).

Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo la enseñanza de las literaturas otras puede convertirse en un elemento agrietador-transformador de la praxis de la literatura en la Educación Media en el IPN y permite sembrar la semilla de la lectura crítica del mundo de los actores educativos (estudiantes y docentes del IPN).

Objetivos específicos

- 1) Analizar la transformación de algunos elementos de la enseñanza de la literatura (como el canon —plan lector—, el control de lectura y la noción misma de literatura) a la luz de la irrupción de las literaturas otras en el plan de estudios de Lengua Castellana de la Educación Media del IPN.
- 2) Contrastar las representaciones de la Escuela y del rol de los actores educativos que se generan con la apuesta por la enseñanza de las literaturas otras en el aula de Lengua Castellana de la Educación Media del IPN.
- 3) Describir en la praxis de las literaturas otras cómo estas permiten lecturas críticas del mundo.

(Margar Investigadora interrumpe un momento su escritura, recuerda que ha sido poco lo que ha dicho frente a la metodología de la investigación. Se dispone a escribir un texto argumentativo, para continuar la exposición que está haciendo en el documento).

Reflexión metodológica

La investigación se ha llevado a cabo desde un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2010), pero esta enmarcada en la multiplicidad metodológica propia de los estudios culturales (Richard Johnson *et al.*, 2004), ya que en sí mismos este tipo de estudios son pluralistas en sus énfasis y, por ello, pueden tener múltiples perspectivas para el análisis de la realidad.

Ahora bien, teniendo en cuenta que parte de este estudio se interesa por el análisis de la praxis educativa, se ha escogido como camino la investigación-acción educativa. Bernardo Restrepo (2014) establece que la característica principal de la investigación-acción es la unión de la búsqueda del conocimiento para actuar y lograr la transformación de una realidad específica, lo cual además es central en este trabajo porque la apuesta por la pedagogía crítica lleva implícita la transformación, así como es acorde con los Estudios Culturales, y se va a convertir en su postura política —como se explicará más adelante—.

Por su lado, Martínez Miguélez (2004) explica que la investigación-acción educativa, planteada por Elliot, sitúa al docente como investigador, por ello está dirigida

[...] a la vida práctica, e introduce el concepto de *praxis* como síntesis entre teoría y práctica. Es más, aunque aprecia mucho la teoría [...] considera que solamente son conocimiento auténtico y verdadero en la medida en que bajan de ese nivel de abstracción y se realizan y se aplican en la práctica del aquí-y-ahora. (p. 245)

Además, Martínez (2004) plantea que existen algunos principios de la IAE: en primer lugar, el método de la investigación está determinado por la naturaleza misma del objeto de estudio; ello quiere decir que las herramientas de recolección de datos y su análisis emergerán de la misma problemática. Por esto, esta investigación puede plantear la multiplicidad de métodos, sin caer en equívocos a la hora de aplicar la investigación-acción. En segundo lugar, el problema, su análisis, interpretación y evaluación dependen del docente investigador, ya que es quien conoce la situación problema, el contexto y puede plantear las posibles soluciones.

Para esto, Restrepo (2014), por su parte, establece tres fases: *deconstrucción de la práctica* (se develan los elementos de esta: cuál es su estructura, por medio de categorías y subcategorías de análisis), la *reconstrucción de la práctica* (se planea una acción transformadora, desde las teorías vigentes) y *evaluación de la efectividad* (se establecen indicadores para observar cómo se cambió la realidad).

Margarita: Hay que explicar que, en el caso de esta investigación, no se entiende que terminada una etapa debe comenzar la otra, sino que es un proceso continuo de *deconstrucción de la práctica*, la *reconstrucción de la práctica*, *evaluación de la efectividad*. Y de nuevo *deconstruir*, *reconstruir* y *evaluar*. Y nuevamente *deconstruir*, *reconstruir* y *evaluar*...

MI: ¿Ahora va a comenzar, nuevamente, a bailar en el escenario? (*El solo pensar la acción la aterra, sabe que la metodología es algo serio y ella más que nadie quiere darle la solemnidad que se merece*). Prosigo...

En su variante educativa pedagógica, Restrepo (2014) establece que la IAE permite la investigación de la práctica personal del docente, la construcción de su saber pedagógico, la identificación y la crítica de las teorías implícitas y, en última instancia, la transformación de la práctica. Por ello, el conocimiento tiene como finalidad el cambio de la realidad, y este tipo de investigación tendrá entonces un corte interventivo. En sus palabras, la IAE sirve “para hacer del docente un investigador de su práctica con miras a la transformación permanente” (min. 41:12).

En este sentido, la IAE está acorde con los postulados de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1973), para quien la realidad es una construcción social y cultural que es posible transformar: “Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones” (p. 123). Es una estrategia más para que el docente vea su potencial pedagógico y político, y entienda la relación entre investigación, intervención y enseñanza.

(Le asusta un poco que ahora Margarita comience a repetir su mantra, sin que ella haya podido terminar de establecer cómo la transformación es el punto común entre la investigación acción educativa, la pedagogía crítica y los estudios culturales).

Hay que recordar, a su vez, que también los estudios culturales comprenden —como parte de su vocación política— que son una práctica intelectual con miras a la transformación; así lo plantea Grossberg, citado por Restrepo (2012): “[los estudios culturales] buscan producir conocimiento que ayude a la gente a entender que el mundo es cambiante y que ofrezca algunas indicaciones sobre cómo cambiarlo” (p. 179).

Dicha práctica intelectual se basa en el contextualismo radical, el anti-antiesencialismo y, por ello mismo, entiende que la teoría no tiene garantías. Es en este sentido que se puede dar la transformación social, puesto que la realidad se construye y no está dada (Grossberg, 2009). Apuesta que también persigue la pedagogía crítica y la noción histórica de Freire, al comprender que el sujeto no está *en* el mundo, sino también *con* el mundo y *con* los otros, lo que le permite apropiarse de su realidad para generar el cambio.

(Hace una pausa, intentando recordar qué más es lo que le exigen en la Facultad de Educación a sus estudiantes cuando van a exponer lo metodológico).

La muestra que se ha escogido y la población por estudiar...
(Margarita la interrumpe)

Margarita: Mmm... creo que es problemático eso de la muestra y la población. Me gustaría pensar que son actores o interlocutores, pero no muestras... parece que fuéramos a experimentar con ellos... Los actores son los estudiantes que han cursado la Media en el IPN entre el 2018 y el 2019. Los padres de todos los estudiantes firmaron un asentimiento informado y a aquellos estudiantes que entrevisté, su consentimiento. Las profesoras con las que dialogué me dieron también su autorización. Ahora bien, como la conozco, me imagino que estará preocupada por si tenía permiso de la institución. Tranquila, sí, lo tengo desde el año pasado.

MI: *(Molesta por la interrupción).* Por último, en cuanto a la recolección de datos se usarán diferentes herramientas de corte etnográfico: observación de sus clases; entrevistas a algunos estudiantes y a dos docentes

del área de Lengua Castellana, y análisis de algunos trabajos realizados por los estudiantes (lo que se ha hecho permanentemente por medio del diario de campo).

(Cuando la identidad termina de decir esto, sonrío, pues sabe que, aunque Margarita intentó con todas sus fuerzas, no pudo acallar esta parte de ella. Por eso, triunfante, sale de escena. Poco a poco, el escenario queda en silencio y se van apagando las luces).

Pensar la selección de textos desde criterios que indaguen lo que vale la pena ser enseñado, conocido, y que escapen al orden de lo efímero. Obras actuales sí, también muchas, en diálogo con cosmovisiones y culturas de estos tiempos, pero sólo esas que al conocerlas quienes las elegimos —sus mediadores— percibimos que poseen la capacidad de provocarnos, conmovernos e interpelarnos. (Duarte, 2011, p. 93)

Continuamente, entonces, el docente de literatura debe “luchar”, siempre conciliando, negociando, entre las condiciones curriculares e institucionales impuestas (las de las universidades, las editoriales, la crítica literaria, la misma escuela con sus reglas), que legitiman determinadas teorías, determinados textos, o determinadas formas de leer, y sus gustos. (Spinelli, 2010, p. 2)

¿Por qué no establecer una “intimidación” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?
(Freire, 2015, p. 32)

Respetado e interesado lector:

Tú, que estás leyendo estas páginas, decidiste comprender cómo se ha ido dando el proceso de transformación de los actores educativos, los estudiantes y la docente que está realizando esta investigación. Quiero que sepas que no pretendo ser Cortázar al jugar a la rayuela, ni Cervantes o Sterne porque narran las aventuras de sus antihéroes, mientras tratan de romper las fronteras entre lector y autor.

Este tan solo es un intento de jugar al eclecticismo estratégico (Restrepo, 2011), característico de los estudios culturales, en los que se darían “[...] licencias e introducirían irreverencias que difícilmente son posibles desde las posiciones y tradiciones disciplinares” (p. 14). Es decir, esta “rayuela” investigativa es una estrategia para narrarme por medio de la puesta en marcha del estudio, de romper fronteras y volver a los inicios de los estudios culturales: la literatura.

Y es a través de ella que este relato tendrá sentido. Por eso, no hay que preguntarse hasta dónde llega la ficción y hasta dónde la realidad: eso será lo menos importante. Haremos entonces un trato: me permitirás licencias literarias para comprender aquello que me atraviesa mientras narro estas páginas, que he titulado como *grietas*.

Y es que esta investigación me ha hecho sentirme como una muñeca de trapo, que ya comprendió que no es necesario que una las costuras de sus articulaciones, que han comenzado a resquebrajarse por el trabajo de la mente; aunque valga decir que me siento nadando en el mar de la incertidumbre, como un barco a la deriva de aquello que va presentándose en la investigación misma.

Mis grietas metafóricas tienen orígenes de lo más reales: con el lenguaje, con mi disciplina, con su enseñanza, con mi praxis educativa, con mi lugar de trabajo (segundo hogar desde los siete años) y con mi trayectoria. Narraré entonces aquello que me fragmenta, para ver si por medio del poder catártico de la palabra puedo ir, al mismo tiempo, desenredando el hilo de Ariadna que poco a poco se ha ido convirtiendo en nudo a lo largo de estos dos años de experiencia.

Mi primera ruptura ha sido con el lenguaje: con el lenguaje comprendido como configuración del mundo, con el binario que me ha narrado desde mi propia identidad. Pero también con aquel acartonado lenguaje que he asumido desde que salí de mi pregrado: el de la investigación, que trata ingenuamente de demostrar que no existe un sujeto que se relacione con lo que se investiga, que se despersonaliza, que se comprende desde la tercera persona. Y es que parece que la palabra no puede llegar a mostrar la realidad de mi mundo; me siento como *Altazor*, en su Canto VII; me narraré “Ai aia aia / ia ia aia ui / Tralalí / Lali lalá [...]” (Huidobro, 1931, p. 109). Entonces, querido lector, te pido disculpas porque mi lenguaje variará de lo acartonado a lo poético; espero que entiendas que mi ruptura no puede ser tan drástica y repentina.

Ahora la disputa con mi disciplina. Entonces, ¿la literatura es un lenguaje especial, o ficcionalidad, o un hecho estético, o un producto cultural? Y, ¿qué pasa si es al mismo tiempo todo eso?, ¿cómo romper los límites disciplinares?, ¿cómo salir del formalismo ruso, de la disputa entre forma y fondo? La literatura para mí siempre ha sido la posibilidad de viajar sin pasaporte, de encontrar nuevos mundos y épocas, de comprender el entramado de la cultura, de dialogar con los personajes y el autor más allá del tiempo y del espacio. Pero la pregunta entonces es: ¿cómo transmitir a mis estudiantes ese deseo de leer literatura?, ¿cómo no convertirla en una carga, sino en una forma de vida?

Todo esto me lleva a cuestionarme acerca del ejercicio del docente de literatura. Freire (2015) decía que solo mediante la pasión el docente puede conectarse con el estudiante en el ejercicio dialógico, y en mis clases intento mostrar el fuego que corre por dentro cuando hablo de la literatura. Sin embargo, son muchas las rupturas al trabajar las literaturas otras, pues me enfrento a lo desconocido; fui formada en una escuela que privilegió siempre los cánones, en la Universidad lo más extraño que estudié fueron dos asignaturas: una obligatoria, Literatura de Frontera, en la que discutíamos sobre las novelas escritas por los cubanos en el exilio americano; y una electiva, Teatro Japonés, en la que se privilegió el teatro Nō y pude sumergirme en una visión de mundo completamente diferente a la mía. Ahora soy yo la que

comienza a preguntarse también por esos lugares otros, que, más allá de su posicionamiento geográfico, pueden decirme a mí mucho más de lo que espero. Recuerdo entonces que siempre me sorprendió que la obra de un hombre como García Márquez fuera comprendida a la perfección en los países de Medio Oriente, por tener también una visión mágica del mundo. ¡Voy a dejar de leer los clásicos por ser clásicos! Voy a buscar lecturas que puedan hacer comprender una época en particular y que sean más cercanas a los jóvenes, cuando yo siempre me jacté de no leer ese tipo de literatura, que no significaba nada porque su forma no era “perfecta”, aceptada de acuerdo con los rigurosos estándares de la crítica literaria. Voy a salir de mi lugar de confort, de enseñar a mis clásicos, aquellos con los que he dialogado en mi programa académico por más de una década.

Y ahí viene mi siguiente grieta, salirme del confort, de la autoridad del saber, y responder la pregunta: ¿cómo así, tú no sabes de literatura china y cómo vas a dictárnosla? En el colegio, desde hace tiempo, me he creado la fama de que soy demasiado estricta y, a su vez, sabia. Mis estudiantes me admiran porque en mis clases pongo a dialogar varias disciplinas: la historia, el arte, la arquitectura, la ciencia y la literatura (es la única forma como me imagino dando clase, sacando deducciones de las relaciones intertextuales que establezco con el mundo, desde su historicidad) y ahora estoy en el mar de la incertidumbre y del desafío. Me encuentro en tensión: por un lado, siento el miedo de no saber qué responder, qué decir; pero, por otro, voy a conocer mucho más de lo que sé. El miedo, por momentos, me paraliza; a veces no sé qué planear de clase, cómo abordar los temas, qué paso dar, me siento en un *match* de improvisación: a medida que voy hablando algo dentro de la clase comienzan a brotar ideas... Me da temor perder mi autoridad.

Entonces llegan las contradicciones más profundas... Estoy tratando de no dar las cosas por sentado, de poner en diálogo lo que sé, mi experiencia, con aquello nuevo que se presenta frente a mí, como una posibilidad de cambio de mis prácticas, de mi quehacer. El IPN se ha caracterizado por ser un colegio de “innovación”;¹ pero también un

1 El concepto de *innovación en el colegio* se ha convertido en un mantra; sin embargo, nadie tiene claro qué significa. Voy a ser sincera contigo, lector, aunque muchas veces lo digo y mi interlocutor de tesis me lo pregunta, ni siquiera puedo decir qué es ser innovador dentro del IPN.

espacio donde convergen muchos tipos de estrategias, desde las más tradicionales hasta las más alocadas, donde la libertad de cátedra está a la orden del día, pero donde las discusiones son bizarras. ¿Cómo podrá entonces impactar este proyecto?, ¿llegaré a lograr el espacio de transformación que quiero?, ¿podrán mis estudiantes, por medio de las estrategias que use, ampliar su pensamiento?

Aparece de repente la relación docente-estudiante, en la que creo profundamente, que se da en una lucha de fuerzas basada en el respeto, pero que no sé si logre con este nuevo proyecto, y he ahí mi mayor temor. Me doy cuenta, después de un año y medio de intervenir mi aula con las literaturas otras, de que es necesario cambiar los roles en esta relación. Aunque en mi praxis siempre habían tenido cabida las ideas de los estudiantes, ahora he cedido terreno: ellos plantearon qué querían aprender, me dieron las ideas para montar el programa, han escogido y propuesto los libros del plan lector... Y lo mejor es que me siento tranquila y me he gozado como nunca poner en marcha el programa. Siempre entendí que en el acto educativo tanto maestros como estudiantes aprendemos, pero en realidad por medio de esta investigación puse en práctica ese postulado.

De aquí en adelante vas a encontrar las grietas que he escogido para narrar esta experiencia: la enseñanza de la literatura y la pedagogía crítica; tú podrás escoger el camino que quieras transitar, cada una tiene su propia forma de contarse. ¡Buen viento y buena mar!

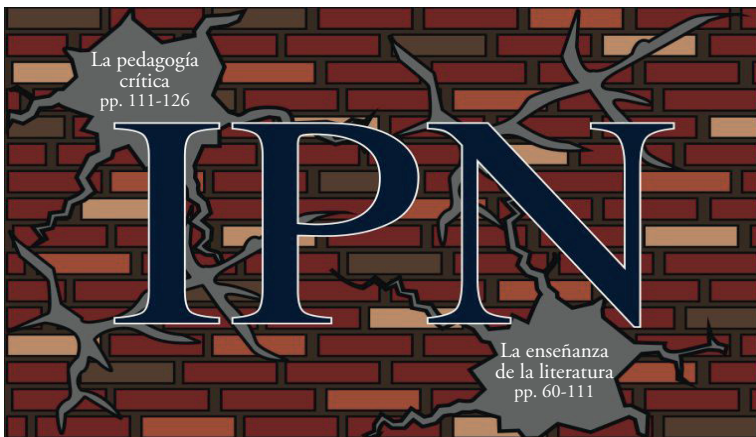


Figura 2. Las grietas

Fuente: elaborado por María Paula Vásquez.

La enseñanza de la literatura

Hablar de enseñanza de la literatura me remite, en primer lugar, a mi experiencia de estudiante y a los casi catorce años de experiencia docente.

Cuando pienso en mis años de colegio, primero viene el tedio, cuando luchaba con los libros de Torre Amarilla y los resúmenes que no podía realizar,² y por lo que pensaba que la literatura no era para mí. Otros años era como un juego. Recuerdo mis primeros cuentos, que escandalizaban a mis profesoras y por los que me remitieron a Bienestar un par de veces, lo cual me producía mucha risa. Y entonces apareció la gran maestra, Norma Flórez, quien me enseñó a amar la literatura a través del *boom* latinoamericano; fue entonces cuando comprendí que la literatura es más que figuras literarias y preguntas textuales de un control de lectura. Ahí me enamoré de dos escritores: Gabriel García Márquez y Julio Cortázar; el primero me mostró el realismo mágico —que he utilizado muchas veces para escribir cuentos— y el segundo me enseñó a jugar —tal vez vas a notar en estas páginas un tono cortazaniano—.

Luego, entré a la universidad y ahí me encarreté con la literatura, vi sus alcances y comprendí que no solo cuenta como hecho estético, sino que es, sin lugar a dudas, una forma de viajar, de salir del mundo, de experimentar la vida. En la universidad pude gozar como lectora del juego de Cervantes y de Sterne en sus novelas modernas, pude viajar en los trenes del siglo XIX, por una Europa a veces soñada (como la que me mostraban las novelas de Austen), a veces terrible (como esa de los relatos de Dostoievski); también lo hice con la pluma de los escritores latinoamericanos, pude sumergirme en *Los ríos profundos*, así como estar en una “Casa tomada” y echarle una mirada al mundo a través del *Aleph*. Sin embargo, fue también allí, en ese lugar, donde conocí las páginas de tantos escritores que me motivaron a leer, que me di cuenta de que aquel sueño de ser escritora quedaría guardado dentro de la gaveta de mi escritorio (tal vez eso sea lo que más me asusta de que estés leyendo estas páginas).

2 Parece que ser concisa siempre ha sido un problema para mí, o lo es desde tercero de primaria.

Después de terminar la universidad, y con un préstamo del Ictex encima, me tuve que poner mi armadura y salir a luchar con los verdaderos dragones: un Estado que no me daría espera a que yo consiguiera el que hasta ese momento era mi trabajo soñado, esto es, una editorial en donde publicaría mis relatos. Entonces, la realidad se hizo cada vez más aplastante y la necesidad de que no embargaran a mis familiares me hizo virar el barco y llegar al colegio de donde egresé: el IPN. Llegué allí con la seguridad de que mi vida no iba a ser la misma y que dictar clase podría ser el peor martirio; menos mal puedo decir para mí que solo se cumplió la primera profecía. Me enfrenté entonces a otra forma de ver la literatura. Tal vez por no tener mucha idea sobre qué era la pedagogía, la didáctica, la educación, la evaluación o el currículo, recurrí a replicar las prácticas con las que me había formado: por un lado, estaba siempre presente el conectar la literatura con otras disciplinas y, por otro, que como autoridad en mi aula yo era quien definía absolutamente todo dentro de ella; “los estudiantes huelen el miedo” y una forma de mostrar seguridad es saberlo “todo” y mostrarse estricta.

Claro que este cuento no me duró mucho tiempo, los controles de lectura se me hacían cada vez más aburridos, o ¿quién en su sano juicio podría disfrutar leer la misma respuesta más de cien veces? Me convertí en profesora de la educación media, sección en la cual he estado trece de mis catorce años de experiencia. Mi obligación con relación a la literatura: dictar literatura universal, es decir, de los griegos a nuestros días, todo compactado en un año. Allí empezaron a desfilar desde Edipo hasta Gregorio Samsa, un sinnúmero de personajes clásicos, leídos con la lupa de quien conoce algunas cosas sobre los héroes, quien puede dialogar con los hombres muertos.

Y ahora estoy en estas páginas preguntándome un millón de cosas y tratando de compartir una experiencia de año y medio, cuando me dio por jugar con la literatura, con desacralizarla y volverla arcilla, algo flexible y palpable para mis estudiantes, aunque sus implicaciones puedan ir mucho más allá de lo tangible...

Como recuerdas, hace un momento te comenté que desde los dieciséis años estoy locamente enamorada de Julio Cortázar y de él he tomado la idea de la estructura de este escrito, en el cual intentaré analizar algunos elementos de la enseñanza de la literatura y cómo estos se han transformado cuando las que he denominado literaturas otras tomaron por asalto mi aula de clase. Entonces te invitaré a que navegues en un texto a la manera de *Último round*, es decir, un texto fragmentario y múltiple —o así espero que sea—.

La literatura: concepto múltiple y difícil

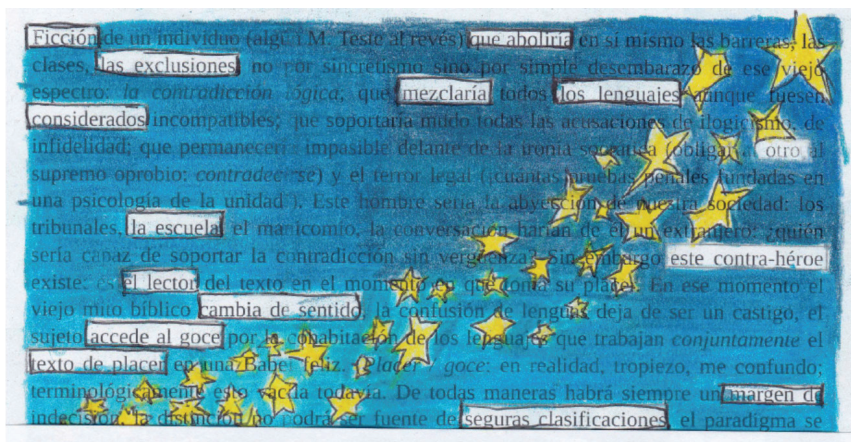


Figura 3. ¿Definición de literatura? Poesía *blackout* elaborada sobre *El placer del texto* de Roland Barthes (1993, p. 11)

Fuente: dibujo elaborado por Daniel Aguilar, a pedido de la autora.³

He aquí, querido lector, una de mis pequeñas grietas... Antes para mí no importaba si la literatura era excluyente o no. Nunca había cuestionado a la crítica, al canon, ni siquiera verdaderamente a la Escuela... Tal vez lo único que no ha cambiado es entender que la literatura comienza y acaba en el lector, él es como un dios que al

3 El poema dice: “Ficción que aboliría / las exclusiones. / Mezclaría los lenguajes / considerados otros. / La escuela / este contra-héroe. / El lector / cambia el sentido, / accede al goce, / texto de placer / al margen de / seguras clasificaciones”.

abrir el libro permite el comienzo de la vida, y la interpreta, la valora dentro de su mente... Sin embargo, lo que menos me importaba era ese goce, los estudiantes deben leer ciertos libros para formarse sus gustos —pensaba yo—, hay diferentes textos que así no nos gusten deben ser leídos. ¡Qué doble moral la mía! Leo la nota de mi diario de campo cuando mis estudiantes fueron los que propusieron y escogieron las obras por leer: “¡Nooooo! Me va a tocar leer Opio en las nubes. Creo que siento lo mismo que ellos: ¿así es leer obligada?...”. Creía en el lector, pero no me importaba si le gustaba o no lo que había leído.



Definir lo indefinible

No ha sido fácil para la teoría definir qué es la literatura, y develando un secreto, debo decir que para mí ha sido una actividad titánica. Es difícil quedarse con una única visión del hecho literario: si es el trabajo con el lenguaje, la forma o el contenido, la imaginación, la valoración de lo escrito, un objeto estético o un texto que reproduce la cultura.

La literatura para mí tiene un poco de cada una de esas visiones: un lenguaje especial, sin caer en la trampa absurda del número de sílabas o figuras literarias en un poema, sino el dejarse llevar por la bella musicalidad de un poema de Rubén Darío; la ficcionalidad, basada en el principio de la verosimilitud, por el cual puedo leer una obra como *Fantomas contra vampiros multinacionales* de Julio Cortázar, preocupándome solo por un instante porque Fantomas venga a romper la ventana de mi cuarto; pero también es un texto que me refleja la cultura, aún puedo sentir en mi piel el frío invierno que tuvo que vivir Akaki Akákievich al ser robado su capote, invierno que no solo reflejaba el clima, sino la indiferencia de una Rusia burocrática, como magistralmente lo narra Nikolái Gógol.

Para mí, la literatura siempre ha sido la posibilidad de viajar sin pasaporte, de encontrar nuevos mundos y épocas, de comprender el entramado de la cultura, de dialogar con los personajes y el autor más allá del tiempo y del espacio. Por ello, para explicar todo lo que puede

significar la literatura, desde las múltiples miradas de los críticos, voy a dejarme llevar por una pregunta banal, pero bien difícil de contestar: si tuviera que llevar algunos títulos a una isla desierta, ¿qué obras me acompañarían?

En el sentido de viaje, voy a permitirme la licencia de explicar el porqué no puedo fijarme en una sola postura sobre lo literario, pues preguntarse por la literatura es a su vez cuestionar sus rasgos distintivos y caer en las trampas de los teóricos de su estudio. Eagleton (1998) y Culler (2000) plantean diferentes definiciones, pero dejan claro que no existe un consenso sobre lo literario o la literariedad, pues a veces parece estar determinada por el tipo de texto, su circulación y recepción.

1. Nocturno III... Silva y la poesía hecha música

Una noche
una noche toda llena de perfumes,
de murmullos y de música de alas.
Una noche
en que ardían en la sombra nupcial y húmeda,
las luciérnagas fantásticas, a mi lado, lentamente,
contra mí ceñida, toda, muda y pálida
como si un presentimiento de amarguras infinitas,
hasta el fondo más secreto de tus fibras te agitara [...].

Tenía tan solo catorce años cuando por primera vez me enamoré de la poesía; parecía fan de un músico juvenil de pop, tenía el afiche de la conmemoración de los cien años de nacimiento del poeta... De repente, en mi libro de texto apareció el *Nocturno III*, y fue como si un puñado de lirras comenzara a sonar en mi cabeza. Recuerdo aún que sirvió para que mi profesora explicara el verso libre, el modernismo latinoamericano y conocer figuras literarias como la aliteración.

Y es para mí el ejemplo perfecto de la primera definición de literatura: el trabajo específico del lenguaje, o el empleo característico de un tipo de lenguaje en particular (el poético). Esta definición es afín a los postulados de los formalistas rusos, quienes trataron de establecer que el rasgo distintivo era la forma y no el contenido; por ello, su

estudio de la literatura tiene una fuerte relación con la lingüística, y por tanto, un poema como el de Silva ha servido tanto a los docentes para explicar los temas que me transmitió mi profesora de español en octavo grado.

La propuesta de los formalistas tiene en común con otras escuelas posteriores el entender que existe un lenguaje en sí que se denomina *literario*, que es una desviación a la norma, o en términos de Eagleton (1998), una clase “especial” de lenguaje diferente al “ordinario” del día a día.

Para los formalistas, “la obra literaria no era ni vehículo ideológico, ni reflejo de la realidad social ni encarnación de alguna verdad trascendental, era un hecho material cuyo funcionamiento puede analizarse como se examina el de una máquina” (Eagleton, 1998, p. 13). Por tanto, los críticos literarios que se inscriben en esta escuela privilegian la forma sobre el contenido; en este sentido, el valor del *Nocturno III* se determina por su musicalidad, por medio de la aliteración y la ruptura dada por el verso libre.

2. Gregorio Samsa... la posibilidad del realismo mágico

Se cree que la literatura es ficción, narración de hechos que no podrían ser posibles en el mundo real; en este sentido, la obra de Kafka es un gran ejemplo. Aunque por momentos pueda llegar a sentirme como Gregorio —compasión, en la noción aristotélica del término—, creo que ni por un instante he tenido el temor de amanecer como un maravilloso insecto. Sin embargo, la ficcionalidad de la novela permite que el lector, en el marco de la interpretación, pueda ver como verosímil los hechos más absurdos de la obra (nunca he cuestionado el hecho de la metamorfosis de Gregorio, es natural en los términos del relato que esta suceda).

Tal vez por ello, esta definición puede ser problemática para Eagleton (1998), porque existen en el corpus de obras literarias algunas que cuando fueron escritas respondían a otro tipo de finalidades (filosóficas, políticas, entre otras) y que han sido estudiadas como literarias; esto quiere decir que la delgada línea divisoria entre la literatura y la historia puede comenzar a desdibujarse. Culler (2000), por otro lado,

va un poco más allá, entendiendo a la literatura como un suceso lingüístico que configura un mundo ficticio, en donde, por ejemplo, el uso del pronombre personal *yo* no quiere decir que el autor sea el mismo narrador, sino solo su posición de enunciación de la narración. Los primeros en dar esta definición fueron los teóricos del romanticismo, lo cual tiene sentido en cuanto al contexto en el que ellos plantean sus teorías.⁴ Un ejemplo que explica esta idea es el cuento “Borges y yo”, en donde existe el desdoblamiento del narrador, quien se muestra como otro de Borges, camina por el precipicio, entre el Borges “real” histórico y su *yo* más profundo, que tampoco es Borges en sí.

3. “Oda a la cebolla...”: Neruda le canta a lo humano

Uno de los poemarios que más me ha gustado es *Las odas elementales*, porque en ellas Neruda une el canto social con la poesía. Recuerdo entonces unos versos de la “Oda a la cebolla”: “[...] la tierra / así te hizo, / cebolla, / clara como un planeta, / y destinada / a relucir, / constelación constante, / redonda rosa de agua, / sobre / la mesa / de las pobres gentes...”. El poeta chileno no solo le está dando un carácter de elemento sagrado a la cebolla, sino que en su poema resalta la importancia de esta en las clases populares, cómo la cebolla se configura en su alimento.

Aquí se puede evidenciar la tercera definición de lo literario: como un objeto estético. Para Culler (2000) ello quiere decir que integra la forma (lo material para Kant) y el contenido (lo espiritual para el filósofo racionalista). Sin embargo, cabe resaltar que la obra literaria por su relación entre forma y contenido no tiene un fin pragmático, pero sí conlleva una actividad interpretativa. Es decir, la literatura no es una cualidad, sino que tiene que ver más con las maneras como la gente se relaciona con lo escrito, que depende de la época, la cultura

4 Cabe recordar que en la literatura romántica, al mismo tiempo, pueden evidenciarse las dos posturas teóricas enunciadas anteriormente; por un lado, se caracteriza por ser ficcional, un ejemplo de esto son los denominados cuentos de hadas; y, por otro, el tratamiento del *yo*, en el que no puede confundirse al escritor como emisor del texto, sino que este crea a un narrador, quien expondrá su punto de vista desde lo más íntimo.

y la historia; entonces, el poder de la obra reside en su receptor, porque será él, por medio de sus marcos culturales, quien dote a la obra de sentido. La literatura, entonces, se presenta como una materia abstracta y subjetiva, y, a su vez, inestable, ya que cada sociedad reescribe la obra literaria, por medio de la lectura (Eagleton, 1998).

El valor subjetivo de la literatura será problemático para el canon —pero esto se dilucidará más adelante—; por ello, Culler (2000) plantea que “uno siente la tentación de abandonar y concluir que es la literatura lo que una determinada sociedad considera literatura; un conjunto de textos que los árbitros de esa cultura reconocen como pertenecientes a la literatura” (p. 33).⁵

4. La historia que da vueltas en redondo... el mito de García Márquez

En mi maleta para irme a una isla desierta el primer libro que empa-caría sería *Cien años de soledad*, aunque ya he tenido el placer de leerlo por lo menos quince veces —aclaro que no estoy usando el recurso literario de la hipérbole—. Este libro no solo es el resumen de todas las características hasta aquí adjudicadas a la literatura, sino que es una lectura de la complejidad del mundo. Narrado como un mito de creación y destrucción, en sus páginas podemos ver el Génesis y el Apocalipsis de Macondo, y más allá de eso podemos leer a nuestros ancestros y comprender un poco lo que significa ser colombiano y ser humano en el mundo.

Esta obra se relaciona con la última definición de literatura: una construcción intertextual y autorreflexiva. Por ello no es extraño que los japoneses cuando se tradujo por primera vez *Cien años de soledad* pudieran identificarse con sus personajes y la realidad de su mundo.

5 Este conjunto de textos está determinado también por su carácter simbólico, que puede resultar en algunos momentos complejo para el poder político. Al estar narrando las obras que llevaría a una isla desierta, debo citar el ejemplo en el país de la obra de Jorge Zalamea, la cual fue olvidada por los manuales literarios, porque representaba la entrada de ideas revolucionarias a una sociedad ultragoda. Textos como *El sueño de las escalinatas*, *La metamorfosis de su excelencia* y *El gran Burundún Burundá ha muerto* paradójicamente han sido reconocidos por la crítica internacional y no han gozado de recepción dentro de Colombia.

Ahora bien, la intertextualidad no solo está dada a nivel formal (el texto dialoga con obras del mismo autor —sobre todo los primeros cuentos y novelas ubicadas en Macondo— y hace guiños a las de otros autores —el coronel Aureliano Buendía luchó junto a Artemio Cruz, personaje de Carlos Fuentes—), sino también con la realidad del lector: por no ir más lejos, el hecho histórico de la masacre de las bananeras.

Esto quiere decir que ninguna obra literaria puede comprenderse sin las múltiples relaciones con otros textos (entendiendo este no solo como literario, sino como la realidad con todas sus variantes). Ver la literatura de esta forma permite la entrada de otras teorías, como las marxistas, con las que se comprende que la obra habla de la condición humana, es decir, “[...] la literatura es vehículo de la ideología o que es un verdadero instrumento para desarmarla” (Culler, 2000, p. 52).

Entonces, *Cien años de soledad* va más allá de los recursos formales: el tiempo circular del mito, los rasgos distintivos de los personajes atados por su nombre, el incesto que se entreteje como la maldición familiar, la soledad que acompaña a los Buendía en cada uno de sus pasos y el narrador que ha contado en los pergaminos la historia familiar como un destino ineludible. La obra comienza a configurarse como texto cultural, es decir, en ella se pueden evidenciar las relaciones sociales que el hombre ha vivido en su historia y quizás por ello mismo puede alcanzar un carácter universal, el cual no está determinado por un lugar geográfico de producción literaria, sino por plantearle al lector dilemas humanos, que sin importar el espacio en donde se enuncie o se reciba dialogan con él y le permiten una lectura del mundo y de sí.

Entonces, si es vista como un producto social, que al final es la apuesta, puede permitirle al lector identificarse con las historias o sentimientos de unos seres que viven en otro tipo de culturas, pero pueden tener problemas similares a los suyos, es decir, el lector puede vivir y conocer por medio de ella épocas, sociedades, culturas completamente disímiles, pero que tratan de complejizar lo humano.

Los libros antes mencionados reflejan algunos de los sellos plasmados en mi pasaporte de viaje, los cuales evidencian que no se puede

caer en la pregunta de qué es la literatura, pues resulta complejo el ponerse de acuerdo sobre una de sus definiciones, y se cae en la trampa del esencialismo. La literatura es el disfrute del texto, o por lo menos, eso es lo que espero pueda ser para mis estudiantes.



Pero ¿qué es literatura?

¿Qué es literatura? Esa fue una de las preguntas propuestas por mí, hacia mayo del 2018, como ejercicio de argumentación.⁶ Solo tres estudiantes decidieron responder esa pregunta: Juan planteó como tesis de su ensayo: “*La literatura se convierte en una puerta necesaria a la hora de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura*”, idea que permite resaltar cómo la literatura posiblemente se ha abordado de una manera práctica, es decir, su finalidad radicaría en mejorar habilidades lecto-escritas en los estudiantes.

Paula, por otro lado, en la lluvia de ideas del ejercicio plantea que la literatura es una manera de encauzar la locura y una forma de denuncia segura, y de allí surgen dos preguntas: ¿somos lo que leemos?, y ¿existe mala literatura? Este último cuestionamiento lo une a las novelas *wattpat*.⁷ Además, relaciona el acto de escribir con la inmortalidad y al lector lo asocia con tener muchas vidas. Me parece interesante que ella se cuestiona por la idea de la “buena” literatura, pero cuando abrí el espectro de lecturas me preguntó si podíamos leer los clásicos. En febrero del 2019 fue una de las primeras en traerme una lista de posibles libros para el primer corte, y ya los clásicos no parecían ser tan importantes, por ejemplo, propuso *Houston, Houston ¿me recibe?* de Alice Sheldon, novela de ciencia ficción.

6 En mi clase, además de la literatura universal, debo enseñar argumentación. Para lo cual mis estudiantes aprenden paso a paso a redactar un ensayo, comenzando con la planeación. El ejercicio al que se hace referencia aquí está relacionado con esta etapa.

7 Tranquilo, yo tampoco conocía qué era esto. Es una aplicación gratuita para compartir textos escritos sobre todo por adolescentes.

También Elira respondió la pregunta. Sus primeras ideas se relacionan con los planteamientos de la crítica, la literatura es “*lo que las personas han juzgado como tal, lo que tiene unos cánones definidos, todo lo ficticio, nada que sea real*”. Así lo expresó en la introducción de su texto:

El concepto de literatura se conoce como el arte de la expresión escrita o hablada, es decir, algo ficticio; por lo tanto, en este texto se analizará la visión que tiene la gente sobre la literatura, si la encuentran útil, y comprender si la literatura ha sido subvalorada.

Se puede ver cómo ella se cuestiona la utilidad de la literatura, por eso en su planeación de los argumentos se centra en mirar las cifras de lectura dentro del país y en mostrar cómo “*las nuevas formas de entretenimiento han dejado de lado a la literatura*”. En este sentido, la literatura está asociada con leer y divertirse.

La pequeña grieta, entonces, que se ha ido creando tiene que ver, en primer lugar, con la pregunta acerca de por qué no se leen algunos textos y autores tradicionalmente en la Escuela. Por ejemplo, tres estudiantes del énfasis Campo de Cultura Artística se lanzaron a hacer su investigación escolar sobre el papel de la literatura femenina en el plan de estudios de Lengua Castellana en el colegio. También puedo ver cómo poco a poco proponen textos menos canónicos o se entusiasman por leer autores colombianos que desconocían, como Manuel Zapata Olivella.

De esta forma, hemos logrado desacralizar la literatura, jugar con ella, crear a partir de ella y, en este sentido, se ha modificado la concepción tradicional del *control de lectura*. La literatura ha sido la puerta para ingresar a plasmar de otras formas la experiencia de lectura y compartirla con los otros. Ha sido la posibilidad, entonces, de entender la literatura en su capacidad creadora, experiencial, sensible...

Para evidenciar cómo se entiende ahora la literatura, le pedí a algunos de mis estudiantes que me respondiera una pregunta: ¿qué es para ustedes la literatura? Escogimos una técnica llamada *blackout poetry*, en la cual se permite la creación a partir de un acto “trasgresor”, pues en ella el escritor usará las palabras de otro autor para crear algo nuevo, ocultando a través de dibujos o tachando lo que no sirve del texto original. Esta vez construyeron su propia definición, de una manera muy artística e interesante, sobre el texto de Culler (2000)

acerca del concepto de literatura y, en este caso, lo paradójico de esta. A continuación, compartiré contigo la interpretación de mis estudiantes:

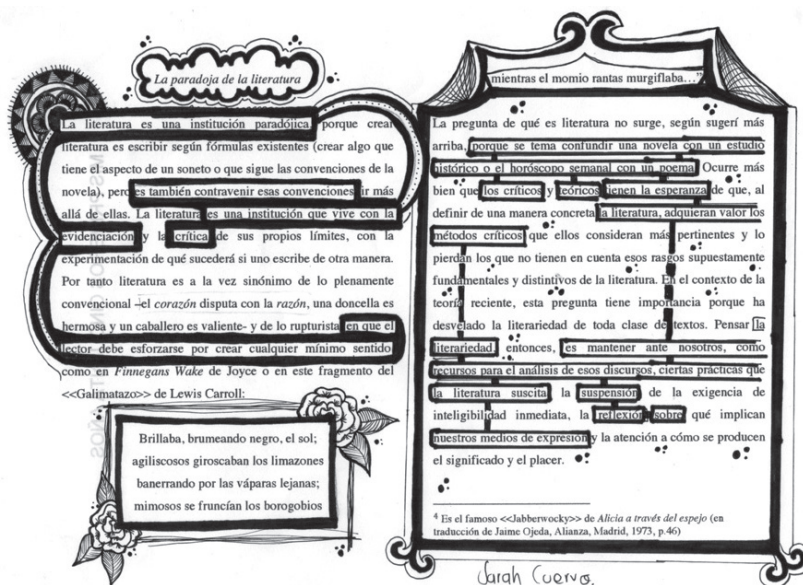


Figura 4. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por Sarah Cuervo.⁸

En el caso del poema de Sarah es interesante cómo se reconoce el hecho de que la crítica es parte fundamental de lo literario y a la literatura como una institución; sin embargo, la estudiante resalta que es el lector quien establece el sentido del texto, lo que controvierde las convenciones que se han aprendido de la literariedad. En este sentido, la literatura se acerca a la mirada de los teóricos de la recepción, que el mismo Culler (2000) ha referenciado en su texto; ellos entienden que la literatura solo se puede comprender por medio del lector, pues es quien, finalmente, le da sentido al hecho estético.

8 Cabe resaltar que aunque se les planteó en el consentimiento informado a los estudiantes que para proteger su identidad debían ponerse un seudónimo, la mayoría de ellos en este ejercicio quisieron aparecer con su nombre, por tratarse de un trabajo artístico. En lo que resta de este capítulo se van a usar los seudónimos que escogieron los estudiantes, cuando se haga referencia a sus voces.

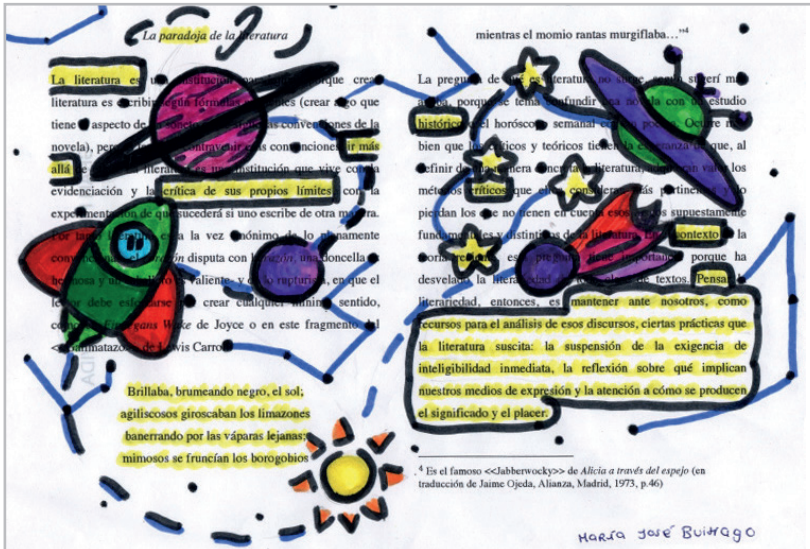


Figura 5. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por María José Buitrago.

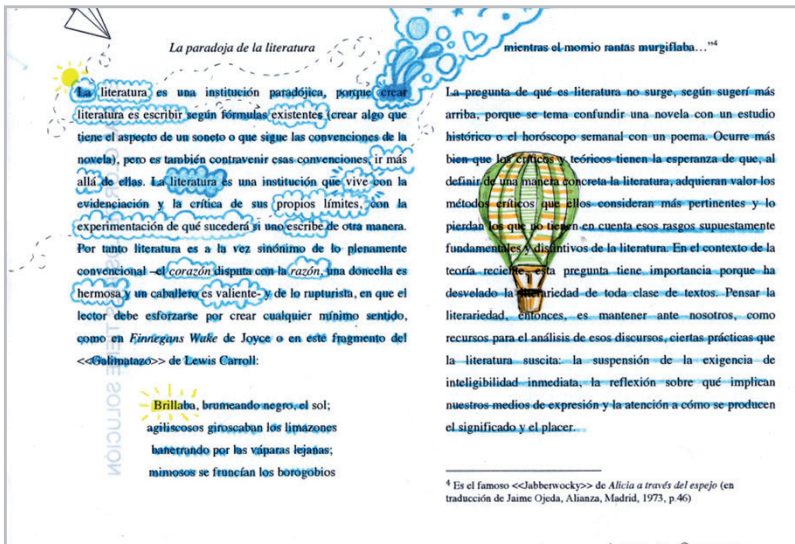


Figura 6. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por Laura Daniela López Sánchez.

Las definiciones de María José y Laura se centran en que la literatura tiene relación con la imaginación y la ruptura de sus propios límites, a través de la crítica. Aquí el tema de lo crítico no es lo fundamental, sino la posibilidad de la experiencia literaria. De igual forma, cabe resaltar cómo han plasmado ellas en la imagen también su propia concepción de lo literario como un viaje.

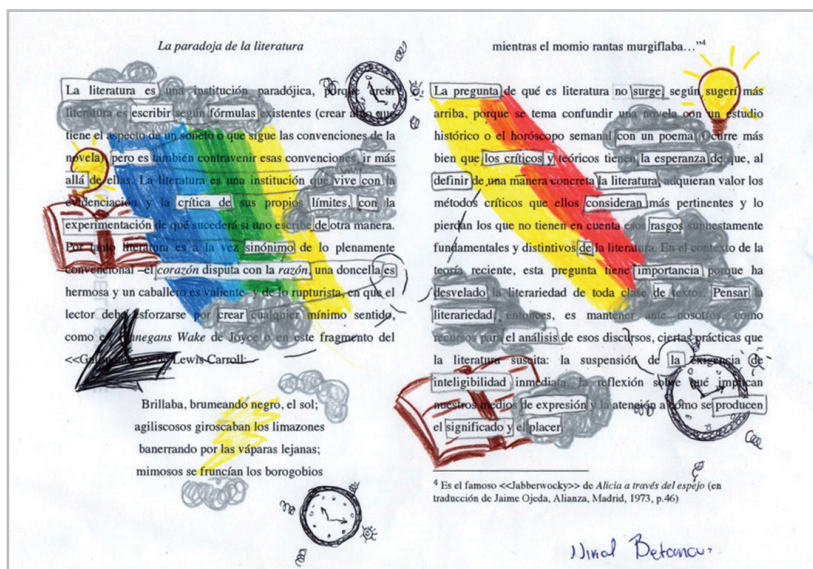


Figura 7. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por Nikol Betancur.

En el caso de Nikol, lo fundamental será la crítica, y su función es encontrar los rasgos que hacen de lo literario una oportunidad de expresión y de producción, al mismo tiempo, de significado y placer.

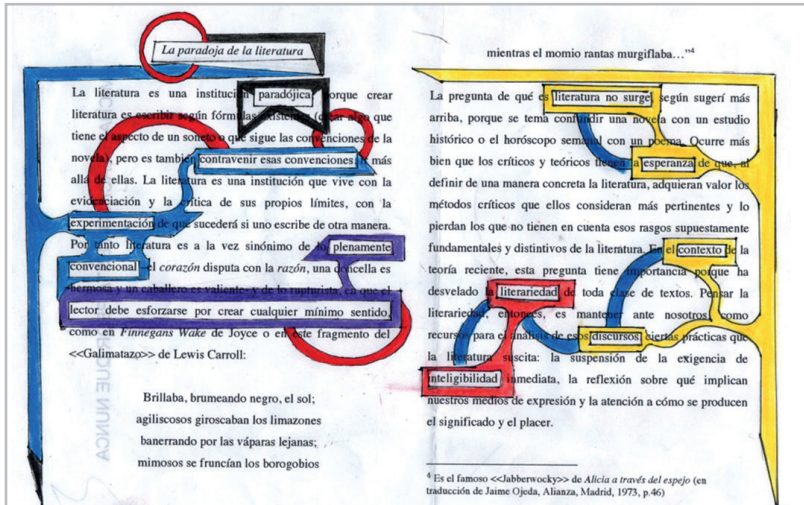


Figura 8. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por Daniel Aguilar.

En el caso de Daniel, lo central será la paradoja de la literatura, que consiste en que al mismo tiempo es experimentación y lo convencional. Esto requiere de un lector que pueda crear un mínimo sentido en el texto.

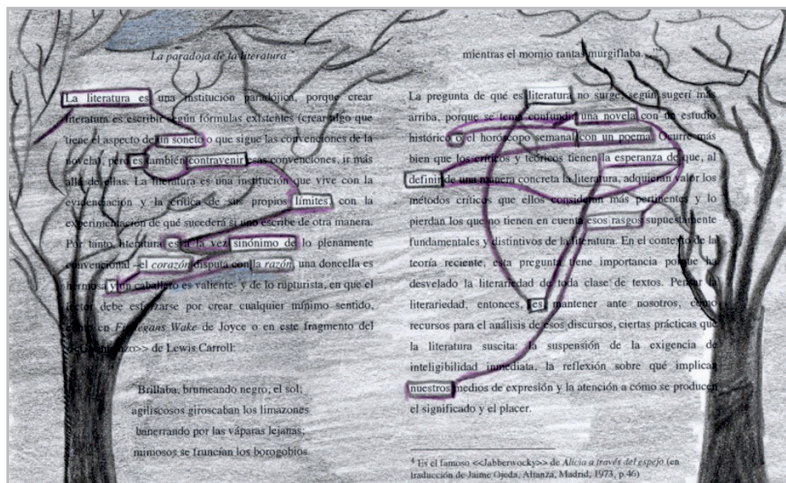


Figura 9. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por María Paula Valderrama.

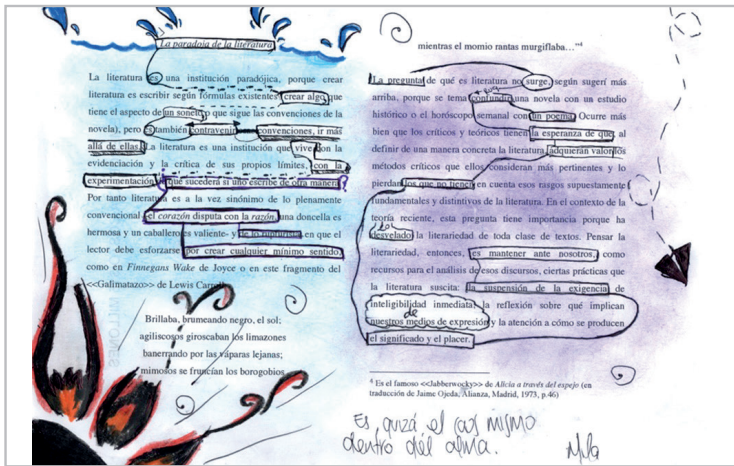


Figura 11. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por Mila.

En el caso del poema de Mila, la literatura se configura como la posibilidad de la experimentación, por lo cual, en la disputa entre el corazón y la razón, esta debe ser rupturista. Tal vez, en este mismo sentido, el significado y el placer de la literatura se dan en la posibilidad de la suspensión de la exigencia, manteniendo así la inteligibilidad de lo literario.

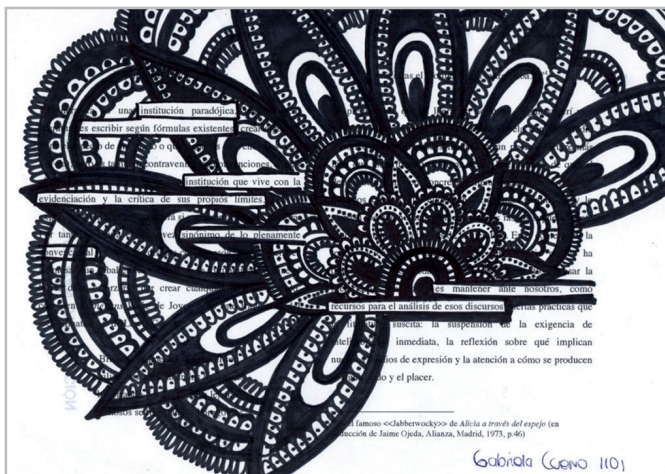


Figura 12. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por Gabriela Cuervo.

Al igual que su hermana (véase la figura 4), Gabriela concibe la literatura como una institución, en la que es fundamental la crítica. Es interesante ver que ella entiende la crítica como recurso para el análisis literario, lo que nos sitúa en el debate del formalismo ruso.

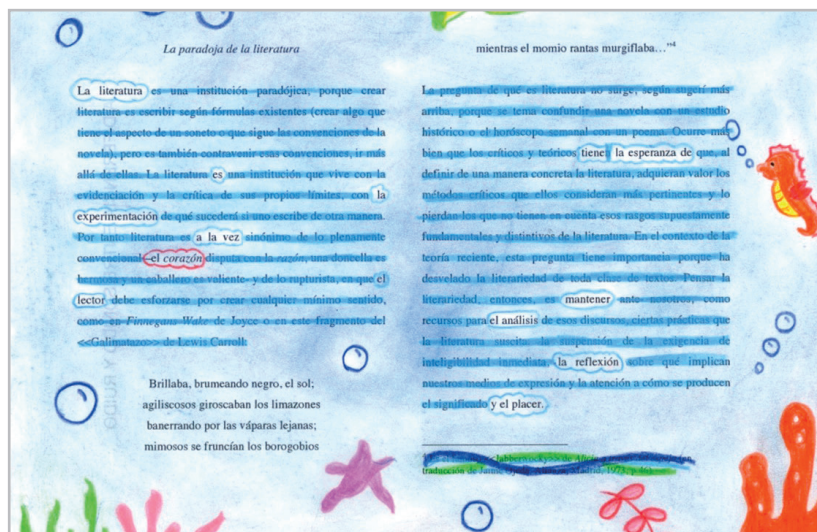


Figura 13. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por Laura Alzate.

El poema de Laura nos remite a varias concepciones de la literatura. Por un lado, es el trabajo con el lenguaje: la experimentación, pero que, a su vez, está cargada de subjetividad y pasión.

Por otro lado, lo importante en su texto es el lector, quien mantiene —o por lo menos lo intenta— el análisis, la reflexión y el placer de leer.



Figura 14. ¿Qué es literatura?

Fuente: elaborado por Elián Moreno.

Elián, apenas terminó su poema, me comentó que el dibujo representaba una fiesta. En ella, la literatura se configura como un personaje que es valiente y rupturista, porque reconoce sus propios límites.

A su vez, existe una imposibilidad de establecer en ella los rasgos fundamentales y distintivos, representada en la esperanza de alcanzarlos. Es muy interesante que Elián entienda la literatura no solo como discurso, sino como práctica que conlleva la significación y, al mismo tiempo, el placer.

• • •

¿Cómo enseñar lo complejo?

Cada año es lo mismo... Desde hace rato me toca llenar el formato institucional de metas, competencias y desempeños (MCD), y luego el de desempeños y descriptores, los cuales están en sintonía con lo acordado en el área. Llevo once años a cargo de grado undécimo, he visto transitar por mi aula muchos estudiantes; cada promoción tiene alrededor de ciento diez personas. Plantear el programa, pero sobre lo seguro. Ya hice un plan exitoso. No hay que trasnocharse pensando sobre qué voy a leer, eso está claro desde el principio:

En grado undécimo el Plan lector está acorde a la competencia literaria, quiere decir esto que se buscan obras literarias relacionadas con diferentes géneros y autores de literatura universal. En primer trimestre se hace la lectura de diferentes cuentos y de una biografía escogida por el estudiante de un listado establecido por la docente; se busca que el alumno escoja el texto según sus expectativas de proyecto de vida. En segundo trimestre el género que se trabaja es el dramático, por lo cual se leen dos obras de teatro, una enfocada a lo clásico (Grecia) y otra de Shakespeare, en esta ocasión también son elegidas por el estudiante. En el último periodo, la temática es novela, para lo cual los estudiantes deben leer dos libros: La metamorfosis de Kafka (obligatorio para todos) y una novela moderna que escogerán según su gusto y en la que aplicarán diversas teorías de la opción profesional escogida por ellos en su proyecto de vida.⁹

Es difícil ahora releer este párrafo... Me causa risa decir que los textos son escogidos por los estudiantes... Bueno, sí escogieron qué iban a leer, aunque nunca participaron de la propuesta inicial... Al fin y al cabo yo soy la docente, soy la que sabe, ¿cierto?... Ahora este cuento de los estudios culturales y de la pedagogía crítica me está dañando la cabeza. ¿Y si no soy quien todo lo sabe?, ¿y si ellos proponen los textos?, ¿y si dejo de lado lo Occidental, los estaré tumbando?, ¿y si enseñé la literatura por un lado y el proyecto de argumentación (argumentar: un proyecto de vida) por otro, qué podría pasar?, ¿y si no hago un repaso para el examen de Estado?, ¿y si no miro el programa de forma histórica?, ¿y si...?

• • •

9 Este texto fue escrito por mí, para un documento del área titulado *Plan lector*.

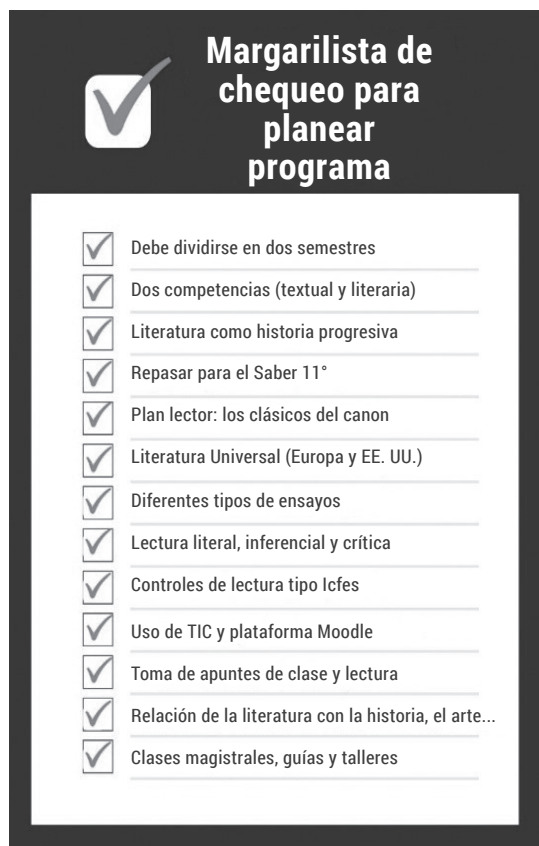


Figura 15. Lista de chequeo

Fuente: elaborada por la autora, recordando la que fue por muchos años su praxis.

En ese complejo entramado que es la cultura está la escuela y dentro de ella el docente: un agente reproductor y productor que debe negociar todo el tiempo —entre lo instituido y los gustos, entre lo que se “debe” porque está pautado por la escuela y lo que se quiere, entre lo que él desea y lo que los alumnos permiten que acontezca—; un ser polifónico, es decir, un eslabón en la cadena de la comunicación que implica pensar [...] en eslabones anteriores (esa serie de discursos ajenos, semiocultos, que le permiten construir sus propios enunciados) y que debe tener en cuenta los eslabones posteriores (las respuestas o reacciones de los oyentes: personal directivo, colegas, alumnos, padres). Y allí, inmersa, está la lectura de literatura cargada de una cantidad de significados sociales y culturales.

(Spinelli, 2010, p. 7)



Un poco de estado del arte

Hablar de la enseñanza de la literatura necesariamente remite a la pregunta del para qué la literatura en la escuela. De cierta forma, se han trazado horizontes de prácticas de enseñanza, formulados desde las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de cada sociedad. La respuesta a esta pregunta, por tanto, responde al contexto histórico y a las diferentes teorías sobre lo literario.

Para este apartado se revisaron diferentes textos sobre la enseñanza de la literatura en países como España, Argentina, Chile, Brasil y Colombia, los cuales permitieron determinar algunos puntos en común en cuanto al tema en cuestión. Por ejemplo, el hablar de la enseñanza de la literatura necesariamente involucra el tema curricular, es decir, el plan de estudios, el corpus literario escolar, la evaluación y la didáctica, pues por medio de ellos puede evidenciarse la noción que se tiene del hecho literario.

Es así que autores como Núñez Ruiz (2004), Padilla (2015), Balles-ter e Ibarra (2009) y Cechinel (2018) identifican que desde el siglo XIX hasta mediados del XX la enseñanza de la literatura se relacionó con la formación nacionalista. Cabe recordar que es en esta época cuando se están consolidando las naciones y que, por ejemplo, la literatura romántica también cumple este rol. La enseñanza de la literatura estuvo acompañada de los manuales de historia literaria, en los cuales no era necesario leer las obras en su totalidad, sino fragmentos de ellas para conocer las corrientes literarias y sus representantes.¹⁰

En el siglo XX se pueden distinguir diferentes corrientes. Padilla (2015) establece la relación entre los debates de diferentes disciplinas y la noción de la función de la literatura en la escuela. En primer lugar, se comprende la literatura como objeto estético (acorde a las *pedagogías del placer*, según la denominación de Bombini), como

10 Esta tradición no está del todo acabada. Basta con abrir un libro de texto de Lengua Castellana para encontrar la enumeración de autores y obras, acompañadas de fragmentos, aunque tal vez el fin no es la formación de la ciudadanía y el nacionalismo, sino alcanzar la mal denominada *cultura general*.

comunicación (propio del giro del aprendizaje de la gramática y la semiótica), como desarrollo del pensamiento crítico (influenciado por las teorías del análisis crítico del discurso) y como construcción de subjetividades (relacionado con las teorías del psicoanálisis). En este momento, según la autora, parece privilegiarse la visión de que la función de la literatura es la apropiación de la cultura (en concordancia con las teorías que privilegian al lector).

Por su lado, Cechinel (2018) plantea que en el siglo xx, luego de la crisis del discurso nacionalista, se trabajará la literatura desde diferentes corrientes, como el formalismo (la literariedad) y el estructuralismo, hasta la visión de la multiplicidad de lecturas por parte del receptor, puerta que se abre a partir de los postulados de Roland Barthes, enunciados en *La muerte del autor* y *De la obra al texto*. Para el autor brasileiro, la actual enseñanza de la literatura privilegia el giro sobre el lector, como posibilidad de significado plural de la obra literaria.

En Colombia, Martínez Preciado y Murillo Pineda (2013) muestran que en la enseñanza de la literatura en el siglo xxi ha primado la dimensión estética y lúdica, los estudios literarios, la relación con el proceso de lectura y escritura, y los géneros literarios. También en el ámbito del país, Bustamante (2015) plantea que una de las vicisitudes que atraviesa la enseñanza de la literatura es su función en la escuela, y dicha función puede ser que los estudiantes “a) hagan literatura; b) conozcan la historia de la literatura; c) aprendan teoría sobre la literatura; d) analicen obras literarias; e) obtengan una sana diversión; f) aprendan lúdicamente todo tipo de temas; o g) alcancen una ‘cultura general...’” (p. 141).

Ahora bien, cabe recordar que desde la promulgación de los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* y *Los estándares básicos de competencias en Lenguaje*, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (1998, 2006, respectivamente), la literatura es uno de los componentes que se debe enseñar dentro del aula de Lengua Castellana, que se ve acompañado por la producción textual, la comprensión e interpretación textual, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y la ética de la comunicación.

De igual forma, la literatura consultada sobre el tema evidencia también que uno de los puntos fundamentales de la formación literaria tiene relación con la lectura y el placer de leer. Tal vez esta es la respuesta a la pregunta con la que se inició este apartado, pues desde una óptica utilitarista se podría pensar que la literatura no tiene una función particular en la Escuela, y en este sentido, qué mejor que engrosar la lista de estadísticas sobre lectura, que se han convertido en un indicador del progreso cultural de la Nación.

Por eso no es extraño encontrar cómo se resalta en páginas como las del Ministerio de Cultura (2018) los índices positivos que arrojó la Encuesta Nacional de Lectura realizada en el 2017, para mostrar que estos resultados nos igualan a países como Argentina y Chile, o que superamos a México. Parece que superar o igualar a otros países del continente en índices de lectura significara que tenemos una mejor educación o nivel cultural.

También es interesante relacionar programas como los Maratones de Lectura, que en el 2017 se realizaban en los colegios del país, y en los que se premió a los colegios mejores lectores con tabletas y colecciones de libros para sus bibliotecas escolares, y a los docentes promotores de la lectura en el aula con capacitaciones en didáctica de la lectura. Estas maratones buscaban, entre otros aspectos: “Fomentar el mejoramiento del índice de lectura y el comportamiento lector de los estudiantes. Fomentar el uso apropiado de diferentes materiales de lectura y el desarrollo de proyectos que fortalezcan procesos de comprensión e interpretación de los estudiantes” (MEN, 2017, s. p.)

¿Pero lo importante es leer? ¿Leer por obligación y para ganar un premio, para poder usar cinco tabletas y engrosar los índices de lectura? Escalera Cordero (2009) planteaba que leer por leer es un acto infecundo. Tal vez, entonces, hay que tratar de desdibujar este sentido de la lectura literaria en la Escuela, y propiciar una en donde pueda comprenderse que la lectura no es algo neutral y aleatorio, sino que, a fin de cuentas, es una forma de acercarse y hacer preguntas tanto a la realidad como a uno mismo.



Ser o no ser: ¿qué pasa con el canon en la Escuela?

Ser o no ser... He ahí el dilema. ¿Qué es mejor para el alma, sufrir insultos de Fortuna, golpes, dardos, o levantarse en armas contra el océano del mal y oponerse a él y que así cesen?

SHAKESPEARE. *Hamlet*. Acto III, escena I

Resulta paradójico comenzar con un clásico para pensar si es necesario o no el canon en la Escuela, o más allá de eso reflexionar sobre cómo se escoge ese canon. Me siento un poco como Hamlet, en un dilema: a mí me enseñaron desde el colegio a respetar el canon, pero —haciendo una introspección— también a aborrecerlo.

Recuerdo a mi querida maestra de Español en grado décimo, quien me abrió el mundo de la literatura. A través de su voz apasionada comenzaron a desfilar frente a mí los personajes del *boom* latinoamericano, pude sumergirme con ella en Comala y conocer *Pedro Páramo*, escuchar el bello jazz de una *Rayuela*, y leer la historia del inicio y fin del mundo de los Buendía. Ella tenía magia, era algo que sobrepasaba el cuento de la didáctica, era como una pasión por esas lecturas, por esos escritores, que me hizo amar la literatura, que me la enseñó como un boleto de viaje y que, al fin de cuentas, me hizo estudiarla.

Pero también llegan a mi mente los momentos aburridos de Español de undécimo grado, y a través del ejercicio de la memoria, me doy cuenta del porqué aborrezco la literatura francesa: tuve que repetir varias veces el control de lectura de *Eugenia Grandet* de Balzac, porque las preguntas eran literales y en ellas no importaba mi lugar de recepción —nunca he sido buena para retener detalles inoficiosos en los textos, como el color de una corbata—.

En la Universidad, el asunto del canon estuvo presente desde Introducción a la Literatura. Recuerdo que uno de los primeros libros que leímos fue el de Italo Calvino (1997), *¿Por qué leer los clásicos?*; sin embargo, en la universidad uno podía trazarse su propia ruta, yo por ejemplo pude bordear Francia y nunca entrar en ella, sumergiéndome más bien en la literatura inglesa, en su dios isabelino: Shakespeare.

Yo trabajo en el colegio de donde egresé, el cual me inculcó siempre la posibilidad de pensar críticamente, de —como se dice popularmente— “no tragar entero”, de ir más allá del encubrimiento de las palabras. Sin embargo, aunque tengo claros estos principios y siempre he tratado de llevarlos a la práctica en mi aula, ahora que he comenzado a problematizar el canon —gracias a los estudios culturales— me siento un poco en contradicción. También he caído en la amalgama de prejuicios sobre autores y obras, limitando de esta forma la selección de una cultura particular que yo creo que debe ser leída.

Y entonces, ¿qué hice en mi práctica pedagógica? Llevo diez años ya en la educación media, imponiendo las lecturas y jugando a la participación del estudiante en la elección de una obra dentro del listado que yo misma daba. Mi punto de partida eran los griegos, y lógicamente *Edipo rey* de Sófocles era la primera lectura. Siempre comencé con la tragedia y la comedia para comprender el universo cultural de los antiguos griegos. Explicaba en el tablero, de forma breve —muy resumida— a Aristóteles y la *Poética*, y luego que mis estudiantes se enfrentaran a la obra. Aún recuerdo mi desconcierto cuando pregunté por qué la obra es una tragedia, y luego de mi “brillante” explicación, algunos estudiantes me respondían, que porque era muy triste. Y aquellos que leían *Lisístrata* de Aristófanes me comentaban que no les había gustado, porque no les parecía graciosa.

Sin embargo, la terquedad me duró diez años. “Por lo menos espero disminuir los índices de ignorancia un poquitico”, me decía a mí misma, dándole el sentido de que conocer la tragedia griega era fundamental para un estudiante de secundaria. Y es bien extraño, porque la pelea ya la había dado en mi área y había logrado sacar al *Cid* campeador y los dos tomos del *Quijote*.

Después venía Shakespeare, por lo menos tres de sus obras para comprender el cambio del teatro y la modernidad (tengo que darle la razón a Bloom cuando plantea que el isabelino inventó lo humano en la literatura, fue más fácil que mis jóvenes estudiantes se apasionaran por *Romeo y Julieta*, por *El rey Lear* o por *Macbeth*). Al final del año, les daba a mis estudiantes un listado de mis doce obras clásicas, de mi canon personal, para que ellos escogieran libremente una de ellas.

Lo más raro que leía en mi programa tenía que ver con una biografía, que me servía como pretexto para indagar niveles de lectura y, al mismo tiempo, explorar el proyecto de vida.

Tal vez porque mi práctica está llena de pasión por las lecturas que hacen parte de mi canon, a algunos de mis estudiantes les ha gustado mi visión de literatura. Al final me decían cómo les había comenzado a gustar la literatura, recuerdo con agrado cuando uno de ellos se subió a un pupitre y comenzó a recitar *¡Oh, capitán, mi capitán!* de Walt Whitman, como alguna vez lo hicieron los estudiantes de Robin Williams en la *Sociedad de los Poetas Muertos*.

Además, creo que en mi práctica ha sido acertado comenzar a cambiar la noción de *control de lectura*. Al principio caí en replicar lo que mi docente de español hizo conmigo, tratar de memorizar detalles sin analizar la obra. Poco a poco he comenzado a adentrarme en las posibilidades de la creatividad: noticieros, obras de teatro, máquinas industriales, elaboración de libros infantiles, festivales de videos musicales y tráiler de libros han pasado por mi aula como posibilidad de viajar con la literatura y la apropiación que mis estudiantes han hecho de ella —como más adelante se verá reflejado en el capítulo referente a la siembra—.

Ahora veo un desafío muy interesante en aquello que he denominado como literaturas otras y es la oportunidad de ampliar la mirada de mis estudiantes, para que no tachen de un listado de obras aquellas que han leído, sino que tengan la posibilidad de cuestionar la razón por la cual algunos autores y sus textos han desaparecido, es decir, he optado por una pedagogía que abra las puertas a una noción otra de literatura “universal”, volviendo un poco a la concepción enunciada por Goethe como *Weltliteratur* (Kirste, 2000), como una literatura de diferentes países que dialogaban entre sí, y en cuyo diálogo se nutría el espíritu, es decir, una literatura que más allá de sus valores literarios, tenga valor por su significado, por lo que le susurra al oído a su lector.

• • •

Desacralizar el canon... sin resentimientos



Figura 16. Desacralizar el canon. Poema dadaísta, elaborado sobre *El canon occidental* de Harold Bloom (2015, p. 30)

Fuente: imágenes tomadas de Torres (2018).¹¹

• • •

El evaluador

Retomó la tesis en la soledad de su estudio. Comenzó a leerla donde la había dejado, pero tuvo que devolverse a algunos apartados anteriores para tratar de retomar el hilo... Sabía que no habría linealidad, las múltiples referencias a Cortázar lo invitaban a sumergirse en un mundo donde las lógicas formales resultarían ineficaces. Pensó en

11 Tzara en el *Manifiesto sobre el amor débil y el amor amargo* propone a sus lectores una forma de escribir poesía, que rompe los esquemas formales y lógicos. Se ha escogido esta “técnica”, porque el dadaísmo es un movimiento artístico que no cabe dentro del canon, tal vez por su espontaneidad y por tratar de desafiar a los burgueses.

Cortázar y se sintió en uno de sus cuentos, “Continuidad de los parques”, y por un momento no pudo resistirse al deseo de asegurarse de que los cigarrillos estarían allí, que su cabeza reposaría también en el alto respaldo de terciopelo verde, que daría su espalda a la puerta. Miró de reojo para cerciorarse que no habría puñal, ni amante, ni mayordomo, como si en algún instante de su realidad sí existieran.

Lo leyó con desgano, con el desgano propio de quien debe evaluar una tesis. Leyó nuevamente el poema y expresó una sonrisa en su rostro. “Desacralizar el canon... sin resentimientos” —leyó en voz alta, y no pudo evitar recordar que Harold Bloom estaba en contra de los estudios culturales, a los cuales titulaba como la “Escuela del resentimiento”—. Pasó la hoja y pasó sus ojos sobre las letras: “Literaturas otras: la literatura en clave de lectura de estudios culturales”.

Leyó el título un sinnúmero de veces. Miró atentamente la hoja en la que iba. “Página 91 —dijo— me faltan por lo menos sesenta hojas...”, suspiró e intentó nuevamente coger el hilo de lo que leía. La curiosidad le ganó la partida, mientras calentaba un café y escogía unas galletas estaba ensimismado tratando de recordar qué era lo que había planteado Bloom sobre el canon. El poema dadaísta aún le daba vueltas en la cabeza. Al volver al estudio, buscó en su biblioteca “*El canon occidental*, editorial Anagrama”, lo llevó consigo al escritorio y se remitió a la página 30:

El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas.

Volvió al poema dadaísta, le sorprendió que el sinsentido tuviera un sentido. “Las instituciones sienten... ¿por qué sienten? ¿Europa se ha vuelto una religión literaria?, ¿por eso será una tradición que no se rompe?... ¿Competirán las obras por la elección de una?, ¿cómo sería ese concurso? Aquí están las concursantes, en primer lugar viene desfilando la obra célebre de la figura con anterior origen...”, pensó y no pudo evitar sonreír. La ilusión argumentativa lo ganó casi enseguida. Sabía que ahora no podría continuar leyendo la tesis, las más de sesenta hojas que le faltaban, si no leía el texto de Bloom y recordaba el debate.

Por un momento sintió que él estaba jugando al ejercicio de escribir y no al de leer.

Bloom (2015) plantea que el canon literario se puede definir como la elección de libros por las instituciones de enseñanza o el arte de la memoria literaria. Desde la visión laica, el canon es la celebración (ya no al héroe como buscaba Dante) sino a la inmortalidad de algunos textos y autores aprobados, considerados canónicos porque sus obras reflejan a la literatura en cuanto objeto estético.

Así lo habría expresado él, si tuviera otro rol dentro de la historia.

Entre saltos, leyendo entre líneas, encontró la cita que le explicaba el debate con la Escuela del resentimiento: “Estamos destruyendo todos los criterios intelectuales y estéticos de las humanidades y las ciencias sociales en nombre de la justicia social”, decía el teórico inglés en la página 45. “Para él, la irrupción de los estudios culturales será declarar la muerte de la literatura”, dijo en voz baja en la silla de terciopelo verde de su estudio.

Olió el café y prendió el cigarrillo, fue en ese momento cuando se dio cuenta de que no podría comenzar a leer de nuevo la tesis si no encontraba una interpretación de otra persona sobre ese viejo debate. Buscó en internet. Primero abrió el texto de Carmen Millán de Benavides (2002). En este, la autora explica que la crítica de Bloom tiene relación con la crisis de los estudios literarios en la década de los ochenta del siglo xx, cuando se comienza a cuestionar la legitimidad y el futuro de este tipo de estudios, sobre todo por el papel del intelectual y del libro. Entonces, para ella los planteamientos de Bloom tienen relación con que al descanonizar la literatura se le da paso al análisis de todo aquello que pueda ser considerado discurso, lo cual supone dejar a un lado los clásicos y al elitismo cultural, y comenzar a acercarse a manifestaciones culturales populares de otra índole.

“Sin embargo —dijo— la autora plantea que los estudios culturales van a ser un escenario para reposicionar la literatura, claro está con un cambio conceptual, comprendiéndola como un texto cultural”; por eso, ella establece: “El estudio de la literatura como medio abre miles de puertas ya que ella puede generar objetos que divididos entre oralidad y escritura podrán ser analizados en sus circuitos de producción, circulación y recepción” (p. 84). Recordó entonces el

personaje de Harold Bloom, que en la obra de teatro del primer capítulo proclamaba la sacralidad del canon y volvió a leer el poema, encontrándole más significados con la nueva lectura.

Fue el tictac del reloj el que lo sacó de su abstracción. Había dedicado muchas horas a la búsqueda de artículos en internet y con el paso de las horas era como si la tesis creciera en volumen. “Ya parece que no faltan cincuenta, sino como setenta páginas”, dijo con la determinación de acabar con lo que se había comprometido.

“Literaturas otras: la literatura en clave de lectura de estudios culturales”

Leyó nuevamente, pero ahora en voz baja, como apenado por todos los minutos que había dedicado a su búsqueda; “pero era importante salir de dudas”, se dijo mientras miraba la lenta oscilación del reloj sobre su escritorio. Una vez más, esas “dudas” volvieron a asaltarlo. Dentro de su pesquisa se le olvidó mirar algún texto de teoría literaria que tratara el tema de los estudios culturales, y aunque agobiado por la tesis que comenzaba a crecer en su escritorio, decidió ir a buscar las copias de Teoría Literaria II, “allí seguramente habrá alguna pista”. Encontró el texto de Jonathan Culler: *Breve introducción a la teoría literaria*. “Si en algún texto puede estar, es allí”, pensó.

Eran pocas páginas; en ellas, además de los orígenes de los estudios culturales, o la visión que estos tienen sobre los estudios literarios, encontró de nuevo el debate que le había significado tantos minutos en la tarde. Críticos como Bloom planteaban que los estudios culturales desplazaron a autores como Shakespeare o Cervantes, por analizar a Madonna y a Corín Tellado, pues este tipo de estudios apoyan la entrada de los marginados de la literatura, sin tener en cuenta la “excelencia literaria”.

Al terminar el texto, volvió a la primera cita que había subrayado dentro de este:

En su concepción más amplia, el proyecto de los estudios culturales es entender cómo funciona la cultura, sobre todo en el mundo actual: cómo funcionan los productos culturales y cómo se construyen y organizan las identidades culturales del individuo o el grupo, en un mundo en que conviven comunidades diversas y entremezcladas, poderes estatales, industrias mediáticas y empresas multinacionales. (p. 58)

“Entonces, ¿qué significará eso de las literaturas otras en clave de los estudios culturales?”, preguntó ahora sí interesado en la discusión teórica que podría presentarse en las páginas siguientes. Volvió a abrir la tesis y miró que iba en la página 91, echó un vistazo a la última hoja, “me faltan más de sesenta hojas, mañana termino”.

La mañana transcurrió sin muchos sobresaltos, se entretuvo en diferentes oficios como una posibilidad de procrastinación. Hacia las diez treinta, tomando una taza de café, se decidió a reanudar la lectura. “Hoy, por lo menos debo acabar el segundo capítulo”, dijo pensando en el formato institucional que tendría que llenar como requisito, “ahora, así controlan mi lectura”, expresó pensando en el estado del arte que había leído en los días anteriores.

Volvió a revisar la página 91, el texto iba creciendo sobre su escritorio a medida que pasaban los minutos y, como en el texto de Cortázar, tuvo el placer de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba: comenzó a leer.

Literaturas “otras”: la literatura en clave de lectura de estudios culturales

Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio
y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.

La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia
para el campesino.

Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.

Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar
Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa
de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.

EDUARDO GALEANO

Fue en la Universidad de los Andes, mientras cursaba mi pregrado en Literatura, cuando por primera vez cuestioné el punto de vista que siempre me habían dado del “descubrimiento” de América. Recuerdo que fue en el Seminario de Autor que, leyendo el *Otoño del patriarca*,

García Márquez me narró el mismo suceso de la llegada de los conquistadores, pero desde otra mirada, la de los habitantes del “Nuevo Mundo”. Eduardo Galeano me devolvió ese recuerdo escondido en mi memoria y me hace cuestionarme también sobre el papel de la Escuela en la creación de la realidad.

Cuántas veces habré escuchado en el colegio el cuento del “descubrimiento”, era como una retahíla de las que se aprenden en los primeros años, en clase de Español y también en la de Historia, en la que por más que se intentara mostrar a los indígenas como nuestros antepasados, más se veían desde lo exótico (¿cuántas obras de teatro habré representado o visto en el colegio, en donde con costales hacíamos los trajes y nos pintábamos la cara de colores tierra para mostrar la “diferencia” entre ellos y nosotros?). Eso sí, había que aprender los clásicos españoles, saber de Grecia y Roma, porque en ocasiones solo ha existido en los currículos escolares lo europeo y su influencia sobre el mundo.¹²

Y es que la Escuela se ha convertido para muchos niños en el lugar de las verdades absolutas, en donde no se cuestiona la historia ni el punto de vista con el que fue narrada, sino que se siguen reproduciendo los mismos discursos, en los que lo importante es aprender cuándo es el Día de la Raza y no qué pasó en sí: cómo se construyó la idea misma de raza en América. Y con esto a la primera que critico es a mi propia práctica: ¿cuántas veces “repetí como lora” los autores y obras del canon de la literatura universal, como si fueran un dogma difícil de romper, sin preguntarme siquiera por qué están allí esas obras o por qué se ha privilegiado a esos autores y no a otros!

12 Por eso no me extraña cuando, en este rollo de las literaturas otras, les propuse a mis estudiantes —comenzando el grado décimo— que consultáramos sobre culturas antiguas no solo focalizados en los griegos y los romanos. Transcribo aquí la nota de mi diario de campo digital: *“Creo que solo hay dos culturas en la antigüedad además de los griegos y los romanos: la egipcia y la persa. ¿por qué faltan conocimientos sobre esta época? Es un tema que se ve en sexto en Ciencias Sociales. ¿Qué pasa que el aprendizaje no es significativo?”*.

Ahora, con la irrupción de los estudios culturales he comenzado a desacralizar la literatura, a dejarla susurrarnos al oído —a mis estudiantes y a mí— lo que tiene que contarnos, a conocer a otros personajes para que naveguen por nuestra memoria y nos hagan entender un poco el agitado mundo en el que vivimos. Es decir, estos estudios críticos han aportado a comprender que una de las contribuciones de la literatura, como lo plantea Vargas Llosa (2015), es:

[...] recordarnos (sin proponérselo en la mayoría de los casos) que el mundo está mal hecho, que mienten quienes pretenden lo contrario —por ejemplo, los poderes que lo gobiernan—, y que podría estar mejor, más cerca de los mundos que nuestra imaginación y nuestro verbo son capaces de inventar. (p. 22)

Solo que en la apuesta que desde los estudios culturales estoy haciendo en mi aula, ese recuerdo no es gratuito sino intencionado, es decir, que a través de la enseñanza de la literatura se quiere llegar a entender que no somos seres predestinados a vivir lo que vivimos, que solo debemos imaginar mundos posibles, pero también las herramientas que nos lleven a mimetizar, ya no la realidad, sino la fantasía.

Suspendió la lectura por un momento, pues su mente, con la última frase, lo llevó a recordar la noción de que el arte es mimético, es decir, imita la realidad. “¿Pero aquí la apuesta es que la realidad imite más bien a la fantasía?”, se preguntó con escepticismo. Y ya que había perdido el hilo de lo que estaba leyendo, fue de nuevo al computador y buscó la narración del *Otoño del patriarca*:

[...] y contemplando las islas evocó otra vez y vivió de nuevo el histórico viernes de octubre en que salió de su cuarto al amanecer y se encontró con que todo el mundo en la casa presidencial tenía puesto un bonete colorado, que las concubinas nuevas barrían los salones y cambiaban el agua de las jaulas con bonetes colorados, que los ordeñadores en los establos, los centinelas en sus puestos, los paralíticos en las escaleras y los leprosos en los rosales se paseaban con bonetes colorados de domingo de carnaval, de modo que se dio a averiguar qué había ocurrido en el mundo mientras él dormía para que la gente de su casa y los habitantes de la ciudad anduvieran luciendo bonetes colorados y arrastrando por todas partes una ristra de cascabeles, y por fin encontró quién le contara la verdad mi general, que habían llegado unos forasteros que parloteaban en lengua ladina pues no decían el mar sino la mar y llamaban papagayos a las guacamayas,

almadías a los cayucos y azagayas a los arpones, y que habiendo visto que salíamos a recibirlos nadando en torno de sus naves se encarapitaron en los palos de la arboladura y se gritaban unos a otros que mirad qué bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras, y los cabellos gruesos y casi como sedas de caballos, y habiendo visto que estábamos pintados para no despellejarnos con el sol se alborotaron como cotorras mojadas gritando que mirad que de ellos se pintan de prieto, y ellos son de la color de los canarios, ni blancos ni negros, y dellos de lo que haya, y nosotros no entendíamos por qué carajo nos hacía tanta burla mi general si estábamos tan naturales como nuestras madres nos parieron y en cambio ellos estaban vestidos como la sota de bastos a pesar del calor, que ellos dicen la calor como los contrabandistas holandeses, y tienen el pelo arreglado como mujeres aunque todos son hombres, que dellas no vimos ninguna, y gritaban que no entendíamos en lengua de cristianos cuando eran ellos los que no entendían lo que gritábamos, y después vinieron hacia nosotros con sus cayucos, que ellos llamaban almadías, como dicho tenemos, y se admiraban que nuestros arpones tuvieran en la punta una espina de sáballo que ellos llamaban diente de pece, y nos cambian todo lo que teníamos por estos bonetes colorados y estas sartas de pepitas de vidrio que nos colgábamos en el pescuezo por hacerles gracia, y también por estas sonajas de latón de las que valen un maravedí y por bacinetas y espejuelos y otras mercancías de Flandes, de las baratas mi general, y como vimos que eran buenos servidores y de buen ingenio nos los fuimos llevando hacia la playa sin que se dieran cuenta, pero la vaina fue que entre el cámbieme esto por aquello y el cambio esto por eso otro se formó un cambalache de la puta madre y al cabo rato todo el mundo estaba cambalachando sus loros, su tabaco, sus bolas de chocolate, sus huevos de iguana, cuanto Dios crió, pues de todo tomaban y daban de aquello que tenían de buena voluntad, y hasta querían cambiar a uno de nosotros por un jubón de terciopelo para mostrarnos en las Europas, imagínese usted mi general, qué despelote, pero él estaba tan confundido que no acertó a comprender si aquel asunto de lunáticos era de la incumbencia de su gobierno, de modo que volvió al dormitorio, abrió la ventana del mar por si acaso descubría una luz nueva para entender el embrollo que le habían contado, y vio el acorazado de siempre que los infantes de marina habían abandonado en el muelle, y más allá del acorazado, fondeadas en el mar tenebroso, vio las tres carabelas.

Lo leyó tratando de comprender la experiencia de lectura que le estaban narrando y, al mismo tiempo, sacando conjeturas sobre lo que serían entonces las literaturas otras. “Por así decirlo, ¿sería como mostrar el lado b de la historia, pero también problematizando que no solo existen dos puntos de vista, sino que son múltiples y dependen del lector?, ¿cómo esa lectura es crítica?”, sentía que aún en este punto las literaturas otras no eran del todo claras para su mente. Prosiguió con la lectura.

Para ir ampliando qué son las literaturas otras, me remito a las palabras de Eusebio, uno de mis estudiantes:

[...] lo del año y medio que ya llevamos pues con Margarita y con este proceso de literaturas otras es como ampliar más el mundo, ver diferentes culturas, ver diferentes contextos, ver diferentes como métodos de escritura, y pues ver como qué pasaba en ese momento y cuál es como la otra versión, la otra cara de la moneda, que se puede ver en contextos históricos y la historia.

Sin embargo, hay que hacer algunas claridades. El proceso de abordar en el aula diferentes culturas, contextos o formas de narrar no es la parte central de las literaturas otras, sino solo una de sus estrategias. Ellas deben comprenderse desde el contexto de la praxis educativa, siendo así se conciben como la relación que se establece entre algunos autores, sus discursos (orales o escritos) y la experiencia de lectura del estudiante, a través de la mediación pedagógica del docente. En palabras de otro de mis alumnos, Ted Moxley:

La mejor manera de conocer el mundo es a través de la literatura, pienso, y pues las literaturas otras son una herramienta para conocerlo, esas literaturas están ligadas totalmente a la enseñanza de la literatura, eso está ligado con la forma y con la docente, porque debe haber acompañamiento que debe ser cercano, porque a lo largo del tiempo la clase de Lengua Castellana fue como “tomen, lean”, pero acá con la contextualización y todo eso, fue como un buen acompañamiento para aprender esas literaturas otras, que tenga fruto esa enseñanza, eso está ligado con el control de lectura, pues este debe hacerlo pensar, revisar y volver a pensar.

Es decir, son la posibilidad de escuchar tanto las voces de literaturas canónicas y las que no lo son (aquellas que han sido olvidadas, expulsadas del canon: las de “otros” —subalternos, populares, silenciados, vencidos—), porque en ellas lo fundamental no será la “excelencia literaria”. Podrían denominarse también como unas contra-literaturas, en el sentido que le confiere Vargas Llosa (2015), literaturas que llevan a una lectura rebelde, que hacen cuestionar el mundo en el que vivimos, pero sobre todo literaturas que puedan hablarle al lector para que reflexione sobre su relación *en* y *con* el mundo.

“¿O sea que el punto no es leer solamente lo no canónico, sino desacralizar el canon, para permitir la entrada de otras voces, de otras formas de concebir la realidad?”, se permitió meditar, mientras interrumpía su lectura. “Será por eso que las instituciones sienten”, dijo recordando el poema dadaísta y pensando la Escuela como una institución. Se preparó para comer algo y luego de un rato retomar la lectura.

Primera parte de la relación: autores y discursos

Las literaturas “otras” no son ni antioccidentales o anticánónicas *per se*, pero sí ponen en cuestión la noción de Occidente como universal literario y de canon como lo único que debe leerse en la escuela. Además, tienen claro que el canon escolar no solo se basa en lo que plantea Bloom (2015), sino que otros aspectos, como el gusto personal del docente o el mercado editorial, influyen también en lo que se lee en la escuela.

En relación con la escogencia de los textos del canon escolar, bien lo plantean Domínguez y Elizalde (2012), este no solo está determinado por la crítica como un conjunto de obras que gozan de suficiente calidad literaria para ser leídas, sino que el docente también tiene un canon personal que ha construido como lector y toma decisiones frente a las obras que “deben” ser leídas en relación a los lineamientos curriculares nacionales e institucionales, así como la oferta editorial disponible. El caso del IPN no es diferente al de otras instituciones, así lo evidencia una compañera del área en cuanto a la influencia de las editoriales en nuestro plan lector:

[...] ellas vienen y ofrecen y le muestran a uno toda la variedad de libros que tienen, las editoriales lo que procuran es vender libros económicos, que los niños los puedan comprar, o sea, ahí es donde está la competencia de las editoriales, en el factor económico, para que ese sea un factor para que uno como maestro escoja también los libros... y en últimas, nosotros si terminamos, o sea, nuestro plan lector sí lo determinamos por una editorial que sea más económica o una línea de libros que sea mucho más económica, si tomamos una editorial, no sé, Random, que nos ofrece un libro buenísimo, pero que cuesta más de cincuenta mil pesos, sin mirar el libro descartamos la editorial, pues porque nuestros chicos de pronto no van a conseguir el libro porque es costoso para ellos.

En este mismo sentido, Duarte (2011) plantea que actualmente se debe pensar en la influencia que tienen los cánones mercantiles, *massmediáticos* y publicitarios, porque de cierta manera este tipo de dispositivos son los que están manejando el canon escolar. Es decir, lo que se lee en la escuela no solo lo definen Bloom y “sus” autores escogidos, sino el mercado editorial, que no solo vende libros, sino conferencias de autores, enlaces a páginas de internet, y da regalos a diestra y siniestra.

De igual forma, la institucionalidad influye muchísimo dentro del Plan lector, aunque se piense en una institución como el IPN que, como se planteó en el prólogo de esta investigación, es muy abierta a nuevas formas de concebir el currículo escolar. Por ejemplo, hace algunos años en el área de Lengua Castellana se había optado por leer los clásicos, adhiriéndose a lo planteado por Calvino (1997): la responsabilidad de la escuela es la formación del gusto literario y esto se hace a través de la lectura de clásicos, para que el estudiante al salir de la escuela pueda tomar decisiones autónomas sobre sus gustos. Esto generó que fueran muy pocas las obras que se leyeron por fuera del canon.

Por su lado, la forma de pensar el plan de estudios del área también ha tenido peso dentro de las decisiones tomadas por los maestros. Así lo establece una de mis compañeras:

[...] desde lo que yo he visto en estos seis años, nosotros el plan lector lo trabajábamos un poco más desde épocas, es mucho más histórico, entonces si para un nivel correspondía literatura colombiana escogíamos el plan lector de acuerdo a eso, entonces era un autor colombiano que obedeciera a cierta época, y digamos dejábamos un poco de lado que fuera atractivo para el estudiante la lectura y todo esto.

Entonces, la apuesta de las literaturas otras no puede olvidar que “el canon no nos ha sido dado, se hace, y atraviesa las mismas vicisitudes que cualquier aspecto cultural” (Manzanas y Benito, 2001, p. 94). En este sentido, sería ingenuo pensar que la escogencia de los textos en el canon no está determinada por cuestiones sociales, políticas, económicas y que los criterios de exclusión no llevan consigo una ideología particular. Muestra de ello es que la literatura como tal era

una categoría de diferenciación en el área de la retórica y la gramática, pero con el comienzo de la imprenta se convirtió en una categoría de uso y condición, lo que, sumado al saber culto, se relacionaba con la distinción social de clase. Williams (1988) plantea que por esto entre los siglos XVIII y XX se generan tres tendencias en la definición de literatura, que también tendrán relación con la enseñanza de la disciplina: 1) se desplazó de saber a gusto, en el sentido de que el gusto define la calidad literaria, se objetiviza entonces algo subjetivo; 2) se entiende la literatura como trabajos de orden imaginativo; y 3) se privilegia la tradición, vinculándola con la cultura nacional. Esta última, como se vio en el estado del arte, va a influir en la enseñanza y escogencia del corpus escolar.

De igual forma, entender que el canon es un constructo cultural genera la posibilidad de la desnaturalización del mismo dentro de las instituciones educativas. Las literaturas otras han intentado esto dentro de mi aula, a través de la participación de los estudiantes en la escogencia del corpus por leer, y han podido generar transformaciones pequeñas en otras docentes del área, una de ellas lo expresa de esta manera:

[...] bueno, a mí me parece que es otra mirada, otra mirada de la literatura, darle a conocer a los chicos otros mundos, digámoslo así, otras literaturas que no se tocan nunca en la escuela, creería yo que en la universidad tampoco porque yo no las vi, pero eso le permite ver a los chicos que no todo es el mundo occidental, que hay otras posiciones, que hay otras miradas, que no son solo los hombres los que producen, también son las mujeres, que no son solo los blancos los que producen, también los negros. Y que cada uno tiene una mirada y una posición diferente del mundo y de la época en la que se dan las obras[...].

Entonces, ¿por qué no pensar una relación diferente con el canon?, una enseñanza que desacralice el canon, por cuestionar rebelde-mente de dónde surge y cómo fue “canonizado”. Teresa Iribarren (2016) plantea que “las literaturas pertenecientes a países y lenguas hegemónicas han gozado de una difusión e influencia mucho mayor que las literaturas subalternas” (p. 1), lo cual crea una influencia cultural respecto a los países que las reciben y esto se debe al canon y su relación con las instituciones educativas. Para la autora, en la actualidad la cuestión del canon cada día es cuestionada por la

irrupción de la circulación de diferentes textos en internet. Ello quiere decir que aunque el canon prescribe gran parte de la selección de lecturas y con ello establece un modelo de lengua y valores literarios, la “buena” literatura —que en muchas ocasiones se configura como un referente distante a lo propio o a lo que puede gustarle a un niño o un adolescente¹³—, las dinámicas del mundo actual permiten que los jóvenes fuera de la escuela puedan tener acceso a otros formatos, autores y formarse sus propios gustos literarios.

Ahora bien, las literaturas otras no solo experimentan y viajan por diferentes lugares más cercanos a los jóvenes, sino que abren la posibilidad de conocer otros géneros, que por sus características han sido relegados en la escuela. Ballester e Ibarra (2009), citando a Bombini, reconocen que

Desde la historia de aquellos géneros que la gran historia de la literatura no tuvo en cuenta, como la historieta, el melodrama, el folletín e incluso el policial, la ciencia ficción y la literatura infantil y juvenil, hasta las exclusiones por explícitas censuras políticas, ideológicas y estéticas, muchos textos fueron una vez otros. (p. 33)

Resulta paradójico que dichos textos, en muchas ocasiones por las mismas características con que han sido juzgados y excluidos por la crítica, pueden estar más cercanos a la experiencia vital y de lectura de los estudiantes.

Recordó, entonces, cómo ha gozado siempre del cómic, cómo siempre le pareció que era subvalorado en la escuela... Sus profesores, cuando tenían ataques de creatividad, le ponían a dibujar una historia, le enseñaron las viñetas, para qué sirve cada globo... pero nunca

13 Agradezco inmensamente a mi maestra de español no haberme puesto nunca a leer *Don Quijote de la Mancha* en el colegio, creo que a esa edad no habría podido leerlo con el goce que lo hice en la Universidad. En vez de él, llegó a mis manos *Rayuela* de Julio Cortázar, texto que después de la Universidad he intentado leer nuevamente, y ni por un momento lo he podido disfrutar como aquella vez, a los dieciséis años.

fue una lectura, siempre una producción. “Cómo me hubiera gustado leer mis cómics en clase, comentar todo lo que podía sacar de ellos con mis compañeros... en vez de eso me tocaba dibujarlos sin tener la habilidad de eso... y en mis tiempos no existían los programas de computador que ahora hacen todo el trabajo...”, dijo pensando en las posibilidades de incluir otro tipo de géneros también al canon escolar.

“Claro que ahora hay un *boom* editorial por las novelas gráficas. Uno va a una librería y ve un montón de adaptaciones de *las obras clásicas de la literatura universal*” —subrayó estas palabras irónicamente, recordando todo lo que había leído ya en la tesis—. “Ahora sí, literalmente, preguntarán algunos docentes por el color de una camisa en una página específica” —pensó riendo—.

Además, es de resaltar que aunque se denominan “Otras” no intentan la división binaria de lo Uno (casi siempre interpretado como Europa) y lo otro (el resto), sino que son múltiples: son “otras”, van más allá de la localización geográfica, pues han provincializado Europa a la manera de Chakrabarty (2008):

El pensamiento europeo resulta a la vez indispensable e inadecuado para ayudarnos a reflexionar sobre las experiencias de la modernidad política en las naciones no occidentales, y provincializar Europa se convierte en la tarea de explorar cómo este pensamiento —que en la actualidad es la herencia de todos nosotros y nos afecta a todos— podría ser renovado desde y para los márgenes. (p. 45)

Es decir, las literaturas otras reconocen la existencia de Europa y su influencia en las demás naciones por el colonialismo; en este sentido no intentan tratar de volver a un pasado originario, sino comprender que la producción de ciertas obras o la exclusión de otras ha estado marcada por ejercicios de poder, relacionados con la circulación del conocimiento. Entendiendo que cuando se lee Europa no se lee a un otro alejado de nosotros, sino que estas culturas también hacen parte de la nuestra.

Por último, cuando se hace referencia a autores y discursos no se quiere entrar a la discusión de si debemos o no matar al autor a la

manera de Barthes o mirar desde qué corriente se estudia la literatura como discurso. Las literaturas otras, en la posibilidad de desacralizar el canon, permiten el ingreso de diferentes autores, sin importar su género, su “raza”, su edad, su condición social, y leer otros tipos de discursos, no solo escritos, sino también gráficos, audiovisuales y orales, que sin importar su tipología textual pueden decirle más al lector que el catálogo de obras que se “deben” leer, porque así lo dice la crítica, el docente, la institución o el Estado.

Segunda parte de la relación: la experiencia de lectura

Nuestra literatura está marcada por el despiadado divorcio que la institución literaria mantiene entre el fabricante y el usuario del texto, su propietario y su cliente, su autor y su lector.

Este lector está sumergido en una especie de ocio, de intransitividad, y, ¿por qué no decirlo?, de seriedad: en lugar de jugar él mismo, de acceder plenamente al encantamiento del significante, a la voluptuosidad de la escritura, no le queda más que la pobre libertad de recibir o rechazar el texto: la lectura no es más que un referéndum.

ROLAND BARTHES

A veces en la Escuela ni siquiera al lector del que habla Roland Barthes (1980) le queda la libertad de recibir o rechazar un texto. La lectura obligatoria, y que además se encuentra fundamentada en la revisión de estructuras o figuras literarias, no le permite el goce literario al lector, sino que lo sumerge en el significado unívoco de la obra literaria, sin la posibilidad de las múltiples interpretaciones.

Las literaturas otras se entienden también como una experiencia de lectura, que comprende, como el mismo Barthes (1980) lo plantea, que el lector es una entidad que trae sobre sí una multiplicidad de textos, que usa para poder interpretar la lectura. En este sentido, el lector es el verdadero autor del texto, puesto que “la lectura no busca descubrir lo que el texto significa: es un proceso en el cual se experimenta lo que el texto *le hace* al lector” (Fish, citado por Eagleton, 1998, p. 107).

En este sentido, las literaturas otras intentan cambiar la noción de la lectura y, al mismo tiempo, del denominado “control de lectura”, pues como lo narra Silvana, a veces las prácticas de la escuela no se relacionan con la realidad que circunda al estudiante:

La forma como hemos estado leyendo años atrás, es tradicional. Por el lado de la evaluación, se puede comparar con la experiencia de producción de textos, pues ambos son métodos que han utilizado los docentes para mirar el proceso que hemos tenido, pero son más cuadriculados, no sé si por el nombre que lo sataniza de algún modo. [...] la lectura no sale de lo textual, lectura muy limitada al libro, tuve una experiencia en noveno con un profe que nos preguntaba cosas literales del texto, nos decía de qué color era la camisa del personaje, pues nadie hacía la lectura de ese modo, entonces llegar este año y mirar qué relación tiene lo que estás leyendo con el mundo actual, ya es una lectura de más de análisis y de relación.

Asumir que el estudiante-lector es el autor del texto pretende que la experiencia de lectura sea más cercana a su propia realidad. La mirada de la lectura no es entonces la romántica: la escuela está para que los estudiantes lean cada vez más, sin preguntarse sobre los propios beneficios que tiene esta práctica. La lectura, por tanto, se comprende más como un acto o una práctica que configura el mundo del lector y le hace trazar en él multiplicidad de visiones, porque no se acerca de forma ingenua al texto sino que lo hace de forma crítica, sin desconocer que “la experiencia de la lectura variará según las experiencias vividas” (Selden, s. f., p. 134).

La idea de la experiencia de lectura según las experiencias vividas y cómo el lector trae consigo la multiplicidad de textos leídos ya, comenzó a resonar en su cabeza. “¿Cuántas de las interpretaciones que estoy haciendo a la tesis dependen de esos textos?, ¿cuáles son los textos que están leyendo, o más bien creando, conmigo?, ¿cómo entendería el texto si yo mismo no fuera quien soy... si en el momento de esta lectura no tuviera esta edad, esta profesión, esta emocionalidad...?”. Estas preguntas lo dejaron absorto por un momento, tuvo que encender otro cigarrillo y calentar otro café para comenzar de nuevo a leer.

Ahora bien, plantear de esta forma a las literaturas “otras” no está en contravía con lo dicho ya sobre la literatura; sin embargo, la noción trabajada aquí está más en concordancia con la literatura vista como texto cultural, en el sentido de un texto que permite conocer, más allá del tiempo y el espacio en el que fue enunciado, seres que emergen de una cultura específica.

Tal vez el teórico que más se acerca a la definición de texto cultural es Geertz (2003), sobre todo porque trabaja la cultura desde lo semiótico, en el sentido de que el hombre está inserto en tejidos de significación. La cultura es, entonces, un documento activo y público, que no se encuentra en las cabezas de algunos sino que nos rodea con su conjunto de signos. Lo que resulta importante, sobre todo cuando se está entablando la praxis educativa, es mostrar que tanto el docente como el estudiante van a ir interpretando los textos, sin que uno esté dotado de cultura (particularmente el docente) y el otro no, sino que la comprensión de los textos está determinada en la mediación del acto educativo, es decir, en una relación horizontal en donde los dos actores se complementan y construyen el conocimiento.

Determinar a las literaturas otras como un texto cultural las muestra como letra viva, activa, que consigue su vitalidad por medio de la lectura, de la interpretación de los lectores. El lector, por tanto, podrá conversar por medio de ellas con los autores, con su localización geográfica, con su pensamiento, y podrá manifestar su postura crítica frente al mundo, no solo estando *en él* sino *con él*.¹⁴

Por último, es importante resaltar que la práctica de las literaturas otras no solo consiste en la experiencia de lectura, o la inclusión de autores y discursos dentro del plan de estudios, sino que además se configuran como la posibilidad de la producción de ellas mismas, es decir, lo que se espera no es ampliar el espectro de lugares geográficos o de autores que han estado fuera del canon —como ya ha quedado claro—, sino darles a los estudiantes la posibilidad de ser autores de discursos de literaturas otras, pues la creación que hagan en el aula —fruto de las lecturas— será de por sí este tipo de literaturas.

14 El tema de la lectura crítica del mundo se desarrollará más ampliamente en el capítulo de la siembra.

La posibilidad de crear genera entonces otra apropiación y experiencia de lectura, como lo expresa Princesa:

Me gusta cómo evalúas un libro, una obra, nos pusiste a hacer noticieros, enciclopedias, juegos y eso hace que el lector se sienta cómodo de haber entendido un libro, esta vez tocaba dejar que el estudiante tuviera la creatividad suficiente para ver cómo entendió el libro.

Por un momento se detuvo a pensar cómo eran sus controles de lectura en el colegio, qué productos creativos había formulado y cuántos de ellos involucraban la experiencia de lectura misma. Y luego se dio a la tarea de reflexionar qué le hubiera gustado hacer, cómo representaría él la lectura del mundo, por ejemplo, de su libro favorito... Volvió a la tesis, dándose cuenta de que lo que estaba leyendo era en sí mismo, una literatura otra, una forma de poner en diálogo las diferentes experiencias vividas por la autora de la investigación y mediada además por la creatividad de la misma.

Tercera parte de la relación: la mediación pedagógica

La amplitud de la visión está mediada por el docente, o por lo menos esa es la apuesta de las literaturas otras, en el sentido de que ella está dada en la posibilidad de transformación de los actores de la práctica educativa (docente y estudiantes), una práctica basada en la pedagogía crítica de Paulo Freire. Así lo plantea Ted Moxley, poniendo un ejemplo particular de la clase:

En mi caso, la literatura no estaba muy arraigada a mí, no me gustaba leer y eso. Me parece que la literatura universal es un concepto muy amplio que también es muy llamativo en cuanto saber que hay otro tipo de literatura, que todo lado tiene literatura, conocerla un poco más, eso como que abre la mente, se da cuenta de que también hay cosas que son importantes saber, eso estuvo ligado a la enseñanza de la literatura. No hubiera reconocido el significado del libro de Marco Polo, que me había parecido vacío, el significado cambió con la enseñanza de la docente y eso hace que cambie la experiencia de lectura, de lo que está ahí plasmado en el papel, vale lo que es más allá.

Ver al docente como mediador pedagógico del aula lo desmarca del sentido tradicional del poseedor del saber que viene a depositar dentro de las cabezas de los estudiantes un conocimiento enciclopédico sobre el mundo y su historia. El docente desde la praxis de la pedagogía crítica viene también a aprender del acto educativo, y en el sentido de las literaturas otras, también va a complementar sus propias experiencias de lectura y ampliará la visión de su mundo con lo que le aportan los estudiantes.

Pero para ello, además, se necesita del diálogo y de la participación. Por ejemplo, en el caso de las literaturas otras significó la construcción en conjunto del plan lector, de la metodología de la clase, de su evaluación. Un diálogo en el cual las dos partes se escucharon y comprendieron los argumentos del otro y entraron en negociación sobre lo que se quiere aprender y las preguntas que se pueden hacer a la realidad. Fue así como en el año 2019 entraron a nuestra aula las mujeres, los afros, los jóvenes y los inmigrantes a conversar con nuestra forma de ver el mundo. Nos permitieron cuestionarnos acerca de cómo hemos construido a esos sujetos no solo en la literatura, sino también en la historia, y sobre todo permitieron reflexionar acerca de cómo cambiar esas construcciones en la misma escuela. Para no ir más lejos, hemos conversado sobre hacer en la semana cultural una representación de la tradición afrocolombiana —tan lejana del currículo— a partir de las experiencias de lectura que tuvimos a través de los libros de Manuel Zapata Olivella. También estamos pensando llevar la problemática de la inmigración al colegio, para no quedarnos tan solo con lo que dicen los medios de comunicación, sino poder comprender críticamente temáticas tan actuales y que en la cotidianidad nos rodean.¹⁵

Las literaturas otras, vistas desde este sentido, han intentado desnaturalizar la información que tenemos sobre el mundo, problematizando el porqué concebimos la realidad de la forma como lo hacemos, y entendiendo que como toda construcción humana es

15 En el apartado de este capítulo dedicado a la pedagogía crítica se amplía la forma como las literaturas otras se inscriben en esta corriente pedagógica.

posible cambiar lo que nos rodea. El primer paso es poner en cuestión lo que hemos aprendido en la Escuela, preguntarnos por los otros puntos de vista, así como nos lo hizo entender Eduardo Galeano (1998) en el texto con el que se abrió este escrito.

Tuvo que volver a la página 91 y leer nuevamente el texto usado como epígrafe dentro del ensayo. “Todo es cuestión de perspectiva... de puntos de vista” musitó pensando también en el texto de García Márquez, que horas antes había encontrado. Y se detuvo por un instante en cómo estaba cambiando su perspectiva misma de la enseñanza de la literatura en la escuela, desde sus propias experiencias de vida y de lectura.

En última instancia, cabe aclarar que las literaturas otras al inscribirse como una práctica al mismo tiempo enmarcada en los estudios culturales y en la pedagogía crítica tratan de llevar a cabo la transformación. Como lo he enunciado en otros apartados de esta investigación, no la transformación en términos estructurales —como la gran Revolución—, pero sí la de lo cotidiano, la de las grietas que comienzan a resquebrajar los muros de la Escuela.

En este sentido, me identifico con lo planteado por Eduardo Restrepo (2011) sobre la relación existente entre los estudios culturales y la educación, entendiendo esta última con una clara voluntad política, asociada a la comprensión de la praxis educativa para la transformación, como un proceso que al mismo tiempo es cultural y político. El antropólogo colombiano lo establece de esta forma: “[...] la educación requiere ser concebida como un proceso, experiencia, institución, que atañe directamente a la cultura-como-poder y el poder-como-cultura en tanto se reproducen-reelaboran-resisten modelos, sujeto y sociedad” (pp. 15-16). En este sentido, una de las principales transformaciones fue dotar de significado al postulado que plantea que el educador es un trabajador de la cultura y un sujeto político.

La apuesta de las literaturas otras ha sido también construir una Escuela otra, que atraviesa por ejemplo las representaciones que hacemos docentes y estudiantes de la institución escolar y de sus prácticas, que se han expresado en la decolonización del currículo. Esta ha comenzado a lograrse, como lo plantea Solano-Alpízar (2015), dejando entrar en el aula manifestaciones de la cultura subalterna, flexibilizando el currículo al volverlo cercano a los estudiantes, poniendo en cuestión lo que se ha impuesto como reproducción en las aulas y cambiando las formas de enseñar, en el sentido de lo que se enseña y la reflexión de quién lo hace.

Terminó de leer el ensayo, ya le quedaba un poco más claro qué era eso de las literaturas otras. Lógicamente tenía muchas preguntas, porque aunque suelen decir que los textos académicos deben defenderse solos, la multiplicidad de lecturas que hace un lector es posible que no sean abarcadas en la escritura. “Tendré que leer lo que sigue y mirar si allí se resuelven” pensó mirando al mismo tiempo el cenicero lleno de colillas. Echó un vistazo de nuevo a la última página. “Bueno, ya me faltan como cincuenta hojas”. Al pasar la página pudo ver un control de lectura, lo que le hizo recordar el formato institucional que debía llenar para evaluar la tesis. Calentó otro café, prendió el cigarrillo, y no pudo evitar revisar nuevamente —sobre el respaldo del sillón de terciopelo verde— que no hubiese ni amante, ni puñal, ni mayordomo. Se dispuso entonces a continuar con su rol dentro de la historia: ser también creador de ella.

• • •

Vamos a evaluar lo aprendido

Instituto Pedagógico Nacional Lengua Castellana 11°	
Control de Lectura	
Nombre: _____	Curso: _____
Después de haber leído la obra de teatro titulada <i>El grito</i> , escrita por Margarita Misas, responda las siguientes preguntas:	
<ol style="list-style-type: none">1. Escriba un resumen pequeño de la obra.2. Haga la tabla de personajes y explique cuál es el rol que cada uno de ellos tiene en la obra.3. Escriba una tesis acerca de las características del teatro que pueden verse en la obra y argúmentela.4. Explique la diferencia entre los personajes femeninos y masculinos de la obra.5. Determine cuáles son los elementos trágicos y cómicos de la obra.	

(Tal vez sin pretenderlo, la Margarita de estudios culturales no pudo quedarse callada frente a ese control de lectura).

MEC: A veces me aterro cuando recuerdo que en un momento de la vida fui yo quien hacía este tipo de controles de lectura. Me eriza la piel recordar los fines de semana que podía pasar derecho leyendo más de cien veces las mismas respuestas.

MD: Profesora, discúlpeme, pero no estoy de acuerdo con que se dé tan duro. Este tipo de controles le permitían conocer si los estudiantes podían identificar diferentes tipos de elementos dentro de un texto. Además, el control le permitía que el estudiante afianzara los textos expositivos y argumentativos... esta también es una función de la literatura dentro de la asignatura de Lengua Castellana.

MEC: ¿Sabes? No quiero juzgarte, me consta que por mucho tiempo esta fue tu forma de pensar y no digo que esté mal, pero la apertura a diferentes ideas creo que también es positiva. Me recordaste un diálogo de la novela de Daniel Pennac (2001), titulada *Como una novela*:

—¡Lo que yo espero es que desenchufen sus *walkmans* y se pongan de una vez a leer!

—En absoluto... Lo que tú esperas es que te entreguen buenas fichas de lectura sobre las novelas que tú *les impones*, que “interpreten” correctamente los poemas que tú has elegido, que el día del examen de selectividad analicen hábilmente los textos de *tu* lista, que “comenten” juiciosamente, o «resuman» inteligentemente lo que el tribunal les colocará bajo las narices esa mañana... Pero ni el tribunal, ni tú, ni los padres desean especialmente que esos chicos lean. Tampoco desean lo contrario, fíjate. Desean que saquen sus estudios, ¡punto! (p. 65).

Sé que nunca quisiste aburrirlos y aburrirte, que trataste de imitar a algunas de tus maestras, que intentaste parecer lo más seria, pero creo que este tipo de controles pueden ser desmotivantes para los estudiantes.

(A la escena se van sumando varios personajes, ellos también tienen algo que decir frente al tema. La primera que irrumpe en la escena es Rouss, ella es estudiante y ha escuchado la discusión de las identidades de su maestra).

Rouss: Profe, déjame... o ¿profes?, bueno, en fin déjenme contarles lo que yo he vivido. “*Las evaluaciones antes sí se hacían más seguidas. Acá en el colegio lo mismo, generaba muchísimo cansancio en mi caso, porque eran muy seguidas, no intentabas interiorizar el concepto sino que pensabas ‘me lo tengo que aprender porque va a salir en la evaluación’, y en cuanto a los controles de lectura fue acá en el colegio que empecé con todo el tema de volver a leer, pero lo mismo eran muy seguidos o con cosas muy específicas, también me pasaba que te pedían tu opinión y uno la ponía, pero como no era congruente con lo que pensaba el profesor entonces era malo, entonces siempre era por qué si es mi opinión*”.

Ofelia: *(De forma más natural, va diciendo lo que siente): “Es que algunas veces en [sic] los controles de lectura eran como exámenes, y eran repailas, porque uno se estudiaba ese libro al derecho y al revés para que uno pudiera hacer el examen, pero al momento del examen uno era como ‘no, ya me tiré esto’, entonces como que era, o sea, no era algo de gusto sino que era una obligación que uno tenía que hacer y era, uy era demasiado horrible”.*

(Como siempre suele suceder, todos quedan callados sepulcralmente mientras Ofelia habla, para después poder “montársela” por lo que dijo. Ahora se acerca un hombre desconocido para todos: Facundo Nieto).

Facundo Nieto: Sé que ustedes no me conocen, pero yo he escrito una investigación titulada *Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos*. En ella afirmo que “en esta descripción, la escuela no tiene mucho de qué enorgullecerse: ignorante de la diversidad de prácticas extraescolares que llevan a cabo los lectores de literatura, ha elegido aquella que atenta contra la pasión de leer. Desde esta perspectiva, el cuestionario constituiría el símbolo más acabado de la destrucción de lo pasional porque, en última instancia, tiene la función de normalizar las interpretaciones o, peor aún, de imponer una interpretación por sobre las demás”.¹⁶

MEC: ¿Sí ves? Entonces el estudiante no lee para sí mismo, en el sentido de comprender qué le evoca el texto o confrontar sus valores con este, sino que la lectura se convierte en la tarea por realizar. Pasamos del goce a la tortura, sin quererlo, sin pensarlo.

(La Margaridocente está pensativa y al mismo tiempo contrariada, sabe que hay algo de razón en lo que le están planteando, pero aún es muy testaruda para dar su brazo a torcer. Esta vez, es Guillermo del Alba, otro estudiante, el que toma la palabra)

Guillermo del Alba: “El rol del estudiante es leer literatura para que el docente le haga una evaluación. Esta es una escuela muy tradicional, que no permite que los estudiantes vayan más allá, sino que es algo muy psicorrígido, algo muy monótono. [...] Pues es lo que me parece que pasa en algunos casos aquí en la institución, ya que los profesores no les importa el hecho del aprendizaje del estudiante, sino que simplemente una nota. Entonces hay algunos profesores que simplemente te ven como una nota, y no como un proceso de aprendizaje”.

(Ahora su compañera de trabajo, Roberta, irrumpe en escena. Expone sus palabras mirando a los ojos de la Margaridocente, trata de hacerla entender qué es lo que sucede).

16 Esto lo dijo Nieto en el 2014, en la página 74.

Roberta: “[...] por lo que he podido ver, ellos vienen muy acostumbrados a que se enseña, se da la lección y lo siguiente es evaluar, que se aprendió la lección o que se memorizaron la lección, entonces [...] ellos [...] tienen la evaluación demasiado interiorizada, puede que no hagan un buen ejercicio de evaluación, pero es lo que esperan, es lo que ellos inclusive piden en algún momento, ‘profe, terminamos la lectura y en qué momento nos vas a hacer la evaluación’, ‘¿no nos vas a hacer evaluación?, ¿Cómo así?’. En algún otro salón hice un ejercicio en que ellos se sentaban con su cuaderno, con sus apuntes de lectura, hacían un mapa mental y empezaban a escribir como una reflexión sobre el texto. Cuando se terminó la actividad les dije ‘la recojo, este fue el control de lectura, listo’ y ellos ‘¿qué! ¿Cómo así? ¿Hiciste un control de lectura y no nos dijiste que era una evaluación?’, entonces para ellos el choque fue complicadísimo, porque vienen tan acostumbrados a esa estructura de evaluación, nombre, pregunta 1, pregunta 2, pregunta 3, y responde, y si responde bien las tres saca buena nota y si no responde a ninguna de las 3, perdió”.

(El telón va bajando lentamente y la luz se va menguando, hasta apagarse. El escenario ha quedado en silencio. Por el momento, ya no se escuchan las voces de la cabeza).

La pedagogía crítica

Cuando estaba haciendo mi pregrado en literatura tuve mi primer acercamiento a la pedagogía crítica de Paulo Freire; en ese entonces los postulados del pedagogo brasileño tuvieron sentido para analizar la animalización del hombre con la pérdida de la palabra, tema fundamental en mi trabajo de grado sobre dos obras de Jorge Zalamea: *La metamorfosis de su Excelencia* y *el Gran Burundú Burundá ha muerto*. En ese momento, cuando aún no había comenzado mi camino pedagógico, pude encontrar puntos comunes entre las concepciones sobre el diálogo y la humanización a partir de la palabra y mi forma de pensar.

Sin embargo, solo hasta este momento en que estoy realizando la maestría retorno a sus planteamientos. A partir de la lectura de Freire y los postulados de la pedagogía crítica, he podido comprender que

mi práctica —sin saberlo— se ha inscrito en esta filosofía. El uso del diálogo, la reflexión y el involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje han sido una constante dentro de mi praxis educativa y se han profundizado ahora en esta investigación-intervención.

De Freire retomo la esperanza... es decir, el darme cuenta de que el acto educativo, en el sentido político, no está para transmitir conocimiento sino para su construcción. Pero esta construcción solo puede existir si se piensa que el mundo tiene la posibilidad de transformarse, si no es así, la escuela se convertiría en un lugar inmóvil y estéril, que formaría sujetos altamente capacitados para adaptarse a su medio, competentes —en el sentido de las políticas educativas actuales—... es decir, seres *en* el mundo, sin capacidad de entender que están en el mundo para algo.

Por eso, en este apartado analizaré cómo la intervención de las literaturas otras entraron en tensión con algunas representaciones de la escuela y modificaron la relación estudiantes-docente, en clave de pedagogía crítica. Por ello, he escogido el género epistolar para narrarme en medio de las reflexiones que han producido esta praxis y, sobre todo, la voz de mis estudiantes que han nutrido el proceso. En estas cartas quiero dialogar con el maestro, con Paulo Freire, en respuesta y sintonía a su teoría y sus enseñanzas.

Cartas de quien ha pretendido enseñar...

Querido Paulo:

Hoy escribo esta carta en respuesta a la invitación que me realizaste (bueno, a mí y a todos los lectores de tus libros) a dialogar contigo en torno al acto de enseñar, que como tú mismo lo expresas es un acto de amor y de valentía.

En primer lugar, quiero agradecerte porque durante estos dos años te has convertido en una luz de esperanza, para esta investigación, pero también para el ejercicio de la docencia. He leído atentamente tus *Cartas a quien pretende enseñar*, he devorado sus hojas, en el ejercicio de leer críticamente, pensando, para luego escribir... tus palabras me dieron un nuevo aprendizaje sobre este oficio y sobre

la necesidad de su enseñanza, como docente de Lengua Castellana. Sin embargo, este diálogo no solo estará relacionado con lo que allí expones, sino también con varias de tus obras, que como tus cartas me susurraron al oído y comenzaron a generar una lectura del mundo y de mi praxis dentro del aula.

Creo, como tú, que en este oficio se necesita mucha esperanza, es decir, pensar que lo que uno hace como docente puede cambiar la sociedad en el futuro, tal vez no con la gran revolución sino con un movimiento agrietador, como me lo enseñó tu pupila, Catherine Walsh (2017). Así respondería a la pregunta que formulaste en tu texto *El grito manso* (2003): “¿qué es lo que me mueve, me alienta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos?” (p. 42).

Ese sueño compartido con mis estudiantes lo he llamado en el último año y medio *literaturas otras*, comprendidas como la relación entre algunos autores, textos, experiencia de lectura y mediación pedagógica, o como la posibilidad de soñar otros mundos, en donde podamos reconocernos en la diferencia y, al mismo tiempo, comprender como lo dijiste desde tu primera obra:

Entendemos que, para el hombre, ser de relaciones y no sólo de “contactos”, el mundo es una realidad objetiva, que le es independiente y posible de conocer, [...] el hombre no sólo está en el mundo, está con el mundo. Estar con el mundo es el resultado de su apertura a la realidad, que lo hace ser un “ente de relaciones”. (Freire, 1966, p. 41)

Es decir, las literaturas otras han sido una apuesta por la trascendencia, para comprender como seres humanos que nuestro destino no está determinado, que todo aquello que nos circunda es una construcción social y cultural, y como construcción —no natural— puede ser cambiada, adaptando la realidad a nuestras expectativas y no a la inversa. En este sentido es que se da la relación *con* el mundo, y por ello, estas se definen no solo como la multiplicidad de lugares de enunciación de autores y obras (así sería solo estar *en* el mundo), sino como la experiencia de lectura mediada por la docente dentro del aula.

Pero no te voy a mentir, Paulo, esta irrupción de las literaturas otras ha cambiado mi lectura del mundo, pues por medio del ejercicio de la investigación pude hacer un “extrañamiento” como en el teatro de Brecht. Me centré entonces en conocer mis prácticas, en tratar de distinguir su estructura, para reconocer cuánto de pedagogía crítica había en cada una de ella y, al mismo tiempo, fui generando una nueva praxis alrededor del microcurrículo de mi clase. Evaluaba cada diez semanas los avances, les preguntaba a aquellos que habían caminado conmigo, los aciertos, los fracasos, es decir, iba haciendo camino al andar. Para que me entiendas mejor esto, me uno a tus palabras: “[...] toda práctica plantea a sus sujetos, por un lado, su programación, y por el otro, su evaluación permanente. Sin embargo, programar y evaluar no son movimientos separados, el uno a la espera del otro. Son momentos en permanente relación” (Freire, 2008, p. 31).

Este ejercicio de espiral que me propuse es también mi forma de entender la Investigación Acción Educativa, en su vertiente pedagógica, planteada por Bernardo Restrepo (2014), pues el maestro en el aula no está inmóvil, en mi caso, no podía esperar e intervenir con las literaturas otras, para luego evaluar y hacer los cambios correspondientes. Y no te imaginas lo interesante que fue este proceso. Al final del 2018 hice la “gran” evaluación y, de forma participativa, con mis estudiantes generamos el nuevo plan de estudios, que ellos verían en grado 11°. En el que además ellos me proponían la forma de trabajo: de elegir las obras y de evaluarlas.

Y este nuevo programa que es un reto, al que a veces me enfrento con miedo y que a veces me lleva a la crisis, me ha permitido, a su vez, comprender mucho mejor la pedagogía situada, es decir, la relación que el docente y el estudiante establecen, dialógicamente, con la realidad que los circunda. Por lo tanto, entendí que no tiene sentido:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad

en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y como tal, sería mejor no decirla. (Freire, 1973, pp. 75-76)

Para que me entiendas cuán iluminador fue esto en mi praxis, te voy a poner un ejemplo. En los once años anteriores en la educación media me había jactado de que mis clases estaban muy relacionadas con la realidad, puesto que siempre vinculaba a la literatura con el arte, la arquitectura, la filosofía y la historia; así, desfilaron dentro de mi aula filósofos griegos, reyes y reinas renacentistas —con todos sus vericuetos amorosos—, políticos influyentes en guerras mundiales, acompañados de personajes literarios, por nombrar algunos. Para mí, esto era establecer una relación con la realidad. Sin embargo, esto me producía gran ansiedad, ¿por qué si estoy hablando de hechos que desconocen, no puedo disputar la batalla a los celulares?, ¿por qué no puedo robarme totalmente su atención?, ¿por qué solo cuando les propongo el trabajo creativo (noticieros, videos, canciones, libros infantiles) ahí sí preguntan por esos hechos históricos que he tratado de comentarles en clase?

Mi “repasso Icfes” se había convertido en los últimos tiempos en una tarea desgastante, para mis estudiantes y para mí. Fue en una de esas evaluaciones del proceso que por fin me dijeron que no les gustaba: “*Profe, es demasiada información al mismo tiempo*”, “*esas diapositivas son aburridas*”. Al principio me sentí defraudada, pero ¿entonces cómo van a hacer relaciones intertextuales, si el aprendizaje de la historia, del arte y de la filosofía ha quedado a medias?

Un día, hablando con Mauricio —un egresado, que ahora es mi compañero de trabajo y amigo—, me comentaba que uno de los momentos que más recordaba de mi clase, por allá en el 2007, fue cuando les “expliqué” todos los errores literarios que tenía la película *Troya* de Wolfgang Peterson (2004). Me contó que él comprendió la mitología y la relación de los hombres con los dioses cuando Aquiles le cortó la cabeza a la estatua de Apolo y yo paré la película y les expuse que si un mortal hubiese cometido tal acto, inmediatamente, sufriría el castigo de los dioses. Pero es algo banal. El medio

fue una película y bastante mala, por cierto. ¿No les quedó mi brillante explicación de la tragedia con Aristóteles y su *Poética*?

Para no alargarte más el cuento, qué hice este año en el aula. En el primer corte hablamos de la mujer en la literatura y cómo el género es una construcción cultural. En la última clase comencé diciéndoles que yo en ese día me consideraba, con la frente en alto, una puta. La sorpresa de la mayoría no se hizo esperar, les pregunté si sabían por qué y cuál es la construcción que hemos hecho de este personaje. Después de un enriquecedor debate les leí la columna de Florence Thomas, “Y hoy, todas somos putas”, publicada en *El Tiempo*, el 19 de febrero de 2019, en donde la autora hacía referencia a un *twitter* escrito por un periodista de la Presidencia en el que acusaba a las mujeres petristas de putas. Además, en el artículo se hacía una reflexión acerca del concepto y sus connotaciones. Al final hicimos una disertación sobre el término, planteamos de dónde viene este tipo de nociones y algunas nos declaramos putas, en el sentido de contravenir. Recuerdo que uno de mis estudiantes me expresó que él siempre se había burlado del lenguaje incluyente (el uso del masculino y femenino), pero ahora entendía cómo el lenguaje influía en la connotación positiva o negativa de un término.

Para no postergar mucho más esta, mi primera carta, quiero agradecerle por haberme hecho comprender la importancia del diálogo y de la escucha. De la participación y de verme a mí misma como un ser social e histórico y, a su vez, como un ser pensante, comunicante, transformador, creador y soñador (Freire, 2015).

Haciendo camino al andar...

Hoy, Paulo, me siento intranquila. He vuelto a leer las notas que tomé sobre tu libro *Pedagogía del oprimido* (1973), y aunque ya han pasado tantos años desde que lo escribiste, al escuchar las voces de mis estudiantes en las entrevistas que les hice, veo cómo aún el tema de la educación bancaria es tan vigente. Y es que parece que la Escuela no ha comprendido que el conocimiento no se transmite, sino que se construye. En este sentido, también hago tuyas las palabras de William Ospina (2012), en su texto *La lámpara maravillosa*:

No somos cántaros vacíos que hay que llenar de saber, somos más bien cántaros llenos que habría que vaciar un poco, para que vayamos reemplazando tantas vanas certezas por algunas preguntas provechosas. Y tal vez lo mejor que podría hacer la educación formal por nosotros es ayudarnos a desconfiar de lo que sabemos, darnos instrumentos para avanzar en la sustitución de conocimientos. (p. 25)

Y es que, lamentablemente, la escuela se ha convertido en el lugar de la respuesta y no de la pregunta, de las certezas que se diluyen en el mar de la incertidumbre del mundo moderno. Quiero compartir contigo una anécdota que viví en esta experiencia. Cuando comencé con mis estudiantes del 2018 en grado décimo, les propuse leer en el segundo corte *El libro de Marco Polo sobre las cosas maravillosas de Oriente*, y como es lo acostumbrado fijamos la fecha del control de lectura. Cuando llegué al aula les pedí que sacaran una hoja y que realizaran una pregunta crítica acerca del libro, es decir, una pregunta abierta, que no fuera textual; luego intercambiaron la evaluación con otro compañero, y ahí debían tratar de responder el interrogante formulado anteriormente; por último, la evaluación volvía a su dueño y este debía escribir si se sentía “satisfecho” o no con la respuesta, argumentando las razones de esta.

Ese día algunos se gozaron la evaluación, pero para otros fue un ejercicio muy difícil. Revisando mi diario de campo, recuerdo que uno de mis estudiantes me dijo que no le había gustado que le tocara un compañero de los “más inteligentes”, porque esto hacía que fuera más complicado el ejercicio. Pero más allá de los obstáculos, el ejercicio se puede resumir en lo que dijo una de las estudiantes: “*es que nunca habían sido importantes nuestras preguntas*”, porque les enseñamos a responder, pero no a preguntar. Por eso resaltaron que pudieron compartir sus propias inquietudes e interrogantes y no las de la maestra, lo que les permitió identificarse con algunas dudas de sus compañeros; además, descubrieron que no hay una única respuesta a una pregunta de análisis.

Tal vez, esto se da porque los docentes aún pensamos que la educación es un acto de depositar conocimientos, sin tener en cuenta que “... esta noción ‘bancaria’ anula el poder creador de los educandos

o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad...” (Freire, 1973, p. 79). Una de mis compañeras del área lo plantea así:

[...] yo también he notado que hay varios docentes, compañeros, que les interesa mucho el aprendizaje memorístico, entonces hablando de la lectura, ellos hacen preguntas puntuales de cosas que han pasado en los libros, que si el niño no se aprendió en un momento puntual, grave, pierde su control de lectura y sigue siendo el control de lectura de la hojita, escriba: fechas, colores, descripciones muy puntuales que yo creo que ni el lector más audaz puede lograr una cuestión así, entonces veo que son clases como muy tradicionalistas, muy encasilladas a la tradición y les da como miedo salir de ese esquema.

¿Será que la escuela está olvidando la importancia de la curiosidad, de la búsqueda constante por el conocimiento? ¿Se puede hablar de pasión por el saber? Hace años, cuando en el colegio se hacían evaluaciones de cierre de trimestre, formuladas con preguntas de selección múltiple, mis estudiantes encontraron botada en un salón de la básica una evaluación de Lengua Castellana de los primeros grados del bachillerato. Ellos se dispusieron a realizar la evaluación, que podría ser muy sencilla, si tenemos en cuenta que estaban cursando grado undécimo; un rato después, comenzaron a hacerme a mí las preguntas y literalmente me rajé en todas. La que se quedó grabada en mi memoria fue la siguiente: “¿En qué año nació Miguel de Cervantes Saavedra? a) 1546; b) 1547; c) 1548; y d) 1549”. Lógicamente, ellos estaban expectantes por mi respuesta y fue difícil hacerles entender que podía haber leído la obra de Cervantes, entendido lo que significaba la novela moderna y no tener ni idea de cuál era el año exacto de su nacimiento. Aún me pregunto hoy para qué le sirve a un estudiante saber una fecha, sin ningún tipo de contexto o es que somos más doctos si sabemos este tipo de datos, que tal vez podrían servirnos si vamos a concursar en “Quién quiere ser millonario”.

En diferentes textos, Paulo, has resaltado la importancia de la curiosidad en la formación de estudiantes críticos. Dicha curiosidad surge a partir de entender que somos seres inacabados, en este sentido le hacemos preguntas a la realidad buscando comprender el mundo y nuestro lugar en él. Entonces, la curiosidad se convierte en el motor del conocimiento y nos permite la movilidad, el caminar con esperanza para poder estar *con* el mundo.

Sin embargo, parece que acabamos con la curiosidad por la falsa igualdad dentro de la educación: la homogeneización. Así lo planearon mis estudiantes:

“En la escuela somos como zombis, porque siempre es pizarrón, cuaderno, esfero, [...] Siempre nos han hecho andar en una sola línea [...].” (Princesa)

“Es que es como que siempre tenemos que seguir una misma línea, y todo esto es controlado, como que tenemos que estar de una manera muy estricta, con la lectura, con todo, y que todos tenemos que seguir el mismo paso, [...] tocaba estar formulando las mismas cosas, siempre era lo mismo, siempre el mismo trabajo, eso pasaba en el anterior colegio, por eso siento que es algo que controla todo. [...] Antes de entrar al colegio uno está con las expectativas de que todo va a ser maravilloso, de que todo va a ser chévere, que no va pasar nada, que uno es feliz, y después a uno lo van moldeando y entonces uno sigue las mismas reglas, que la evaluación, que cada uno tiene que hacer un rol, los estudiantes estudian y los profesores dictan y ya”. (Os)

Mi apuesta ha sido por las literaturas otras, es decir, una literatura que no se agota en sí misma, que genera más preguntas, que establece relaciones con el mundo de los estudiantes y que, al mismo tiempo, le da la autonomía al estudiante para seguir indagando, buscando. Así lo expresó Stefany, otra de mis estudiantes:

“Más como del aprendizaje, la curiosidad que despierta, entonces es como esa curiosidad que despierta en cada persona de ‘bueno, yo no sabía que conocía esto’ y ahí entra la autonomía de si uno quiere empezar a investigar más allá, como dijo mi compañero sobre lo de la literatura árabe, que, pues, a mí no se me hubiera ocurrido, pero son cosas así que despiertan la curiosidad de cada persona y que al final eso lleva a aprender más”.

Tal vez mi principal temor, Paulo, tiene que ver con el rigor... al principio mi temor tenía relación con mi autoridad como docente en el aula. Plantear que no me las sabía todas y ser humilde con mi conocimiento no fue una tarea fácil. Recuerdo cuando al principio del 2018 les propuse a mis estudiantes que consultáramos sobre culturas antiguas y les confesé que mi fuerte estaba solo en Occidente (Grecia y Roma) y uno de ellos me responde: “¿cómo así, usted no sabe de eso y cómo va a dictárnoslo?”. Experiencia bien distinta a como terminé el primer semestre del 2019, cuando juntos estábamos aprendiendo acerca de la cuestión afro y al lado de mi confesión sobre el desconocimiento del tema, porque como se los expliqué en clase:

“yo nunca tuve contacto académico con lo afro en la literatura, lo que he leído ha sido por cuenta propia”, ahora les pareció interesante y hasta un desafío. Algunos me enviaban por redes sociales los nombres de películas o libros o compartían enlaces de páginas, que pudieran ayudarnos a comprender juntos algo desconocido.

En *Pedagogía de la autonomía* (2015) planteas que el rigor no se encuentra en seguir el currículo oficial y la elección de contenidos del programa, pues:

El currículo estándar, de transferencia, es una forma mecánica y autoritaria de pensar cómo organizar un programa, lo que implica, por encima de todo, una tremenda falta de confianza en la creatividad de los estudiantes y en la capacidad de los profesores. (p. 125)

Esto quiere decir, que el rigor se halla en la libertad y en la creatividad, lo que hace que el desafío sea mucho más comprometedor para los participantes del acto educativo. Es un rigor que va cambiando en el tiempo, a través de la evaluación permanente de la práctica educativa; por tanto, el currículo no puede ser algo estático y fijado de antemano.

La apuesta por las literaturas otras se basa en esa espiral de programación y evaluación de la que hablamos antes. Y lo que busca, sobre todo, es descolonizar el currículo, entendiendo que este corporifica el “conocimiento oficial” (así lo plantea Apple, según Tadeu da Silva, 1997), primero a través de la construcción y elaboración de nuevos materiales con visiones subordinadas; y, segundo, teniendo en cuenta una pedagogía situada, que busca la producción de nuevo conocimiento (Solano-Alpízar, 2015).

Es por esto que la inclusión de la creatividad ha sido parte fundamental dentro de la práctica de las literaturas otras. Ella es la que permite que los estudiantes se conviertan en escritores de diferentes lenguajes, es decir, que re-creen los textos y su lectura del mundo. En tu diálogo con Ira Shor (2014), planteabas que “La ruptura creativa de la educación pasiva es un momento tan estético como político, porque exige que los alumnos ‘reentendan’ su comprensión anterior y practiquen, junto con el profesor, nuevas percepciones como aprendices creativos” (p. 183). Para mí esto solo ha sido posible

a través de la horizontalidad de la relación docente-estudiante, sobre la que tratará mi tercera carta, y la escucha activa de aquello que mis estudiantes quieren aprender.

La creatividad se ha convertido en un elemento motivador dentro del aula, así lo plantea Silvana:

A partir de las literaturas otras, del conocimiento de diferentes métodos, de diferentes visiones, de diferentes formas de escritura, de analizar el mundo se puede llegar a esa lectura crítica, entonces eso no se podría sin la motivación (creatividad) que lleve a la transformación [...].

Entonces la creatividad se vuelve en el motor de la curiosidad y, por tanto, del conocimiento. La literatura, tal vez como “rasgo distintivo” —si es que hay alguno—, permite en sí misma la imaginación, es decir, la posibilidad de conocer mundos posibles y en este caso las literaturas otras son una forma de interiorizar y de preguntarse por esa relación *en* y *con* el mundo, que tú has planteado en muchos de tus libros. Así lo expresa Os:

Digamos uno empieza a crear muchas cosas y empieza a formularse preguntas que uno puede aprender, que uno quiere intentar indagar más sobre las cosas de lo que pasa en el mundo, uno se puede abrir mucho más y puede realizar cosas que uno pensaría que no las haría como volverse a plantear todo y generarse una buena enseñanza para seguir mostrando trabajos, en los que uno se sienta bien, y libre de escribir.

Me hubiese encantado, Paulo, contar con tu compañía, en momentos en donde esa creatividad salía a flote. Por ejemplo, el 4 de junio del 2019 estuvimos en la Biblioteca Pública Usaquén Servitá, en el I Festival de Tráiler “Narraciones de mujer: La Cara de la Femenidad Hecha Literatura”, allí pudimos compartir estudiantes y maestros la apropiación que realizaron los estudiantes sobre algunos libros de escritoras que ellos mismos propusieron y escogieron. A través de sus tráilers, viajamos por diferentes obras, épocas y hasta pudimos conocer el espacio. A algunos les costaba contener la risa a la hora de grabar, otros lo vieron como la oportunidad de demostrar sus habilidades audiovisuales. Todos pudieron expresar su re-creación de la lectura del mundo.

Del dicho al hecho... ¿hay mucho trecho?

Paulo, aunque queda mucho por decir, mucho por contarte de este camino andado desde hace año y medio, cuando las literaturas otras tomaron por asalto mi aula y comenzaron a crear en conjunto otra forma de ver, de enseñar y aprender la literatura, esta va a ser mi última carta. Hoy, amanecí con una pregunta rondando en mi cabeza: ¿cómo lograr la coherencia entre lo que soy (lo que hago) y lo que digo hacer? En varios de tus libros planteas que el docente debe mantener la coherencia, y aquí me encuentro yo pensando cómo llegar a ella, o por lo menos intentarlo, porque por nuestra naturaleza de seres humanos creo que no se puede ser del todo coherentes.

La coherencia no solo tiene implicaciones éticas, fundamentales dentro de la praxis, sino también políticas. Como ya lo hemos hablado, coincidí contigo en que la apuesta debe ser por la esperanza en la transformación de la sociedad. Por eso comparto las palabras que planteabas con Ira Shor (2014):

Ahora he descubierto la realidad de la sociedad y mi opción es a favor de una educación liberadora. Sé que la enseñanza no es la palanca para el cambio o la transformación de la sociedad, pero la transformación social está hecha de muchas tareas pequeñas y grandes, grandiosas y humildes. De una de esas tareas yo estoy a cargo. Soy un humilde agente de la tarea global de la transformación. Muy bien, lo descubro, lo proclamo, verbalizo mi opción. La cuestión ahora es cómo poner mi práctica al lado de mi discurso. (p. 79)

Pero ¿cómo poner la práctica educativa al lado del discurso? ¿Cómo lograr la coherencia? Estos son cuestionamientos que me rondan. En *Pedagogía de la autonomía* (2015) planteabas que esa coherencia está determinada por algunos factores, como la competencia profesional, la generosidad y la humildad con el conocimiento, la libertad unida a la ética, lo que se resume en que el maestro se piense su labor como política. En *Cartas a quien pretende enseñar* (2008) sumabas otras cualidades, como la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la seguridad, la paciencia y la alegría de vivir.

En este sentido, creo que la coherencia tiene que ver con un cambio de roles en el aula, entendiendo, por tanto, que “[...] enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia

producción o construcción” (Freire, 2015, p. 47). Para lograr este cometido es fundamental el diálogo, mas no en su sentido socrático, en donde el maestro hace preguntas para que el estudiante reflexione, pero de las que ya sabe la respuesta. Es un diálogo en el que los actores van a aprender del acto comunicativo, como proceso creativo y recreativo propio del ser humano, desde una realidad situada o contextualizada. Los agentes críticos del conocer (estudiante y docente), por tanto, se transforman en el momento que aprenden. Por eso, como planteó Princesa, el *“maestro enseña al estudiante, el estudiante también enseña al maestro, de diversas maneras le aporta”*.

Paulo, me tomé el atrevimiento de resumir los roles del docente y el estudiante en la educación bancaria en una tabla, para tener claro también en qué no puedo caer, si quiero considerar que mi práctica se acoge a los postulados de la pedagogía crítica.

Tabla 1. Roles del docente y el estudiante en la educación bancaria

Docente	Estudiante
Quien educa	Quien es educado
Quien sabe	Quien no sabe
Sujeto que piensa	Objeto pensado
Quien habla	Quien escucha dócilmente
Quien disciplina	Quien es disciplinado
Quien opta y prescribe su opción	Quien sigue la prescripción
Quien actúa	Quien tiene la ilusión de actuar
Quien escoge el contenido del programa	Quien se acomoda, pues no es escuchado
Tiene autoridad del saber con autoridad funcional	Se adapta a las determinaciones

Fuente: Freire (1973). *Pedagogía del oprimido*.

Como puedes ver en la tabla, la relación docente y estudiante es aislada, es como si estuvieran en polos opuestos. Uno de ellos deteniendo una autoridad dada por el saber, el otro como un sujeto pasivo que solo se amolda, por medio de los conocimientos traspasados en la Escuela. Concebida de esta forma la relación entre los actores, no puede haber diálogo ni respeto, y mucho menos construcción del conocimiento.

Sin embargo, Paulo, esta no es una tarea fácil, como te lo comenté en la carta anterior. Desprenderme de mi autoridad en el saber fue difícil, pero ha sido gratificante, pues me ha permitido repensarme también mi rol en la escuela. Te comparto las palabras de Mila, una de mis estudiantes, sobre este tema:

El rol del docente y el del estudiante se deben entrelazar para lograr en los dos una lectura crítica del mundo. Veo que más que un tipo de jerarquía es como una construcción horizontal, también es cierto que el docente aprende mucho del estudiante, pues sin el estudiante no se sentiría como un docente. [...] como sumercé ve el rol del docente, es fácil deducir que el asunto de las literaturas otras, que tiene que meterse a la literatura universal, viene de experiencias pasadas y todas esas cosas que hacen un tipo de cuestionamiento en su cabeza de lo que debería ser el rol del docente, la forma en que se percibe a sí misma la profesora, es como traer más diversidad cultural a la clase de Lengua Castellana.

Aunque siempre he creído que en el aula los dos actores educativos aprendemos el uno del otro, no fue sino hasta que permití irrumpir a las literaturas otras en mi programa que esta verbalización dejó de ser hueca para llenarse de significado. Es muy paradójico hablar de la participación, cuando el docente toma todas y cada una de las decisiones sobre lo que sucede en el aula. Ahora mi aula es un lugar en donde se negocia lo que vamos a aprender, cómo lo vamos a hacer, en qué tiempos y con qué herramientas vamos a evaluar el proceso. Aunque no todo es negociable, por ejemplo el respeto y la escucha atenta al otro, siguen estando presentes y creo que se han potenciado aún más con la propuesta.

Sin embargo, debo reconocer que en este proceso yo no soy la única que ha tenido que irse modificando, el estudiante también viene acostumbrado a una metodología, a un estilo pedagógico que es difícil romper; el reto puede resumirse en las palabras de Eusebio:

“Pues es que también es como un medio demonio que crea la Escuela, cómo tiene que hacer esto y si no se le dice, pues no se hace [...]”. Es decir, la Escuela ha actuado no solo en el maestro sino también en el estudiante en la representación de unos roles fijados de antemano.

A mí me sucedió algo parecido a lo que expresa una de mis compañeras, cuando comencé a cambiar las reglas dentro de mi aula:

[...] y es que al principio es difícil porque ellos están esperando que uno les diga qué debe hacer, cómo lo debe hacer, cuándo lo debe hacer, y romper como ese esquema para ellos ha sido difícil, entonces en un primer momento es como choque, porque quedan como en las nubes, no saben qué es lo que van a hacer, no saben cómo lo van a hacer, pero una vez que van cogiendo el ritmo, ya poquito a poco van soltando y se ven unos resultados muy buenos en esos trabajos o en esas cosas que ellos presentan.

Paulo, por ejemplo, cuando realicé la evaluación final del curso con mis estudiantes, donde ellos podían proponer cómo poner a andar el currículo para undécimo grado, una de las primeras ideas que surgió tuvo que ver con que yo también debía proponer las lecturas, pues algunos de ellos sintieron que era demasiada responsabilidad, pues al fin y al cabo yo como maestra es quien debía saber qué deben aprender ellos dentro del aula. En este sentido retomo las palabras de Mila: *“[...] creo que la sociedad ha hecho un buen trabajo, al implantarme conceptos sin que yo los cuestione”*. Pero, entonces, ¿cómo hacer una práctica que sea más liberadora, que contribuya al pensamiento crítico de los estudiantes?

Mi apuesta para responder esta pregunta han sido las literaturas otras. Sé que no es la única forma, pero es la manera como poco a poco hemos descolonizado el currículo, lo hemos hecho participativo y nos hemos convertido en aprendices y docentes en la praxis. He entendido que *“el papel del docente es muy importante y muy influyente, en cuanto a que nos hace ver que hay cosas más allá, nos saca como del lugar de confort”*, como lo expresó Laura.

Entonces, mi papel en el aula, en esa construcción de conocimientos, es también desafiar a mi estudiante, es aprender a escuchar lo que me dice, para que se vuelva un sujeto partícipe de su aprendizaje. El aula liberadora es un espacio exigente y activo, en donde se ponen

en práctica las subjetividades de los actores críticos del conocer, a la que —a su vez— no se puede llegar con ingenuidad, pues para conocer la realidad es necesario comprender los entramados políticos, ideológicos, económicos, sociales, entre otros aspectos, que harán posible la transformación social.

Ahora bien, sé que el cambio es difícil, pero no imposible. Sé que no estoy contribuyendo a la gran revolución, pero sí a las pequeñas, porque comparto contigo que

Mi meta es el cambio social, pero trabajo en el sentido de provocar las transformaciones posibles dentro de cada clase. Con frecuencia, lo máximo que puedo conseguir en un curso es un momento de transición de la pasividad o ingenuidad a cierta percepción crítica. (Freire y Shor, 2014, p. 62)

Tal vez para algunas personas no sea bastante, pero creo que la posibilidad de desnaturalizar el mundo en el que vivimos, entender que no somos seres predestinados a repetir y amoldarnos, sino que tenemos la posibilidad de reconfigurar nuestra realidad, es un paso grande. Por eso te puedes imaginar mi emoción cuando Rouss, una de mis estudiantes, me dijo:

Al leer literaturas otras, y no las que te estipulan, tienes una visión más amplia del mundo, entonces puedes empezar a sacar conclusiones, perspectivas, una posición frente a algo, y ahí entra lo de la transformación. Yo me estoy transformando, antes yo era una niña que veía las cosas porque sí, y ahora esto pasa por esto o puede suceder por esto.

Con esta carta, además de mi agradecimiento por mostrarme cómo cada día ser más coherente, quiero despedirme. Es más una despedida simbólica, porque como lo planteaste en *Grito manso* (2003), tú, Paulo, no *fui*ste, sino que *has sido* un educador que con su praxis traspasó las fronteras de sus libros, y en ese diálogo permanente con los maestros nos has permitido repensarnos y apostarle a una educación de la esperanza.

**Aprendo y me modifico
en el transcurrir del aula.
(Freire y Shor, 2014, p. 149)**

Entonces, recae en aquellos cuyo
sueño político es reinventar
la sociedad, ocupar el espacio
de las escuelas, el espacio
institucional, para develar la
realidad que es ocultada por la
ideología dominante,
por el currículo dominante.
(Freire y Shor, 2014, p. 65)

Tení tan solo nueve años cuando mi tía Martha me regaló un libro de cuentos infantiles... no era, a todas luces, mi primer encuentro con la literatura; ya mi padre me había contado sentada en su regazo las historias de princesas malditas, príncipes salvadores y reyes desdichados... aún recuerdo la melodiosa voz de Caperucita Roja cantando por el bosque para ir donde su abuelita, y así como cuando era pequeña me siento feliz. Tampoco era mi primer acercamiento al lenguaje; de la mano de mi tío Germán desde que aprendí a leer y a escribir transité el mundo de los signos de puntuación, de la gramática, de la acentuación, y aprendí que para revestirme del poder de la palabra hay que conocer sus entramados, sus secretos más íntimos. De su mano también conocí el arte y, sobre todo, pude ver mi imaginación en escena, porque fue él quien me presentó el teatro. Lo realmente importante de ese libro que mi tía me regaló fue la leyenda que escribió a mano en sus primeras páginas: “Este libro es un tesoro, tiene de todo”. Esta pequeña frase sembró los frutos del amor por los libros, por el encanto de ir desgajando línea a línea los tesoros secretos que guarda un texto. Sin saberlo, ellos tres influyeron significativamente en mi vida a la hora de escoger mi carrera; al fin y al cabo, cómo no iba querer ser exploradora de mundos posibles.

La docencia llegó a mí por equivocación —o tal vez, por obra del destino—, aunque si lo pienso bien haber estado rodeada por una familia de educadores influyó en mí más de la cuenta. Con admiración recuerdo las historias que siempre estaban presentes en la casa de mis primos, en donde mi tía Gloria se convertía en mi heroína, que con las armas del amor y del conocimiento dotaba de color el mundo de adolescentes tristes. Ahí por primera vez comprendí los pasos de gigantes que dan los maestros en la escuela.

Además de mi familia, mi colegio “tiene muchas velas en el entierro”... Estudié en el Instituto Pedagógico Nacional, cuna de la pedagogía y de la contradicción. En sus aulas aprendí a recitar el credo y, al mismo tiempo, experimenté el arte; aprendí a odiar la educación física y a entender que la historia es una caja de herramientas para conocer la realidad de lo que me rodea... sobre todo aprendí que cuando la educación está acompañada de pensamiento crítico hace que los estudiantes sean más conscientes de su responsabilidad en el mundo.

Y ahora yo estoy en las mismas aulas, transitando por los mismos pasillos cada día, creyendo fervientemente que la educación es la posibilidad de la transformación y que la literatura puede brindar tiquetes para viajar por este y otros mundos.

Pero, ¿a qué viene todo esto? Pues a que en este capítulo voy a narrar la siembra, desde esos principios que me han acompañado desde niña; la lectura como posibilidad de conocer lo desconocido, la lectura crítica para entablar una relación *con* el mundo —a la manera freireana— y la educación como un camino para la transformación. También haré mención a ese camino que he encontrado para hacer investigación y que me permitió entender mi nuevo mantra: “enseño, aprendo; investigo, me investigo; intervengo, me intervengo; transformo, me transformo; aprendo, desaprendo y reaprendo”.

Las literaturas otras como apuesta de transformación

Y sobre todo que parezca que el autor no dice
las cosas por sí, no nos molesta con su
personalidad, con su yo satánico.
Aunque por supuesto, todo lo que digan
mis personajes lo digo yo [...].

MIGUEL DE UNAMUNO, *Niebla*

Más de uno, como yo sin duda, escriben para perder el rostro.

MICHAEL FOUCAULT, *La arqueología del saber*

Era difícil calcular el tiempo que llevaba escuchando las entrevistas, tanto que por instantes sentía que los audífonos en realidad eran parte de su anatomía, y que las voces que sonaban allí no eran la de sus estudiantes, sino que otra conciencia se había tomado su cabeza. El solo hecho de pensar esto la hizo sonreír, recordó el dicho que tantos egresados conocían: “*escucho voces en mi cabeza y no son las mías*”, aunque esta vez era completamente cierto.

El escritorio estaba repleto de libros, tenía hojas por todos lados y tres cuadernos en los que tomaba nota de todo aquello que le interesaba: uno de vivencias, otro de reflexiones con su interlocutor

de tesis y, por último, el de los teóricos. Y también estaba ella, la mujer frente al computador viendo latir el cursor, que casi igualaba su ritmo cardiaco. Repasaba entonces las hojas tratando de encontrar los lazos que unían las piezas, por momentos echaba un vistazo a los textos de Freire y saltaba nuevamente a las voces de los muchachos.

Aunque durante la última media hora se había detenido en su pregunta tratando de encontrar las categorías del estudio: por un lado, creía importante hablar de la enseñanza de la literatura; por otro, sobre la pedagogía crítica; y lógicamente el medio que había utilizado para dictar sus clases, lo que había denominado literaturas otras en relación con la lectura del mundo. Ella decidió comenzar con el tema de la transformación por su transversalidad, entendiendo que en la praxis educativa la transformación no solo se relaciona con el estudiante, sino que también se refiere al docente.

Sin embargo, creo que le he comenzado a jugar una mala pasada. Mientras sus ojos repasaban las líneas y sus oídos nuevamente recreaban las voces, yo me dejaba llevar por la imaginación desbordada: ¿qué tal si pensara en las instrucciones para hacer una tesis, para hacer una entrevista, para analizar los datos... tipo Cortázar? Entonces ella volvía al papel, luego abría un archivo para leer un poco sobre investigación-acción educativa, y recordaba las palabras de Juan Pablo: “*son estudios críticos, hay que ir más allá, cuestionarse*”. Tendría entonces que tratar de tejer un entramado de significados; sé que pensó en Clifford Geertz y en su concepto de cultura, pues por un minuto sonrió de nuevo y trató de poner música para acallarme.

“*Margarita ¡Tienes que concentrarte!*”, pensó por un momento. Repasó la presentación realizada para exponer su proyecto y recordó que uno de sus supuestos explícitos era que la Escuela generaba la transformación de los actores educativos. Volvió entonces a abrir los archivos de Excel, en donde trató de poner en tablas las voces de sus estudiantes, buscando generar una matriz que le ayudara a comprender los datos. Ellos habían hablado de la transformación, y junto a este concepto aparecía casi en todas las voces la creatividad. Comenzó entonces a escribir en la hoja del computador: “La categoría deductiva se denomina LECTURA CRÍTICA DEL MUNDO y esta contiene dos categorías inductivas *Lectura crítica y Transformación*”.

Sin embargo, por más que intentó hacer el ejercicio, repasado tantas veces en la Facultad de Educación, se dio cuenta de que enunciar el análisis de esta manera le restaba importancia a la red de significaciones que había encontrado. Entonces, ahora soy yo la que río, nuevamente no le permito hacer las cosas a las que está habituada. Echa un vistazo a su cuaderno de autores, encuentra la cita que le gusta de Freire y Shor (2014): “el profesor necesita ser un aprendiz activo y escéptico en el aula, que invita a los estudiantes a ser más críticos y curiosos... y creativos” (p. 26).¹ Luego halla otra con más significado: “Es la acción creativa, situada, experimental, la que crea las condiciones para la transformación, probando sobre el terreno de los medios esa transformación” (p. 50).

Por un momento la miro y veo cómo brillan sus ojos. En su mente se recrean las palabras del pedagogo brasileiro en su conversación con el docente estadounidense. Comienza a hacer conjeturas, a entender que eso es lo que ha intentado hacer este año y medio. Y entonces, por un momento solamente, me permite recrear la escena e introducir a otro personaje, Ted Moxley, quien empieza a contarle su experiencia en clase de Lengua Castellana a estos dos maestros: “*el estudiante sería yo, lo que viene conmigo es una transformación de la manera de pensar, y esa transformación se debió a la experiencia de lectura que tuve, porque fue una cosa totalmente diferente, ahora estoy leyendo libros por mi cuenta, cosa que yo nunca había hecho*”, casi puedo mirar a Paulo Freire, me gustaría imaginar una sonrisa en su rostro.

Ted continúa: “*pues esa transformación también se debió a la literatura, porque sin la literatura esto que estoy haciendo de leer... sin la literatura que nos mostraron y sin el ejercicio de involucrarse yo no lo habría hecho, y pues ese ejercicio nace del rol del docente que fue generar esa transformación mediante la literatura y la experiencia de leer hizo que yo como estudiante tuviera una transformación*”. Por un momento solamente reafirmo que lo que ella hizo sí fue una experiencia de transformación, es decir, de pedagogía crítica, de enseñanza crítica de la literatura.

1 Quiero aclarar al lector que es ella, no yo, quien tiene la mala costumbre de usar las normas APA cuando escribe, entonces es ella la que inmediatamente después de nombrar a un autor escribe el año de publicación y hasta las páginas.

A veces me siento mal porque entiendo que ella pueda estar feliz, que pueda sentir que está siguiendo los pasos de maestros memorables, pero cuando escucho a Ted y lo relaciono con lo que dijo Mila (“*el rol del docente es crear una transformación en el estudiante, para que en su rol el estudiante tenga creatividad, pero para ello el docente también debe ser creativo*”) no puedo dejar de hacerme varias preguntas: ¿por qué los estudiantes creen que la labor del docente es provocar una transformación?, ¿es entonces el docente un ser todopoderoso que viene a iluminar las mentes de sus estudiantes, a mostrarles el camino de su transformación?, ¿por qué aunque muchos de ellos piensan que la relación docente-estudiante es horizontal, y el uno aprende del otro, no ven que exista transformación en el docente?

Entonces veo que su fantasía del maestro Freire viendo a su pupila comienza a desvanecerse... por un momento recuerdo la tarea que le dejó Juan Pablo semanas atrás: responder la pregunta *¿de qué debe liberarse un docente?* Tal vez deba liberarse de la visión mesiánica de su propia labor y observar detenidamente lo que este proceso ha hecho en ella, cómo se ha ido transformando en cosas tan simples como darse cuenta de que esa carreta discursiva de sentir que los dos actores educativos aprenden en el aula ha comenzado a tener un nuevo sentido, que ahora el criticar sus propias prácticas es el camino de la propia transformación.

Creo que le he vuelto a jugar una mala pasada, puedo verla observar la hoja y comenzar a borrar, una a una y lentamente las palabras que había escrito, de nada le servían las citas de Freire ni abordar de esta forma la categoría. Pensó en la triangulación: voces de los actores, teoría (voces de los autores) e investigador, y, por último, la conceptualización —puedo escuchar la voz de intelectual, de *Margarinvestigadora*, que siempre usa para poder explicar cómo se realiza este proceso—; intentó introducirle a la tabla de Excel las palabras de los teóricos al lado de la de sus estudiantes.

Sin embargo, este ejercicio se presentaba como una práctica que se agotaba en el mismo instante de escribir en la columna. En cualquier caso intentó hacerlo, insertó una columna al lado de la categoría Transformación y comenzó a llenar esta con la teoría. Para que el lector pueda entender la imagen, se recrean las columnas elaboradas por ella en el momento del análisis:

Tabla 2. Categoría inductiva Transformación

Voces de los actores	Teoría	Investigador
<p>“[...] ver el mundo de diferentes maneras, es ahí donde comienza la transformación” (Entrevista 1, Princesa).</p> <p>“Desde de la creatividad se pueden generar muchas cosas nuevas, desde esa creatividad se pueden transformar muchas cosas tanto en el estudiante como en el colegio, se podría generar un cambio como un avance, y ampliar más el punto de vista de los estudiantes y la forma de enseñar” (Entrevista 2, Laura).</p> <p>“Nosotros estamos empezando con esta transformación de un año a otro, la experiencia de lectura por medio de la forma de vivir un plan lector más didáctico, que no sea tan monótono como era antes (evaluación, leer, evaluación); sino que aquí te da la oportunidad de expandir tus límites y de abrirte más a un pensamiento crítico de todo. La transformación que va aquí, en mi opinión, es algo muy bueno, ya que no te quedas con lo básico, creo que hay algo en que se relaciona lo anteriormente dicho, es que la literatura hace que veas de una forma crítica el mundo y que te haga expandir los límites, no lo básico sino llegar más allá de lo que te muestran” (Entrevista 5, Guillermo del Alba).</p> <p>¡Ojo! Importante recordar la relación entre transformación y creatividad, pues la creatividad ha sido uno de los elementos para la transformación.</p>	<p>“Mi meta es el cambio social, pero trabajo en el sentido de provocar las transformaciones posibles dentro de cada clase. Con frecuencia, lo máximo que puedo conseguir en un curso es un momento de transición de la pasividad o ingenuidad a cierta percepción crítica.” (Freire y Shor, 2014, p. 62)</p> <p>Cenio Weyh (2015) plantea que para Freire “la transformación es entendida como ‘un acto de creación de los hombres’ [...] que busca rescatar la visión de totalidad a partir de la acción sobre las partes. Transformar ‘es ser sujeto de su acción, destino del hombre’ [...]” (p. 79).</p> <p>En la <i>Pedagogía del oprimido</i> (2015), Freire plantea la transformación como opuesta a la adaptación. En <i>El grillo manso</i> (2003) establece que la transformación hace parte de la pedagogía de la esperanza.</p> <p>Cabe recordar también que la transformación es un concepto acorde a los estudios culturales. Restrepo (2011) dice: “Los estudios culturales pretenden transformar el mundo [...] y consideran que el conocimiento y la teoría son herramientas e importantes terrenos de disputa para lograrlo” (p. 13).</p> <p>Hay que tener en cuenta que la transformación tiene relación con las grietas de las que habla Walsh (2017) y con la idea de esperanza.</p>	<p>Es claro que la labor del maestro, que ha asumido la pedagogía crítica como método de enseñanza, consiste en la transformación tanto del estudiante como del docente. En este sentido, la transformación está relacionada con la pedagogía crítica de Freire, ya que el ser humano al saberse inconcluso puede llegar al conocimiento, y a través de él se da cuenta de que no solo está en el mundo sino con el mundo. Esto quiere decir que si lo que existe en el mundo es una construcción, también es posible cambiar la realidad. Pero la transformación no puede quedarse en la verbalización, necesita de reflexión, sí, unida a la acción; es decir, la transformación lleva por tanto a la praxis.</p> <p>Ahora bien, es claro que para que exista dicha praxis los actores del proceso educativo necesitan creer en la esperanza, es decir, que la realidad no nos ha sido dada, por lo que podemos construirla y no adaptarnos a ella. En este sentido, el concepto de transformación tiene un trasfondo político.</p> <p>De igual forma, es importante tener en cuenta, que la transformación puede darse a pequeña o gran escala. En el caso de esta investigación se ha tenido en cuenta lo planteado por Walsh (2017), es decir, las literaturas otras buscan ser un elemento agrietador y descolonizador del currículo y de los roles que los actores han prefigurado dentro de la Escuela.</p>

Fuente: elaboración propia para fines de la investigación.

Leyó más de diez veces la tabla y comenzó a hacer el ejercicio de convertir todo aquello en párrafos. Además de tratar de que todo tuviera sentido, sentía que era demasiado vacío. Veo en sus ojos la frustración, ahora sé que la tabla es un trabajo infructuoso, los estudios sociales y culturales deben ir más allá de la proclamación de la educación como acto transformador. ¡Muy bien!, ¡qué interesante! Seguro a ningún otro maestro en el mundo se le había ocurrido eso.

Sin saber qué hacer, con la frustración de que lo que ella conocía como la forma de la investigación (Categorías + Triangulación = Conceptualización, es decir, Tesis lista) era insuficiente para analizar los datos, que ahora se presentaban como una gran montaña impenetrable, decidió abrir el diario de campo. Si quería analizar la transformación, las entradas de su diario —en donde estaba la descripción de los ejercicios hechos en clase, con las voces de lo que les había gustado a sus estudiantes de estos y con algunos de sus sentimientos más secretos— se convertían en una ventana para tratar de comprender el entramado de signos. La veo sonreír, de nuevo recordó la noción de cultura del antropólogo estadounidense.

En la parte superior izquierda de su diario se encuentra la fecha del último control de lectura de grado décimo (6 de noviembre), seguido del curso 1003, donde se realizó la actividad. En el último corte se dio la posibilidad de que los estudiantes escogieran lo que querían leer y la forma de evaluar su lectura (el temido control de lectura, más conocido así por los maestros de Lengua Castellana). El 1003 es el énfasis Campo de Cultura Artística, que además es “su” curso, por lo que cada vez que recuerda los sucesos narrados en el diario, se dibuja en su rostro una mueca de aprobación y se siente orgullosa de sus “pequeños saltamontes”.

Previo al control de lectura había realizado una sesión en donde cada estudiante tuvo la oportunidad de proponer un libro para que todos sus compañeros leyeran; de este listado de más o menos treinta obras, los estudiantes escogieron cuatro títulos: *La insoportable levedad del ser*, de Milan Kundera; *Las intermitencias de la muerte*, de José Saramago; *El psicoanalista*, de John Katezenbach; y *Asesinato en el Orient Express*, de Agatha Christie. La evaluación propuesta por los estudiantes: una feria artística, en donde cada uno escogería una forma de expresión artística y representaría la idea que le dejaba la obra elegida.

La actividad comenzó con la exposición de las obras suscitadas por el libro de Milan Kundera. Mientras los estudiantes se alistaban, ella pensó por un momento en todo lo que ese libro representa para ella. Recuerda la primera vez que tuvo el placer de leerlo, estaba aún en la Universidad y veía la materia de Novela Checa con Piedad Bonnet. En ese entonces lo importante no era la experiencia de lectura, era encontrar las pistas sobre las cuales se haría el ensayo de la materia. La segunda oportunidad fue hace algunos años —no recuerda exactamente con qué promoción—, cuando sus estudiantes escogieron esta novela, con la finalidad de analizarla filosóficamente.

La última fue, tal vez, la más significativa: se encontraba cursando tercer semestre de la Maestría en Educación en la UPN y tenía que hacer un ensayo sobre Deleuze y la creación de conceptos; su tesis en ese momento giraba sobre la idea de lo líquido en la pedagogía, y tuvo la ocurrencia de utilizar la levedad y el peso de la obra para explicar al filósofo francés. Más allá del hermoso 5,0 que sacó en ese ensayo, la obra había dado paso a una conversación con un gran amigo y encarriló muchas ideas sobre la literatura.

La historia de Teresa y Tomás siempre la había cautivado. Sin embargo, hoy era distinto, frente a ella comenzaron a aparecer verdaderas obras de arte. Majó fue la primera en pasar, y esta fue la forma de expresar su comprensión del libro:²



2 Como a ella le gusta usar las normas APA, las imágenes que se ven a continuación se denominarán: *Figura 17. Todo suena a ti. Figura 18. Todo se ahoga en ti. Figura 19. No se vive por ti.* Las tres fueron elaboradas por María José Buitrago.

Veo las imágenes e inmediatamente pienso “¡Menos mal que yo no estoy haciendo ese control de lectura!”. En mi vida podría haberme aproximado a plasmar en tres imágenes toda la obra. Pude sentir en mi corazón la desesperación de Teresa; su ansiedad por Tomás; su ahogo de saber que está con otra, que Sabrina es el otro cuerpo que toca su rostro, que siente su piel; pero al lado del peso se dibuja la levedad, y casi puedo sentirme flotando por momentos junto a los personajes.

Observa el diario de campo, mira sus anotaciones: a Majo le encantó el ejercicio, le pareció que podía conectarse con el libro, se sintió identificada por momentos y pudo reproducir eso en la obra de arte. Sonríe, siente que lo logró, que la creatividad genera transformación, que pudo hacer que sus estudiantes viajaran sin pasaporte a través de la literatura, que tuvieran una experiencia enriquecedora.

Nuevamente fue a su cuaderno de teóricos, recordó la frase que había escrito textual del libro de Freire (2015): “La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego, y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto” (p. 29). Era evidente que muchos de sus estudiantes se habían entregado a la obra literaria. De nuevo sentía la felicidad arrolladora latir en su pecho, se dio cuenta de que pudo contagiarlos un poco de lo que para ella misma era leer y ella tuvo una doble lectura, la segunda fue la de la obra de arte de Majo, que se presentó como la síntesis perfecta de las emociones suscitadas por el libro.

Sin embargo, soy yo la que ahora debe escribir estas páginas, me doy cuenta de que entonces no es tan simple. La transformación está atravesada por otro tipo de conceptos; no puedo dejar de lado la creatividad, la experiencia de lectura, ni la noción de literatura ni la enseñanza de la misma. Las palabras de Mila resuenan entonces en mi mente:

Me he convencido de que la enseñanza de la literatura o cualquier enseñanza en sí debe producir una transformación. Si el docente no está para transformar, entonces no sé para qué está, y si se quiere enseñar literatura y no produce una transformación entonces tampoco sé para qué está, pues de por sí la literatura ha sido muestra de lo que sucede o de la transformación que tiene la sociedad. No es desfasado pensar que la literatura y la enseñanza de la misma puede comenzar a transformar, y también tengo muy en la mente, sin creatividad no puede

haber transformación, porque también me gusta mucho el arte y pues pienso que tras del arte se puede transformar. Esa transformación va a hacer que uno tenga una experiencia de lectura, como del entorno, y también el hecho de los libros que he leído en qué me aportan. También la creatividad va de la mano de la forma en que debería evaluarse la literatura, a través de producción de textos, más que llenar un cuestionario el hecho de que si entendí un libro puedo expresarlo de diferentes formas.

La miro a ella y reflexiono sobre mí y entiendo que también nos hemos transformado; el simple hecho de poder dañarle la cabeza es en sí mismo un cambio; antes, me hubiese acallado. Bueno, antes, ni siquiera existiría; he sido fruto de aquella siembra, de pensar en sí misma. Ahora tiene (tenemos) otra forma de ver el mundo, de hacer praxis, ha desnaturalizado su propia práctica, la enseñanza de su disciplina, por el simple hecho de escuchar a sus estudiantes, con quienes ha cambiado su relación. Y luego las literaturas otras irrumpieron y cambiaron también la manera de entender y hacer investigación.

Entonces veo que ella vuelve al inicio: al escritorio repleto de libros, a las hojas desparramadas ya por todo el estudio, a los ojos de desesperación al mirar el cursor latir, a la investigadora que se enfrenta a las preguntas que le produce su mente sin las herramientas con las que siempre creyó contar. Comienza entonces de nuevo, tímidamente escribe el título del texto, y luego procede con lo conocido: el uso de epígrafes, en esta ocasión utilizará a Miguel de Unamuno y, aunque parezca extraño, también a Michel Foucault, y tal vez con ellos pueda disipar su voz y darle rienda suelta al ejercicio literario.

Las literaturas otras como una apuesta de lectura crítica del mundo

¡Hay que leer! Es un imperativo, todo el mundo lo dice y lo proclama. ¡Hay que leer en la escuela!, en el bus, en la cama, en días soleados y tristes. Hay que leer por placer, ¿hay que leer por obligación? Hay que leer y hasta los memes lo dicen. Lo importante es leer.

En esta cultura líquida moderna parece que todo es muestra del individualismo: hay que leer y luego presumir cuántos libros he leído. Hay que leer obras con títulos importantes —aún recuerdo ahora

mi primer día de universidad, a la muchacha que por decirle que yo era egresada de un colegio público nunca me volvió a hablar, ella además de su nombre, el colegio de donde egresó, nos comentó que había leído todas las obras de un autor francés, no recuerdo ya si era Voltaire o Flaubert—.

No hay duda: hay que leer, no es posible que no se lea y menos en la Escuela. *“Profesora, ¿qué está haciendo para que nuestros hijos lean más? A mi hijo no le gusta leer y entonces ¿qué va a hacer para mejorar sus hábitos lectores? Hay que pagarles a nuestros hijos un curso Preicfes o de lectura rápida”*. Hay que leer, pero yo me pregunto: ¿cuántos leen en casa con sus hijos?, ¿cuántos los llevan a una biblioteca?, ¿cuántos de ellos leen?

¿La lectura es una obligación de la escuela! Hay que leer. Oigo en mi mente miles de reuniones, *“es que los niños no saben leer, ¿qué está haciendo el profesor de Lengua Castellana?, pregunta el maestro de Música”*. Nuevamente el desgaste: profe, y ¿qué está haciendo usted para que ellos lean?, ¿cuántos de los maestros de la escuela leen?, ¿cuántos pueden gozar del placer de leer un libro? Y ahora, ¿soy yo la que tengo que enseñar a leer? El problema siempre es de otro: *“es que los niños no saben leer en preescolar y llegan a primero con deficiencias, y esas se quedan para toda la vida; es que el maestro de lengua castellana que ya se fue no les enseñó como debía; es que hay grandes baches en la escuela, pasar de tercero a cuarto, de quinto a sexto, de noveno a décimo; los estudiantes no saben leer y escribir en la universidad y los niveles de deserción aumentan...”*

Hay que leer... ok... se los concedo... ¿y luego preguntar de qué color era la corbata en la página 30? Hay que leer, claro, hay que hacerlo, pero la pregunta es para qué. ¿Para que los estudiantes se diviertan? No, para eso existe la televisión, los videojuegos, la internet. ¿Para que tengan más cultura general? Como si la cultura fuera algo que se traspasa, para que sean más doctos, más cultos. ¿Para que yo me vea mejor como docente? En mi clase mis estudiantes deben leer tres copias semanales, hacer una reseña crítica, ¡soy un verraco!

¿Para qué necesita un estudiante leer? No tengo, actualmente, la menor idea. La respuesta más académica tendría que ver con que

la lectura es la posibilidad de interactuar con diferentes tipos de conocimientos. Vivimos en una sociedad letrada y es fundamental saber leer, para poder ingresar a la dinámica del campo académico y tener con qué luchar en ese campo. ¿Pero será ese el sentido?

Tal vez la pregunta la puedo responder de forma personal, ¿para qué leo yo? Leo para sentir placer, como lo expresa Cortázar en su cuento sobre un lector que lee una novela, gozo del placer casi perverso de irme desgajando línea a línea de lo que me rodea. Esa sensación de entrar en la cabeza de un personaje, comenzar a entender por qué toma una decisión, es para mí casi un momento mágico. Por un momento, por un instante fugaz en el tiempo real, pero infinito en el de la novela, puedo ser otra persona. Me encanta sentir el placer en el cuerpo, experimentar el frío, el calor o la pasión de una escena de un texto... Claro, no con todos los textos me pasa lo mismo, tal vez eso solo puedo soñarlo con la literatura.

Entonces, leo por placer lo literario ¿y el resto por obligación? No puedo imaginarme siquiera leer un teórico y experimentar en el cuerpo lo mismo que con una obra literaria. Pero tampoco leo el texto por obligación, seguí el consejo de una de mis profesoras cuando acabé la carrera de Literatura: “ahora sí a leer lo que les plazca”. Aunque debo también confesar que en mi camino académico son muchos los textos que he leído, en el sentido de haber pasado mis ojos sobre cada una de las letras, haber tomado apuntes, que si no los vuelvo a revisar no me dicen nada. Textos que no me susurraron nada, pero que sé que si quiero sentirme académica debo decir que los he leído. Debo regodearme, aprenderme tres o cuatro palabras de una jerga académica y me sentiré importante.

Creo que en este tema sí puedo estar de acuerdo con Harold Bloom (2000), cuando plantea que la lectura

lo devuelve a uno a la otredad, sea la de uno mismo, la de los amigos o la de quienes pueden llegar a serlo. La lectura imaginativa es encuentro con lo otro y por eso alivia la soledad. Leemos no sólo porque nos es imposible conocer bastante gente, sino porque la amistad es vulnerable y puede menguar o desaparecer, vencida por el espacio, el tiempo, la comprensión imperfecta y todas las aflicciones de la vida familiar y pasional. (p. 21)

No recuerdo cuántas veces al leer un libro de literatura he podido leerme a mí misma, la primera imagen que llega a mi mente es el personaje de Alejandra de *Sobre héroes y tumbas*, la novela de Ernesto Sábato; creo que por ella me encantan las brujas. ¿Pero es que acaso leer literatura es ir al psicoanalista? Es decir, ¿leo para conocerme y para conocer a los otros?... creo que allí no acaba el cuento.

Ahora el asunto se me complejiza mucho más, yo tengo como función enseñar a leer, no en la noción de deletrear, sino de comprender aquello que se lee. Pero también es cierto que para mí leer no se queda en lo fonético; las letras o las sílabas por sí solas no construyen el mundo, recuerdo mi curso básico de Semiología de Saussure: la lengua es arbitraria, es una construcción social, con un significante y un significado. Si toco la silla, ella no me dice: “soy una silla, esta es mi función”, el nombre que le he dado está configurado por un pacto que no sabemos quién hizo en el cual la silla es silla y nos sirve para sentarnos. Pero ¿yo solo puedo leer letras?, ¿qué pasa con la imagen entonces? ¿Acaso no puedo leer aquello que me rodea?, ¿cómo paso entonces una calle cuando los carros están parados por el semáforo en rojo? Leemos signos, leemos la realidad. ¿Cómo puedo entonces saber cuándo debo modificar mi clase si no leo el rostro de mis estudiantes? Me siento el Señor Sigma de Umberto Eco, una vez más.

Entonces enseñar a leer es poder interpretar, pero sobre qué marcos de interpretación. ¿La idea sería enseñar qué es un signo?, ¿su tipología según Peirce? ¿Acaso cuando el Señor Sigma se subió al ascensor necesitaba saber la diferencia entre semiótica y semiología, los autores de cada escuela? El cuento va más allá, perdón a los teóricos pero me parece que la que mejor representa mi sentir es Mila:

Lectura crítica del mundo y experiencia de lectura es algo que se debería sí o sí aprender con la literatura. A partir de la literatura empezamos a tener experiencias de lectura, pero también diría que lectura no solo se basa en el hecho de seguir las palabras y saber que tal conjugación m + o es mo. Lectura va más allá, leer al entorno, leer a mi compañero, leerme a mí mismo, y todo eso gracias a la literatura, porque de alguna forma esta es experimentar de lo que podría ofrecernos el mundo desde una perspectiva realista o más bien de ficción, o cosas por el estilo. Una vez que empezamos a tener experiencias de lectura a través de la literatura o mucho más allá de unas letras, tendremos una forma de lectura crítica del mundo.

Listo, ya lo tengo claro, aprender a leer no solo se queda en lo fonético, debe ser un ejercicio crítico, y ahí vuelve y se complejiza la vaina. A veces parece que la crítica fuera destruir un texto, criticarlo, no sé si para crearme superior que el autor. Eso lo veo mucho en las experiencias de los jurados de textos académicos, es como si mi nombre se viera mejor si puedo decirle al otro que su trabajo simplemente no valió la pena...

Cuando se habla de la lectura crítica estoy de acuerdo con Cassany (2004), la lectura no es neutral y tampoco es singular. Me gusta en este sentido los teóricos de la recepción, que entendieron que la lectura no está en el texto mismo, sino en las múltiples interpretaciones del lector, dadas por quién es, por su conocimiento, por su sensibilidad...:

Los estudios sobre la comprensión revelan que el significado se ubica en la mente del lector, que se negocia y construye entre los conocimientos previos de éste y los datos aportados por el discurso, de modo que nunca es único, cerrado o estable: cada lector aporta su “conocimiento cultural” y elabora un significado particular; varios lectores construyen significados diferentes para un mismo texto; un lector comprende de modo diferente un mismo texto en lecturas sucesivas, realizadas en épocas diferentes; un discurso adquiere matices diferentes a lo largo de su ciclo comunicativo, de su historia, con la llegada de nuevos contextos de lectura y lectores, etcétera. (p. 6)

¿Y aun así queremos que los estudiantes nos respondan la misma cosa?, ¿que treinta personas en un salón nos expresen la misma percepción: la que está en nuestra cabeza? No podemos, como plantea Cassany (2004), seguir pensando en la lectura de forma romántica, más cuando vivimos en un mundo mediado por discursos multimediales; de un lenguaje científico de las disciplinas que necesita traducción por su jerga cada vez más especializada; cuando la lectura electrónica se ve más desde la pragmática. En esta época no podemos además decir que nuestros estudiantes no leen. ¿En serio? Entonces ¿qué se la pasan haciendo en redes sociales? Nuestros estudiantes leen, aunque no creamos que lo que leen es significativo, aunque no lo compartamos, aunque no le veamos el sentido... El problema es si leen o no críticamente.

No voy a entrar en la discusión de si la lectura literaria permite o no una lectura crítica, creo que eso tiene que ver con la forma de enseñanza, con la concepción de literatura. Las literaturas otras para

mí han sido una de esas formas de potenciar la lectura crítica, como lo dice Laura:

La literatura nos otorga la oportunidad de transportarnos, de meternos o hacer parte de un libro, y siento que la literatura podría llegar a cambiar la forma de ver el mundo de muchas personas y también la forma de criticarlo por decirlo así. También nos da la oportunidad de decidir, porque siento que uno se da la oportunidad de decidir este libro me gusta, en este libro resalto esto, en este libro quitaría esto, entonces da como la oportunidad que uno haga parte de eso, que uno decida, qué tipo de cosas son las que me gusta leer, y qué tipo de cosas son las que no me gusta leer [...] Literaturas otras como una variedad, sí como todos esos libros o esas historias que las personas no conocemos, que estamos como muy alejadas.

La lectura crítica la leo en clave de Freire (1991), en el sentido de que una actitud crítica lo que pretende es el adentramiento, entender el porqué de los hechos. Por ello, no se puede entender la lectura o las lecturas como algo neutro, porque además la responsabilidad de la comprensión recae en el lector. William Ospina (2012) plantea que “[...] los libros no solo tienen un relato para todos sino un relato para cada uno” (pp. 91-92). He ahí porque he podido leer *Cien años de soledad* tantas veces, sintiendo diferentes tipos de placeres y cada vez buscando una interpretación que se acople a lo que soy en el momento de mi lectura.

Y entonces como el asunto ya estaba complicado de antemano, a mí me da por hablar de la lectura crítica del mundo, de nada más y de nada menos que del mundo. Claro, pero es que Freire se ha metido más en mi cabeza. Para el pedagogo brasileño la realidad que circunda al ser humano es una construcción social, el solo hecho de existir nos hace estar *en* el mundo, lo interesante del asunto es que cuando entendemos que como es una construcción puede ser transformable, ahí los seres humanos estamos también *con* el mundo. Pero para eso no puedo quedarme en lo literal, tengo que ir más allá, tengo que develar esa construcción, desnaturalizarla para poder cambiarla. Como lo expresa Os:

De alguna forma me sentí como que podía explorar cualquier tipo de mundos, en los libros y en todo, que ya no se sigue la misma línea, que ya no todo tiene que ser estricto. Mi imaginación, los mundos por explorar, que toca ser más

crítico y saberse las culturas de los demás, saber mucho de las cosas, y que uno tiene que abrirse y no quedarse en la misma mentalidad.

Esa desnaturalización pasa, en primer lugar, por comenzar a preguntar por qué se lee lo que se lee en la escuela. Sea esta la oportunidad para dejar claro, si es que no ha sido así, que la apuesta por las literaturas otras no solo consiste en leer textos fuera del canon, sino que todo radica en la experiencia de lectura, una en donde se abre el mundo de la cultura y se reelaboran los textos. Algo como lo que expresa Padilla (2015):

[...] la lectura, al permitir una apropiación de la cultura, significa la re-lectura del mundo, la re-significación de lo leído y de uno mismo. Ya no es una actividad mecánica que se evalúa a través de ejercicios de respuestas cerradas; tampoco es una forma de “evadirse” de la realidad y entregarse al placer: es una permanente búsqueda de respuestas y sentidos, un permanente preguntarse acerca de lo que nos rodea. Finalmente, es también una posibilidad de transformación social ya que gracias a la palabra, a la letra, se puede pensar en otras formas de mundo, tanto simbólico como real. La lectura permite re-escribir y re-escribirse; darle legitimidad a nuestra experiencia y trascenderla. (p. 125)

Eso creo, con mucho temor a equivocarme, que fue lo que hicieron las literaturas otras, mostrarle al estudiante y también a mí, que la literatura en sí es arcilla, moldeable a la sensibilidad del lector, es un acto que permite la representación, la reescritura, y el empezar a darse cuenta de que el mundo no es como lo pintan, y que como nos lo pintaron no es la única forma de verlo. Así lo expresa Guillermo del Alba, rememorando lo que ha sido su propia experiencia:

De un año para acá me vine acercando más al pensamiento crítico, me quedaba con lo básico no iba más allá... Este año la profesora nos ha hecho abrir la mente a nuevas cosas [...] en el transcurso del año, mediante lo que vimos en clase de español, nos dimos cuenta [de] que las cosas no son tan simples como parecen, si a ti te dicen literatura tú vas a pensar inmediatamente como en libros y una biblioteca y alguien leyendo ahí con una pipa, era lo que yo pensaba cuando decían literatura. Ahora me dicen literatura es como transportarse a un mundo imaginario, [...] en ese mundo no todo es lo que parece, te puedes dar cuenta que todo tiene un trasfondo... Lo chévere de la literatura es que no te den todo masticado sino que tú mismo seas el que llegue a la conclusión de qué fue lo que pasó.

Lectura crítica del mundo también es poder salir del texto literario y comenzar a entender la realidad que se nos presenta, para que no entremos ingenuamente a leer los signos de la cultura, sino que podamos ir más allá...

Mi lectura también cambió, creo que cuando comencé este texto, muchas de las premisas que hoy critico estaban completamente naturalizadas en mí. Recuerdo la época en que planteaba que había que leer los clásicos, el canon, porque cómo podría ser posible que un estudiante saliera del colegio sin saber quién era Gregorio Samsa. Ahora me pregunto de qué le sirve a un estudiante saber quién era Gregorio, si no puede complejizar lo que significan las condiciones de vida de Gregorio, comenzar a interpretar la metamorfosis. Vienen a mi memoria los momentos en que podía decir con el pecho henchido de orgullo que mis estudiantes leían cinco libros, cuando la mayoría de las personas en Colombia, según las estadísticas, por mucho leían uno. La pregunta ahora es *¿y?, ¿y qué pasa si leen cinco libros o solo leemos uno?* ¡Oh! Sorpresa, no pasa nada, no van a dejar de ser personas por ello. En el segundo corte de grado undécimo para poder entender lo afro en la literatura hicimos un cine foro, en el cual pudimos hablar de cómo la construcción social del sujeto afro está relacionada con muestras culturales como el cine, y ver también cómo con el mismo cine se puede o no cambiar esta mirada. Y vimos una película y ¡sorpresa!, no pasó nada. El cine también es un texto, en donde se pueden dar múltiples miradas, en que se pueden establecer relaciones con el mundo.

También vimos la historia del cómic, miramos la relación existente entre los momentos históricos y cómo el cómic era un texto con una marcada posición política, y entonces ya las películas de superhéroes iban más allá. Para ilustrar lo que estoy diciendo, hice un quiz y les pregunté qué pensaban ellos en relación con las películas actuales y la apuesta que tenía el cómic original. De antemano yo hacía una crítica a las películas y comenzaron a aflorar mil significaciones de escenas que yo había visto muchas veces. Fue entender una vez más esa multiplicidad de lecturas posibles en el mayor texto que se presenta: el mundo. Vuelvo entonces a sonreír, porque recordé a Clifford Geertz y su significado de cultura como un entretejido de significaciones.

Es de noche y también llueve, pero ahora siento que la lluvia me trae paz. El reloj sigue marcando los segundos con su tictac desesperado, pero ahora entiendo el camino que he transitado, las preguntas que he hecho.

Aquí dejé mis gritos, los que antes decía en voz baja o me los guardaba y se convertían en una molestia en mi garganta, como un peso en mis hombros. Hoy puedo gritar por la Escuela, por el canon, por la visión y enseñanza de la literatura, por los excluidos dentro de esta dinámica: los autores que no se registran, que no se estudian; pero también los estudiantes y los docentes que no nos escuchamos entre el barullo de voces de la Escuela, del currículo oficial, de las nociones bancarias de la educación.

Y también dejé mis grietas, esas pequeñas grietas que han empezado a romper los muros de la escuela, las paredes del aula. Esas grietas simbólicas que empezaron por deconstruirme, que me mostraron otra forma, por ejemplo, de hacer investigación. Y en ese sentido también pude mostrarte una escuela otra, que comienza con la nueva forma que como docente tengo de ver ahora lo que sucede allí; pero también cómo nos hemos ido construyendo en una mirada diferente del acto educativo docente y estudiantes.

Por su lado, la siembra. Una siembra que muestra cómo en el transcurrir del aula nos pudimos ir transformando los actores de este proceso educativo. Una siembra que no se queda solo allí, que su mejor representación es una lectura crítica del mundo, que trasciende el sentido del texto y que convoca a darle una vuelta a la realidad, comprender quiénes somos y por qué somos lo que somos; para tal vez, en esa esperanza, poder crear transformaciones más estructurales en la escuela misma.

Por último, he aquí el camino transitado también en la investigación. Un camino difícil, muy difícil de realizar. En el primer capítulo mostraba cómo se mezclan mis diferentes identidades y cómo cada una hala para su propio lado. La investigadora en educación fue la que sufrió una metamorfosis, la que tuvo que dejar de lado muchos de sus prejuicios, como poder entender que se puede escribir en un tono literario, autorreflexivo y no dejar de lado la rigurosidad; ella se

conectó con la Margarita que soñaba un día escribir un texto literario, y que aquí garabateó poemas, teatro, argumentación y cuento. Y lo digo con voz temblorosa, con el temor de saber que tú, lector, serás en últimas el que realmente importa, el que pondrá en su mente las ideas aquí expresadas y les dará sentido.

Me llevo muchas enseñanzas de este camino transitado contigo, con mis estudiantes, con los teóricos y conmigo misma. Tengo presente mi nuevo mantra: “enseño, aprendo; investigo, me investigo; intervengo, me intervengo; transformo, me transformo; aprendo, desaprendo y reaprendo”. Sé que muchos de los maestros hemos entendido esto, que enseñando investigo y que al investigar intervengo. Yo, esa investigación intervención hoy la entiendo como la plantea Eduardo Restrepo (2010):

La intervención la entiendo como praxis, esto es, una práctica orientada teóricamente hacia la transformación. Esta transformación, sin embargo, no es la de la Revolución (con mayúscula inicial), no es la de una teorización totalitaria del lugar de la vanguardia o del profeta. [...] es el de la interrupción de ciertos amarres concretos del sentido común y de los imaginarios colectivos referidos a la intercepción [sic] entre las prácticas significativas y las relaciones de poder. Interrumpir, entonces, las articulaciones de la explotación, dominación y sujeción, que se naturalizan y que operan como no pensables pero que son los lugares desde donde se piensa. (pp. 116-117)

Esto, al fin y al cabo, fue lo que hicieron para mí las literaturas otras: ser praxis, es decir, la relación entre la reflexión y la acción, en términos freireanos. Una praxis que provocó rupturas, que agrietó el pavimento de seguridades en las que me encontraba como docente y que en el aula nos permitió a mis estudiantes y a mí entender los amarres de ese sentido común, que es posible de cambiar, pues es una construcción humana. Lógicamente eso no habría sido posible sin la irrupción de los estudios culturales dentro de mí, y del compromiso de entender mi práctica como un acto político.

Espero que estas palabras, a veces fragmentarias, a veces literarias, a veces inconclusas, te permitan también generar tus gritos, tus grietas y sembrar la semilla del cambio, entendiendo siempre que la reflexividad comienza por uno mismo.

- Álvarez, M. G. (2013). Presencia de la Escuela en la Literatura. *Educere*, 17(5), 249-256.
- Bajtín, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski* (trad. Tatiana Bubnova). Fondo de Cultura Económica.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* 5, 25-35.
- Barthes, R. (1980). *s/z*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Siglo Veintiuno.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Editorial Norma.
- Bloom, H. (2015). *El canon occidental*. Editorial Anagrama.
- Bustamante, G. (2015). Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura. En C. Guevara (Ed.), *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas* (pp. 141-158). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calvino, I. (1997). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2).
- Castro-Cruz, S. (2007). Decolonizar la Universidad: la *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Cechinel, A. (2018). Literatura e Formação: notas Sobre o Lugar do Literário nas Instituições de Ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 356-373.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento postcolonial y diferencia histórica*. Tusquets.
- Cortázar, J. (1969). *Último round*. Siglo Veintiuno.
- Cortázar, J. (2002). *Fantomas contra vampiros multinacionales*. Destino.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana, Ediciones Unesco.
- Domínguez, M. C. y Elizalde, M. E. (2012). De clásicos y modernos, un recorrido por los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas. *Anuario*, 10(1), 1-16.
- Duarte, M. D. (2011). Visitantes al país del nunca jamás: consideraciones en torno al canon escolar. *El Toldo de Astier*, 2(3), 87-95.

- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Escalera Cordero, M. (2009). La lectura como actividad ideológica: Apropiación y enseñanza de la literatura (qué leer y para qué leer). *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185(736), 483-495.
- Foucault, M. (2002). La arqueología del saber. Siglo XXI.
- Freire, P. (1966). *Educación como práctica para la libertad*. Librería Universitaria.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Carta a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. <https://static.teleSURtv.net/filesOnRFS/multimedia/2015/04/13/patasarriba.pdf>.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Siglo XXI.
- García Márquez, G. (1975). *El otoño del patriarca*. Plaza y Janés.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gogól, N. (1993). *Novelas breves petersburguesas*. Porrúa.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construcción y complejidad. *Tabla Rasa*, 10, 13-48.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Huidobro, V. (1931). *Altazor*. Compañía Ibero Americana de Publicaciones.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Capítulo I.
- Iribarren, T. (2016). Obras poéticas domésticas en internet: libertad y creatividad. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 13, 3-13.

- Johnson, R. *et al.* (2004). "Multiplying methods: From pluralism to combination": The practice of cultural studies (pp. 26-43). <http://www.ram-wan.net/res-trepo/metodologia/multiplying%20methods.pdf>.
- Kirste Teuber, W. (2000). "*Weltliteratur*" de Goethe, un concepto intercultural [tesis de doctorado]. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Machado, A. (1998). *Caminante*. Unidad Editorial.
- Manzanas, A. y Benito, J. (2001, junio). El canon literario y la enseñanza de la literatura norteamericana. *Atlantis*, 23.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez Preciado, Z. y Murillo Pineda, A. R. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Grafía*, 10(1), 175-194.
- Millán de Benavides, C. (2002). La literatura de nuevo al centro: Abrir el archivo. En: A. Flórez y C. Millán (Eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad* (pp. 82-95). Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Cultura. (2018). *Los colombianos aumentaron el promedio de libros leídos por año*. <http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Los-colombianos-aumentaron-el-promedio-de-libros-le%C3%AD-dos-por-a%C3%B1o.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *¡En sus marcas, listos, ya! Arrancaron las Maratones de Lecturas*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363113.html>.
- Munch, E. (1893). *El grito* [Pintura]. Noruega, Galería Nacional de Oslo.
- Neruda, P. (1993). *Antología completa*. Planeta.
- Nieto, F. (2014). Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos. *El Taco en la Brea*, 1(1), 70-88.
- Núñez Ruíz, G. (2004). Las historias de la literatura y la enseñanza pública. *Revista de Literatura*, 66(131), 77-85.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa: cuatro ensayos sobre la educación y un elogio a la lectura*. Mondadori.

- Padilla, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, 11(2), 115-127.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Editorial Anagrama.
- Pink Floyd. (1979). Another Brick in the Wall. En *The Wall*. [LP]. Harvest Record.
- Restrepo, B. [CIT UAO]. (2014). *Investigación-acción-educación-pedagogía*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=5U6jaYRMkIU&t=14s>
- Restrepo, E. (2010). Respuestas a un cuestionario: Posiciones y situaciones. En N. Richard (ed.), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*. Clacso.
- Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de Investigaciones UNAD*, 10(1), 0-21.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales: Disputas y confluencias desde la periferia*. Siglo XXI.
- Selden, R. (s. f.). *Capítulo 5. Teoría de la recepción*. <http://es.scribd.com/doc/65102372/SELDEN-Raman-TEORIA-DE-LA-RECEPCION>.
- Shakespeare, W. (1999). *Hamlet*. Cátedra. Obra original publicada en 1603.
- Silva, J. A. (1996). *Poesía completa. De Sobremesa*. Norma y Casa de Poesía Silva.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.
- Spinelli, D. (2010). Los “traficantes de cultura”: Sobre agentes y enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier*, 1(1). <http://eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-spinelli.pdf>
- Tadeu Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo*. Editorial Lozada.
- Thomas, F. (2019, 19 de febrero). Y hoy, todas somos putas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/florence-thomas/y-hoy-todas-somos-putas-columna-de-florence-thomas-328772>.
- Torres, J. (2018, 10 de mayo). Cómo hacer un poema dadaísta. [Web log post]. *Cultura Colectiva*. <https://culturacolectiva.com/infografias-cc/como-hacer-un-poema-dadaista-infografia>.
- Unamuno, M. De (2004). *Niebla*. Cátedra.
- Vargas Llosa, M. (2015). *Elogio de la educación*. Taurus.

- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1, 17-31.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/Nativas.
- Weyh, C. (2015). Cambio/transformación social. En D. Stech *et al.* (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire*. Ceaal.
- Williams, R. (1988). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península.
- Zalamea, J. (1975). *El sueño de las escalinatas*. Secretaría de Educación.
- Zalamea, J. (1989). *El gran Burundú Burundá ha muerto: La metamorfosis de su excelencia*. Arango Editores.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jamenson, y S. Zizek, *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós.

Margarita Misas Avella

Docente de Lengua Castellana del Instituto Pedagógico Nacional (Universidad Pedagógica Nacional) desde el año 2005. Actualmente, también es docente de la Maestría en Pedagogía de la Literatura del Instituto de Educación a Distancia (Idead), Universidad del Tolima.

Literata de la Universidad de Los Andes. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Sociales y Culturales de la Universidad El Bosque.

Autora del libro *La educación líquida: aproximaciones a la relación sociedad-escuela-sujeto en la determinación del proyecto de vida*.

Este libro enfrenta al lector con el grito de una maestra en medio de su labor cotidiana en una escuela, el Instituto Pedagógico Nacional de Colombia. La autora busca narrar el recorrido de grietas formadas en su espíritu, empezando con los gritos que tuvieron que generarse como alto en el camino de la praxis educativa, y que con sus altos y agudos comenzaron a fisurar el terreno conocido dentro del aula. Estas grietas y gritos se van a configurar en los escenarios perfectos para poner en marcha una forma distinta (otra) de entender y hacer vivir la literatura, así como de sembrar nuevas formas (otras) de ver la escuela y la praxis pedagógica en el aula.