

**LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA: CAMINOS, CRUCES Y
DESVÍOS EN UNA EXPERIENCIA DE AULA EN EL INSTITUTO
PEDAGÓGICO NACIONAL**

**LINA MAGALI ARDILA DE DIOS
YOHANA ALEXANDRA ÁNGEL ROJAS
REINALDO CORREA TORRES**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
MARZO DE 2016**

**LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA: CAMINOS, CRUCES Y
DESVÍOS EN UNA EXPERIENCIA DE AULA EN EL INSTITUTO
PEDAGÓGICO NACIONAL**

**LINA MAGALI ARDILA DE DIOS
YOHANA ALEXANDRA ÁNGEL ROJAS
REINALDO CORREA TORRES**

**Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciados en Psicología y Pedagogía**

NYLZA OFFIR GARCÍA VERA

Directora

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
MARZO DE 2016**

DEDICATORIA

A nuestra maestra Nylza Offir García Vera, quien en cada clase dejó huellas de su saber. Su voz y silencio enriquecieron nuestro pensamiento, lecturas, escritos y experiencias.

Autores

A mi hija Sarah Sánchez Ardila, por dejarme ver la magia que la literatura aviva en los niños y les deja descubrir mundos ocultos. A ella, por permitirme escuchar y leer las más bellas e inocentes historias que ha podido crear y narrar a sus escasos cinco años. A ella, por amar y preferir un libro sobre cualquier otra cosa y porque cada vez que escucho su voz retumban las palabras más misteriosas que solo la lectura literaria otorga.

Lina Ardila de Dios

"Mi pollito, no quiero que como a mamá gallina sigas mis pasos; deseo que vuelas tu propio rumbo"

Yohana Alexandra Ángel Rojas

AGRADECIMIENTOS

(Baruj atá, Adonáy, elohéinu mélej haolam,). Bendito eres tu Señor, soberano del universo, quien dio aliento de vida a mi ser.

A mi madre, por su amor y apoyo incondicional. A ella, por quien daría mi vida.

A mi padre y gran profesor, por permitirme conocer una labor tan humana como lo es la educación.

A mis abuelitos, por quienes desboco mi amor y concibieron al ángel que me acompaña siempre.

A mis hermanos, cada lágrima y cada alegría ha sido un paso más que damos en este largo camino de la vida.

A mi esposo y compañero de una promesa que llamamos amor y quien llevo a mi vida para darle sentido.

Con él descubrí que para la vida se debe actuar desde la sabiduría y la gracia del Eterno. A él, por dejarme ver su pasión por la literatura desde los más bellos poemas que escribía y entonaba para mí. A él, por permitirme concebir a nuestra hija Sarah. Juntos han hecho que mis días estén llenos de la magia del amor.

Finalmente a los coautores de este trabajo de grado, quienes dieron lo mejor de sí e hicieron posible la conclusión de este ciclo de nuestras vidas. A ellos, quienes día a día disfrutaban con pasión la grandiosa labor de ser maestros.

Lina Ardila de Dios

Primeramente a Dios; porque he visto su respaldo a lo largo del tiempo...

A mis padres por su ejemplo...

A mis hermanas, hermanos, familiares y amigos por su apoyo y aliento...

A Yohana Ángel y Lina Ardila por su apoyo y amistad...

¡¡Desde mi corazón gracias!!!


Reinaldo Correa Torres

A ella, la gran dama

A ellos, los cómplices de mi vida

Y a él.

Yohana Alexandra Ángel Rojas

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 5 de 90
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA: CAMINOS, CRUCES Y DESVÍOS EN UNA EXPERIENCIA DE AULA EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL	
Autor(es)	Lina Magali Ardila De Dios Yohana Alexandra Ángel Rojas Reinaldo Correa	
Director	Nylza Offir Garcia Vera	
Publicación	Bogota. Universidad Pedagógica Nacional. 2016. 94 .p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	Lectura Literaria, Competencia Literaria, Recepción estética, experiencia estética, acción recíproca, transacción, practica de lectura, cartografía.	
2. Descripción		
<p>Este ejercicio investigativo presenta la descripción y el análisis de una práctica de lectura literaria en aula. Tal estudio se realizó con los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional – IPN-, a partir de un Proyecto Pedagógico de Aula y un Proyecto de Investigación del Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional–CIUP–.</p> <p>El carácter descriptivo procura dar cuenta del trayecto y las relaciones teórico-conceptuales a la luz de la experiencia estética que se genera con los estudiantes de octavo grado (cursos 803 y 804) a partir de la lectura literaria de tres novelas: <i>Vivir sin los otros</i>, <i>los desaparecidos del palacio de justicia</i> de Fernando González Santos; <i>El olvido que seremos</i> de Héctor Abad Faciolince y <i>Los ejércitos</i> de Evelio Rosero. Esta actividad enmarcada en el Proyecto Pedagógico de Aula diseñado y desarrollado por el profesor Edwin Toro Rengifo, vislumbra la conexión directa entre la lectura literaria y la competencia literaria.</p>		

La investigación, adicionalmente, se forjó en el marco del Proyecto Investigativo Macro del CIUP: “La Literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela” liderado por la profesora Nylza Offir García Vera; cuyo horizonte es desplegar descripciones y análisis de experiencias pedagógicas y experiencias curriculares en educación de la memoria a través del texto literario en el contexto escolar. .

Desde allí, se constituyó el panorama de base en el cual se comprende la práctica de lectura literaria como un proceso. La lectura literaria inicia al “alejarse” –desde la inquietud y la pregunta– de lo propio, las construcciones personales frente al texto hacia una nueva reconstrucción. Posteriormente, implica tomar una decisión y postura frente al camino para configurar y completar la lectura del texto. Por último, se implica la acción de los lectores sobre el texto al crear o producir ideas, imágenes e interpretaciones a partir de sus lecturas.

3. Fuentes

Abad, H. (2006). El olvido que seremos. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A

CAPITANELLI, M. (1999). Fundamentos para la formación docente en literatura o sobre cómo enseñar a mirar. En: Ludo. Revista de Literatura Infantil y Juvenil. Publicación del Gabinete de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA, Fundación Salottiana, N° 30. Buenos Aires

Eco, U. (1993). Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Editorial Lumen, S.A. Traducción de Ricardo Pochtar

García & González. (2015). Proyecto CIUP: La literatura como universo simbólico en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional.

González Santos, F. (2010). Vivir sin los Otros, los desaparecidos del Palacio de Justicia. Bogotá: Ediciones B.

Iser, W. (1987). El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Taurus. Traducción: Manuel Barbeito

_____ (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico, (comp.) Estética de la recepción. Madrid: Editorial Arco.

Jussaum, M. (1997). Justicia Poética. Barcelona: Andrés Bello.

Ingarden, R. (1989). Estética de la Recepción. Original from the University of Virginia Edition: illustrated

Rosenblatt, L. (1988). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Traducido por didacticadelenguano.blogspot.com. New York: Universidad de California, Berkeley. En <http://didacticadelenguano.blogspot.com.co/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html> Recuperado el 12 de Abril, 2016.

_____ (2002). La literatura como exploración. México: Fondo de cultura económica.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.

4. Contenidos

Este documento se estructura en tres capítulos. El primero, denominado: *Lectura Literaria y su efecto estético*, desarrolla desde referentes teóricos el lugar de la lectura literaria como proceso que contiene un efecto estético; aquí se establece que la lectura literaria sufre un trayecto de interpretación, de experiencia y de transacción entre lector y texto. Así, el texto demanda una serie de acontecimientos provocados en el lector para dialogar desde una recepción recíproca en mira de la construcción de sentido del texto. La práctica de lectura en el aula involucra un proceso de recepción y comprensión del texto literario para la configuración de una experiencia estética en el lector.

El segundo capítulo, *Aproximaciones a una práctica de lectura literaria en el aula*; se centra en analizar la lectura literaria como una acción significativa que requiere de estrategias pedagógicas que den lugar a experiencias donde el lector se encuentre con el texto y se permita una relación comunicativa con hechos, personajes y lugares, y por ende logren cuestionar lo que condensa en la narrativa literaria. Aquí, se describe el Proyecto Pedagógico de Aula destacándose la experiencia de lectura literaria de los estudiantes y la competencia literaria del docente; por ende, se identifican y describen las actividades y momentos de la práctica de lectura literaria.

El tercer capítulo, *Proceso de lectura literaria en el aula: un camino a la construcción de la experiencia estética*, se refiere a la descripción detallada de las actividades con estudiantes de los cursos 803 y 804 del IPN a partir de tres etapas del proceso de lectura: *Antes de la lectura* (relata los propósitos de lectura, formulación de predicciones, activación de conocimientos previos), *Durante la lectura* (narra el proceso en el cual los estudiantes –lectores– identifican los símbolos que aparecen en el texto que hacen posible la red de significados y les permiten iniciar la construcción de sentido del texto) y *Después de la lectura* (menciona las funciones de la experiencia estética al vincular, entrelazar, ensamblar los distintos planos, dispuestos por un autor a través de técnicas narrativas en este caso vislumbrado en una cartografía).

Finalmente, se presenta un capítulo dedicado a las consideraciones y reflexiones finales que lejos de dar por terminada la inquietud investigativa, más bien ofrece una perspectiva acerca de la relevancia de las prácticas de lectura literaria originadas en situaciones didácticas potencializadoras.

5. Metodología

El camino metodológico en relación a los objetivos propuestos, visibiliza un Proyecto Pedagógico que configura una experiencia estética en el aula, enmarcada en una indagación de carácter cualitativo. Inicialmente se logra indicar las rutas y técnicas para delimitar el problema de investigación; luego se afrontó la identificación del proceso de la práctica de lectura literaria desde una perspectiva eminentemente interpretativa, que aporta a la comprensión de la propia práctica en el aula; y –por último– convocó la descripción y el análisis del proceso evidenciado

6. Conclusiones

En las variadas y cuantiosas experiencias de la práctica de lectura evidenciada, descritas y analizadas en este ejercicio investigativo se sugiere, inicialmente, la importancia que ha cobrado

la memoria, el recuerdo, la reconstrucción de sentido y el efecto estético en los espacios académicos y comunitarios. Las publicaciones y autores examinados se inscriben en un campo de conocimiento en el que convergen agendas de diferentes actores sociales que han elaborado considerables aportes a la investigación de la lectura literaria.

En el intercambio y la relación entre el texto y el lector se re-construyen sentidos, significados y experiencias. En efecto, el desarrollo de las observaciones y de las prácticas – colectivas e individuales- acudía a presentar experiencias empíricas y reflexiones investigativas que delinearon la lectura literaria en un proyecto pedagógico. Cobran vida las relaciones que permitieron el desarrollo del ejercicio de indagación cualitativa para interpretar un fenómeno, pero sobre todo supone la parcialidad de nuestras propias interpretaciones y comprensiones.

Así, cobra importancia el lugar de la lectura como construcción de sentido, es pertinente que el lector al acercarse al texto literario disponga de elementos que den lugar a la comprensión y a una recepción recíproca para dar sentido a la obra literaria. Lo que involucra dar apertura a una cualidad íntima de diálogo con el texto. Al respecto, es relevante que las prácticas de lectura en aula propicien situaciones en la que los estudiantes puedan ponerse en contacto e interacción con ese otro que es el autor por medio de su obra artística; pues aquí juega un papel importante y son las actitudes de sensibilidad por parte del lector las que finalmente devela una experiencia estética; y ello en la medida que se producen afectaciones a partir de lo condensado en la obra literaria.

Los estudiantes, investigadores y el docente hallaron en lectura literaria el sentido estético de las novelas, de la historia en relación con el sentido de la propia experiencia y de la memoria de la nación. La relación se encarga de abrir caminos a esa extensión de la experiencia vital de lectura. La novela permitió “vivir a través” y transportar hacia espacios imaginarios cargados de acontecimientos reales mediante un pacto comunicativo. La práctica de lectura posibilitó encarnar y generar fantasías, mundos posibles, significados y acciones propias del lector no solo frente a un pasado, más bien generar acciones que interfieren con su realidad actual y transforman los modos de comprender la historia.

De ahí que el trasegar investigativo, al describir y analizar, conjugó y conformó inquietudes y respuestas acerca de los escenarios de lectura literaria con el propósito de propiciar nuevos diálogos de saberes –académicos- al insistir en el imperativo de continuar con el desarrollo de investigaciones en esta área; indagar por los lugares de la memoria la reconstrucción de sentido y la experiencia estética en la lectura literaria en espacios educativos. En síntesis, la práctica de lectura literaria se constituye como una excusa para referirse de las propuestas pedagógicas como escenarios de -re-construcción de sentido (histórico) desde la lectura de otros textos, desde la lectura estética literaria.

Elaborado por:	Lina Magali Ardila De Dios Yohana Alexandra Ángel Rojas Reinaldo Correa
Revisado por:	Nylza Offir Garcia Vera

Fecha de elaboración del Resumen:	23	05	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. LA LECTURA LITERARIA Y SU EFECTO ESTÉTICO	17
1.1 La lectura literaria como transacción y acción recíproca	17
1.2 La recepción estética: un camino hacia la experiencia estética	20
1.3 La lectura literaria en el aula atañe a una experiencia estética.....	23
2. APROXIMACIONES A UNA PRÁCTICA DE LECTURA LITERARIA EN EL AULA	25
2.1. Proyecto Pedagógico “Memoria y Literatura”: estrategia para una práctica de lectura literaria.....	28
2.2. Desde la voz de un docente: Apropiación de la competencia literaria.....	32
3. EL PROCESO DE LECTURA LITERARIA EN EL AULA: UN CAMINO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA	40
3.1. ANTES DE LA LECTURA.....	42
3.1.1. El primer paso a la aventura: ¿Qué y cómo vamos a leer?.....	42
3.1.2. El papel de las predicciones en la lectura literaria.....	44
3.1.3. Estrategias para la construcción de la experiencia estética	45
3.2. DURANTE LA LECTURA: CONFIGURANDO UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA	47
3.3. DESPUÉS DE LA LECTURA: CONFIGURACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LECTURA LITERARIA	62
3.3.1. Las Cartografías: La experiencia de lectura literaria a partir de su representación simbólica	63

3.3.2.	Construcción de cartografías: un acto de cooperación	71
3.3.3.	Narrar la novela por medio de las cartografías: entre una postura eferente y una estética	76
CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES FINALES		85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		89

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Actividades proyecto pedagógico.....	29
Ilustración 2. Planteamiento del proyecto personal del docente	36
Ilustración 3 Competencia Enciclopédica	37
Ilustración 4. Metodología del proyecto de aula.	38
Ilustración 5. Modelo de matriz realizada por un estudiante en su cuaderno.....	43
Ilustración 6. Estudiante durante el proceso de lectura	48
Ilustración 7. Matriz realizada por un estudiante durante el proceso de lectura	49
Ilustración 8. Cuaderno de Apuntes Holocausto Palacio de Justicia.....	54
Ilustración 9. Museo de la memoria	55
Ilustración 10. Presentación de una estudiante (Isabella) Museo de la Memoria 1.....	56
Ilustración 11 Presentación de una estudiante (Isabella) Museo de la Memoria 2.....	56
Ilustración 12. Presentación de una estudiante (Nicole) Museo de la memoria 1	57
Ilustración 13. Presentación de una estudiante (Nicole) Museo de la memoria 2.....	58
Ilustración 14. Historia –memoria- de vida. Museo de la Memoria 1	58
Ilustración 15. Historia –memoria- de vida. Museo de la Memoria 2.....	59
Ilustración 16, Historia –memoria- de vida. Museo de la Memoria 3.....	59
Ilustración 17. Bosquejo de una cartografía en construcción	61
Ilustración18. Competencia enciclopédica	73
Ilustración 19 Postura Eferente y Postura Estética.....	77

TABLA DE ESQUEMAS

Tabla 1 Competencia Literaria	34
Tabla 2. Etapas y propósitos de la lectura	40
Tabla 3 Matriz de lectura Inicial.....	43
Tabla 4. Matriz de Lectura	49

TABLA DE CARTOGRAFÍAS

Cartografía 1	65
Cartografía 2	67
Cartografía 3	70
Cartografía 4	73
Cartografía 5	74
Cartografía 6	75
Cartografía 7	78
Cartografía 8	79
Cartografía 9	80
Cartografía 10.....	81

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1	Entrevista N. 2: profesor Edwin Toro
Anexo 2	Entrevista N. 1: profesor Edwin Toro
Anexo 3	Entrevista N. 3: profesor Edwin Toro
Anexo 4	Entrevista N. 4: Estudiantes
Anexo 5	Video, reunión proyecto CIUP
Anexo 6	Observación: Lectura individual
Anexo 7	Matriz realizada por una estudiante
Anexo 8	Observación: Museo de la memoria
Anexo 9	Entrevista a un estudiante
Anexo 10	Entrevista a un estudiante
Anexo 11	Descripción: exposición de una cartografía

INTRODUCCIÓN

Este ejercicio investigativo presenta la descripción y el análisis de una práctica de lectura literaria en aula. Tal estudio se realizó con los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional –IPN-, a partir de un Proyecto Pedagógico de Aula y un Proyecto de Investigación del Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional–CIUP–

El carácter descriptivo procura dar cuenta del trayecto y las relaciones teórico-conceptuales a la luz de la experiencia estética que se genera con los estudiantes de octavo grado (cursos 803 y 804) a partir de la lectura literaria de tres novelas: *Vivir sin los otros, los desaparecidos del palacio de justicia* de Fernando González Santos; *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince y *Los ejércitos* de Evelio Rosero. Esta actividad enmarcada en el Proyecto Pedagógico de Aula diseñado y desarrollado por el profesor Edwin Toro Rengifo, vislumbra la conexión directa entre la lectura literaria y la competencia literaria.

La investigación, adicionalmente, se forjó en el marco del Proyecto Investigativo Macro del CIUP: “La Literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela” liderado por la profesora Nylza Offir García Vera; cuyo horizonte es desplegar descripciones y análisis de experiencias pedagógicas y experiencias curriculares en educación de la memoria a través del texto literario en el contexto escolar.

El camino metodológico en relación a los objetivos propuestos, visibiliza un Proyecto Pedagógico que configura una experiencia estética en el aula, enmarcada en una indagación de carácter cualitativo. Inicialmente se logra indicar las rutas y técnicas para delimitar el problema de investigación; luego se afrontó la identificación del proceso de la práctica de lectura literaria desde una perspectiva eminentemente interpretativa, que aporta a la comprensión de la propia práctica en el aula; y –por último– convocó la descripción y el análisis del proceso evidenciado.

Desde allí, se constituyó el panorama de base en el cual se comprende la práctica de lectura literaria como un proceso. La lectura literaria inicia al “alejarse” –desde la

inquietud y la pregunta— de lo propio, las construcciones personales frente al texto hacia una nueva re-construcción. Posteriormente, implica tomar una decisión y postura frente al camino para configurar y completar la lectura del texto. Por último, se implica la acción de los lectores sobre el texto al crear o producir ideas, imágenes e interpretaciones a partir de sus lecturas.

Este documento se estructura en tres capítulos. El primero, denominado: *Lectura Literaria y su efecto estético*, desarrolla desde referentes teóricos el lugar de la lectura literaria como proceso que contiene un efecto estético; aquí se establece que la lectura literaria sufre un trayecto de interpretación, de experiencia y de transacción entre lector y texto. Así, el texto demanda una serie de acontecimientos provocados en el lector para dialogar desde una recepción recíproca en mira de la construcción de sentido del texto. La práctica de lectura en el aula involucra un proceso de recepción y comprensión del texto literario para la configuración de una experiencia estética en el lector.

El segundo capítulo, *Aproximaciones a una práctica de lectura literaria en el aula*; se centra en analizar la lectura literaria como una acción significativa que requiere de estrategias pedagógicas que den lugar a experiencias donde el lector se encuentre con el texto y se permita una relación comunicativa con hechos, personajes y lugares, y por ende logren cuestionar lo que condensa en la narrativa literaria. Aquí, se describe el Proyecto Pedagógico de Aula destacándose la experiencia de lectura literaria de los estudiantes y la competencia literaria del docente; por ende, se identifican y describen las actividades y momentos de la práctica de lectura literaria.

El tercer capítulo, *Proceso de lectura literaria en el aula: un camino a la construcción de la experiencia estética*, se refiere a la descripción detallada de las actividades con estudiantes de los cursos 803 y 804 del IPN a partir de tres etapas del proceso de lectura: *Antes de la lectura* (relata los propósitos de lectura, formulación de predicciones, activación de conocimientos previos), *Durante la lectura* (narra el proceso en el cual los estudiantes —lectores— identifican los símbolos que aparecen en el texto que hacen posible la red de significados y les permiten iniciar la construcción de sentido del texto) y *Después de la lectura* (menciona las funciones de la experiencia estética al vincular, entrelazar, ensamblar los distintos planos, dispuestos por un autor a través de técnicas narrativas en este caso vislumbrado en una cartografía).

Finalmente, se presenta un capítulo dedicado a las consideraciones y reflexiones finales que lejos de dar por terminada la inquietud investigativa, más bien ofrece una perspectiva acerca de la relevancia de las prácticas de lectura literaria originadas en situaciones didactas potencializadoras.

CAPÍTULO I

1. LA LECTURA LITERARIA Y SU EFECTO ESTÉTICO

En el marco de un trabajo investigativo que se fundamenta en la comprensión de las prácticas de lectura y de lectura literaria, “cobran vida” autores como Ingarden (1989), Iser (1987), Eco (1993), Rosenblatt (2002), Nussbaum (1997) quienes rescatan el efecto estético de la lectura literaria y le dan valor a los modos y los resultados del encuentro entre una obra y su lector. De ahí que para adentrarnos en una práctica de lectura literaria sean centrales conceptos como: recepción estética, experiencia estética, efecto estético y transacción.

1.1 La lectura literaria como transacción y acción recíproca

En su libro “Literatura como exploración”, Rosenblatt (2002) define la lectura como la acción recíproca entre el lector y los signos que están en la página escrita: una transacción entre el lector y el texto. Según la autora, el sentido no se presenta exclusivamente en el texto ni tampoco en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones de ambos. En este sentido, la lectura supone una compleja red de construcción de significados, por tanto:

A medida que avanza una lectura se activan muchas diferentes líneas del pensamiento. Su cultura, la sociedad que lo rodea, la situación y propósito que le llevó a ese texto particular en ese momento particular, sus propios supuestos y preocupaciones personales, e incluso su estado físico, influirán en lo que usted haga con el referente de las palabras y con los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones que se presenten.

(Rosenblatt, 2002, p.14).

Rosenblatt, refiere aquí a una acción recíproca entre la lectura del texto y un lector activo. En este mismo sentido, Michéle Petit (2001) investiga sobre la lectura y la relación de los sujetos con esta, así sostiene: “el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye” (p, 28). Esta construcción describe una experiencia, o en aspectos plurales, se trata de experiencias que se alejan de generalizaciones posibilitando pensamientos e ideas que surgen de

encuentros con los otros. Las experiencias de los lectores, sus apropiaciones y desencadenantes así como los procesos psíquicos y narrativos que se activan promueven experiencias profundamente revitalizadoras. Se entiende, desde esta perspectiva, el acontecimiento de la lectura como parte de una experiencia, en la medida en que el acto de leer produce una “afectación” en el sujeto que lee.

Por otra parte, el trabajo desarrollado por el alemán Wolfgang Iser (1987) ubica, en su teoría fenomenológica, la esencia artística que una obra literaria adquiere no solo por su contenido –esquema del texto– sino también en relación con los actos de recepción y concreción del texto: la acción – interacción que realiza el lector. En este sentido, las nociones que desarrolla Iser (1987) permiten explicar lo que implica la lectura de las obras artísticas –literarias- para un lector que se expone a estas.

De modo que el objeto primordial de estudio de Iser es la lectura como fenómeno humano. Para este autor, la obra literaria existe porque hay un lector para ella; texto y lector imprimen una interacción recíproca, su valor lo constituye ese acto humano. Por tanto, la lectura literaria es un espacio de encuentro entre seres humanos (autores y lectores) mediados por el texto, donde se construye una relación texto-lector con características particulares y únicas que permiten estructurar el significado implícito de la obra literaria, un significado que solo el lector identifica a partir de su proceso de lectura interaccional con el texto, que se convierte en efecto estético.

En este sentido, se devela que el efecto estético tiene que ver con una experiencia que genera el lector; algo le sucede al leer, se da apertura a una serie de acontecimientos e interpretación de sucesos propios de un escenario donde la imagen construye el sentido de esa lectura. “El sentido sólo se deja captar como imagen. En la imagen acontece la ocupación de aquello que el modelo del texto deja vacío, pero a lo que da contorno con su estructura” (Iser, 1987. p. 27); de modo que la lectura literaria involucra la imaginación para ocupar y llenar lo que el autor ha dejado implícito para el lector, quien activa una serie de operaciones mentales para producir el sentido: “un sentido que no es dado explícitamente, pues solo puede hacerse presente en la conciencia de cada lector concreto (p.66).

El lector, de esta manera, en la lectura literaria encuentra el sentido estético en esa relación que se permite construir con el texto. La relación se encarga de abrir caminos a

esa extensión de la experiencia vital de lectura. Aquí, la literatura deja ver su intención receptiva, que según Rosenblatt (2002) es un “vivir a través”; de manera que el lector literario puede transportarse en el vehículo imaginario y mágico de lo escrito en un pacto comunicativo y de ficción, en el que se vive con los personajes y sus conflictos. Se encuentra entonces, en la literatura y la imaginación la posibilidad para encarnar y generar fantasías, mundos posibles, significados, develando así acciones propias del lector que interfieren con su realidad.

Ubicada la lectura literaria dentro de las prácticas de lectura, emerge la posibilidad de construir un mundo imaginario. De acuerdo con Nussbaum (1997) la literatura desarrolla la imaginación y forma las capacidades que ayudan al hombre a realizar un análisis de la realidad para transformarla. Tal transformación en la perspectiva de la estética de la recepción de la obra literaria, propicia un horizonte de significaciones donde la actividad del lector juega un papel muy importante de interpretación, convirtiéndose en una experiencia de participación intencionada y realmente particular.

Estas consideraciones, fundamentan lo que Ingarden (1989) dice respecto a la obra literaria:

La obra literaria en cuanto tal, es una formación puramente intencional que tiene la fuente de su ser en actos de conciencia creativos de su autor y cuyo fundamento físico está en el texto escrito o en otro medio físico de posible reproducción (como por ejemplo una cinta magnética). En virtud del estrato dual de su lenguaje, la obra es accesible intersubjetivamente y reproducible, de manera que se convierte en un objeto intencional intersubjetivo, relativo a una comunidad de lectores (1989. p. 36)

En esta perspectiva lo que acontece ahora, es que la obra literaria puede trascender las experiencias de la conciencia del lector, en la medida en que el texto presenta esos lugares de indeterminación descritos por el autor que le permiten al lector, en su proceso de recepción, llenar o completar para construir concreciones estéticas que lo lleven a formular significados particulares sobre el material leído.

El valor artístico de la obra se mezcla con las concreciones logradas por el lector; este, a través de representaciones experimentadas y percibidas de modo concreto y afectivo durante su lectura, podrá desplegar su imaginación.

Así, “la obra literaria posee dos polos que podemos llamar polo artístico y polo estético, siendo el artístico el creado por el autor y el estético la concreción realizada por

el lector” (Iser, 1987, p.149). De modo que la lectura literaria reclama una concreción de ese texto por parte del lector; cuya concreción equivale al efecto estético que se da en la conciencia del lector a través de su proceso de recepción. Por consiguiente, el proceso de lectura literaria se da a partir de la concreción que acoge una acción recíproca entre lector y texto; lo que permite constituir una experiencia que admite una dialéctica con el texto y la propagación de acciones que van y vienen, pues texto y lector convergen para dinamizar este proceso.

De manera que en este proceso de lectura se da una dialéctica, o relación mutua, que da lugar a la recepción estética por parte del lector. La función del lector aquí, consiste en propiciar el acopio y la relación íntima con el texto; configurando un juego dialéctico, que da paso a un proceso recíproco que ocurre entre lector y texto. Esta acción recíproca provee un diálogo y acercamiento al texto; al mismo tiempo posibilita una experiencia vital, afectiva y emocional, donde finalmente converge una transacción con el texto.

1.2 La recepción estética: un camino hacia la experiencia estética

La recepción estética configura un proceso que se centra en la lectura de la obra literaria y en su relación con el lector. El tema de la recepción estética tiene su fuerte en los modos y los resultados del encuentro de una obra y su lector; las modalidades de recepción, los efectos que provoca en el lector, la complementariedad generada a partir de la experiencia estética, así como la importancia de los aportes de esta relación y su impacto en una experiencia de lectura.

Aquí, tiene lugar una dialéctica con el texto y la propagación de acciones que van y vienen, pues texto y lector convergen para dinamizar el proceso. Así, se determina un proceso dinámico, una experiencia estética propia y única donde la obra cobra vida desde las acciones conscientes del lector y el juego de su imaginación. Según Iser (1987) “como el lector entiende la perspectiva esquemática como condición de la aparición del objeto imaginario, va desplegando el texto en un proceso dinámico de acciones mutuas” (p.149)

Se advierte que la lectura literaria requiere de un lector que active el contenido de la obra a partir de una interacción con el texto. En este sentido Eco (1993), en su texto

“Lector in fabula”, sustenta que el texto se concibe como una expresión inacabada o incompleta que requiere movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector para completarse en cada acto de lectura, así: "un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar" (1993, p. 76).

De manera que desde la conciencia estética del lector se activa una estructura de sentido que capta lo que el autor quiere decir: a través de los personajes, hechos o situaciones; de modo que permita configurar desde las anticipaciones y percepciones una comprensión. En consecuencia, deben actuar unas “disposiciones individuales del lector, contenidos de conciencia, intuiciones condicionadas temporalmente y la historia de sus experiencias, se funden en mayor o menor medida con las señales del texto para formar una configuración significativa” (Iser, 1987, p. 157).

En este sentido, el proceso de lectura literaria actúa como complemento a la producción artística del autor, pues todo lo escrito se prepara para un lector que complete la obra, lo que en Iser (1987) se denomina “Indeterminación” y tiene lugar porque el texto no puede decir todo acerca de un personaje o una situación. Es el lector durante la experiencia de lectura quien puede decir lo que el texto no ha dicho. En este punto actúa la imaginación del lector para determinar desde imágenes el suceso en cuestión que no está enunciado en el texto. El texto es una indeterminación, unos "espacios vacíos" que tienen por función incitar o propiciar en el lector una acción por llenarlos.

Los “espacios vacíos” estimulan la acción sobre el texto, la generación de ideas – imaginación– y la transformación. Para llenar tales “espacios vacíos” el lector debe poner en acción su capacidad imaginativa y completar el texto, concretarlo e interpretarlo en parte del efecto estético.

De esta manera, el lector construye o vivencia una experiencia “la lectura nos muestra la estructura misma de la experiencia, pues con ella se produce la suspensión de valorizaciones e intuiciones hasta ahora dominantes como condición de experiencia del mundo inquietante de los textos literarios. En el caso algo acontece en nosotros” (Iser, 1987, p.162). Ese acontecer representa la realidad propia del texto literario, porque el texto, al ser leído, y por tanto concretado, se pone en relación con la experiencia propia del lector; al decir de Iser (1987) “nuestras experiencias se ponen en juego con la actualización del texto” (p.162).

En esta perspectiva, el lector interactúa y experimenta con el texto al completarlo y actualizarlo. El lector en la relación con el texto precede a unas anticipaciones que, según Iser, son las ilusiones que lo confrontan con el texto y lo obligan a buscar una dirección en un sentido progresivo:

Así, toda experiencia estética tiende a mostrar una interacción continua entre operaciones deductivas e inductivas. De este modo el sentido del texto no reside ni en las esperas ni en las sorpresas y decepciones, ni menos en las frustraciones que nos acompañan en el curso del proceso de configuración. Estas últimas incorporan más bien las reacciones provocadas por el descalabro perturbación e interferencia de las configuraciones que vamos formando al leer. (Iser, 1987.p.159).

Por lo tanto, el lector al confrontarse con el texto reacciona a lo que él mismo ha producido, es esta reacción la que hace que se pueda vivir el texto como un acontecimiento real –experiencia de lectura- y que tenga lugar un efecto estético. En esa perspectiva se encuentra coincidencia con el trabajo de Larrosa (2003), para quien la experiencia de la lectura no se controla o se somete a “una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento (...) [o convertir] en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación” (Larrosa, 2003. p. 44).

En síntesis, la experiencia que brota de la lectura se aviva y alienta mas no se reduce o selecciona a partir de los intereses de quien lee o emite la tarea: en este caso, el docente, por ejemplo. Se comprende, en este sentido, la experiencia como evento no planeado: sin “planificarse”, en el evento de lectura puede o no existir experiencia; en el primer caso, la experiencia no se causa, planifica o anticipa como efecto inmediato de un cúmulo de condicionantes determinados. Por el contrario, toda experiencia de lectura emerge bajo “condiciones de posibilidad: (...) el momento adecuado, la sensibilidad adecuada (...) [de allí que] una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros” (Larrosa, 2003. p. 43).

Expuesto lo anterior, la recepción aquí es entendida como un diálogo entre experiencias pasadas y la experiencia vital –presente– del lector; pues se da una extensión de sentido en relación al texto. En esta perspectiva, la recepción es la infinidad de expectativas que tanto texto como el lector aportan al sentido de la obra y es a partir de esa transacción que se constituye la recepción como experiencia estética.

1.3 La lectura literaria en el aula atañe a una experiencia estética

En sus estudios referentes a la educación literaria, Rosenblatt (2002) caracteriza el quehacer del profesor como una ayuda para que los estudiantes aprendan a experimentar esas satisfacciones profundas de una lectura literaria, que tiene que ver con las experiencias de los seres humanos.

Según la autora, para los lectores “la experiencia humana que muestra la literatura es lo fundamental, para ellos los elementos formales de la obra –estilo y estructura, flujo rítmico- solo funcionan como parte de la experiencia literaria total. El lector procura participar en la visión de otro –obtener conocimiento de mundo, sondear los recursos del espíritu humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible” (Rosenblatt, 2002, p. 33).

Bajo este marco, la lectura literaria en el aula implica un trabajo metodológico que active los mecanismos afectivos que da la obra. Por ende, la tarea del profesor aquí es direccionar desde el inicio el sentido de las diferentes formas de entender lo que se lee, al igual que propiciar en el aula las condiciones para que los estudiantes se permitan relacionar acontecimientos propios de los seres humanos, acontecimientos donde se mezcla la infinidad de sentimientos y emociones que el texto tiene a disposición, es cuestión del lector procurar ese encuentro vivencial a partir de su propia experiencia ya dada. En este sentido “una gran obra de arte puede darnos la oportunidad de sentir más profunda y generosamente, de percibir de modo más cabal las implicaciones de la experiencia de lo que permiten las condiciones restringidas y fragmentarias de la vida” (Rosenblatt, 2002. p. 64)

En esta perspectiva, se destaca la importancia de tener en cuenta la experiencia vital y emocional del estudiante para poder orientar y enriquecer su experiencia lectora, a partir de esa identificación personal con algo que está fuera de ellos, pero que se concibe como algo similar a sus experiencias pasadas, es ese “sentirnos dentro de” como lo denomina Rosenblatt (2002). Pues, aquí se debe incentivar “la capacidad de sentir compasión o de identificarnos con la experiencias de los demás, es uno de los más preciados atributos humanos” (p. 64).

De modo que el “conocimiento previo” de los estudiantes está presente en esta experiencia nueva que están desarrollando, involucrando así, intelecto y emociones en relación al texto. Pues, aquí se hace relevante la experiencia pasada, tanto lingüística como afectiva, lo que será el punto de partida para entender el texto y enriquecer la lectura literaria.

Subyace a esta interacción, la comprensión del texto; esta comprensión mediada por lo que Rosenblatt (2002) denomina el proceso de transacción entre el lector y el texto. Este proceso constructivo tiene que ver, por un lado, con todo el bagaje cultural- social que el estudiante-lector puede aportar, como recuerdos, experiencias pasadas, necesidades y preocupaciones, estado de ánimo, rasgos de su personalidad y condición física. Por otro lado, con el texto, lo que este le ofrece y como el estudiante lo recibe, pues cada obra literaria requiere un lector en particular, su estructura artística amerita diferentes tipos de sensibilidad y conocimiento para apreciar afectivamente su contenido.

La lectura literaria –estética-, comprende entonces esa lectura donde se acciona ese mundo emocional que traen consigo los sentimientos, asociaciones sugeridos y expresados en el texto. Pero Rosenblatt (2002) hace relevante la postura estética en la vertiente de lectura afectiva; aquí, se antepone la aportación del lector cuya experiencia vital previa –afectiva y emocional– posibilitará el diálogo y la transacción con el texto. Por otro lado, es relevante la postura eferente, es el tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de lectura. De modo que el estudiante, en la puesta de escena de su lectura literaria devela la capacidad de apropiar cualquiera de estas dos posturas que convergen para hacer posible su propia experiencia.

CAPÍTULO II

2. APROXIMACIONES A UNA PRÁCTICA DE LECTURA LITERARIA EN EL AULA

El proyecto de investigación que da origen a este trabajo de grado se enmarca en el proyecto CIUP (Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional) denominado: **“La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela”** liderado por la profesora Nylza Offir García Vera.

El proyecto tiene como horizonte desplegar experiencias pedagógicas y experiencias curriculares en educación de la memoria en el contexto escolar, específicamente, en el Instituto Pedagógico Nacional –IPN–. Se planeó diseñar una propuesta curricular para la educación secundaria en torno a la memoria histórica, tomando como referente una experiencia piloto con docentes del IPN que vincularan la literatura testimonial a su práctica pedagógica escolar¹.

El presente trabajo se vincula a la propuesta investigativa a partir de uno de los objetivos específicos: Sistematizar los puntos de vista de los estudiantes del IPN, sus formas de recrear con la literatura, la historia del conflicto y sus perspectivas frente a la nueva realidad colombiana. Por tanto, el objetivo principal del trabajo de grado refiere a la descripción y análisis de la práctica de lectura de los estudiantes del IPN, concretamente los pertenecientes a los grados 803 y 804, en el marco del Proyecto Pedagógico de Aula denominado *Literatura y Memoria* del profesor Edwin Toro Rengifo (Área de Humanidades: Lengua castellana).

Para el desarrollo del trabajo se seleccionaron, entre una gran gama de cinco, las siguientes novelas escritas en el siglo XXI: *Vivir sin los otros, los desaparecidos del palacio de justicia* de Fernando González Santos; *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince y *Los ejércitos* de Evelio Rosero. Estas novelas refieren hechos y acontecimientos que determinan el conflicto social y armado en Colombia y al mismo tiempo permiten visualizar una práctica de lectura en aula.

1 García. N. (2015-2016) La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela. Proyecto de investigación enmarcado en el departamento de psicopedagogía de la facultad de educación de la UPN, cuyo eje temático es la construcción de paz con justicia democrática.

Los textos se proponen como estructuras de significado que se presentan al lector en forma de literatura; también, como modos de comprensión, representación y explicación del mundo en sus diversos aspectos mediante la experiencia íntima, vital y transformadora que supone la lectura de textos literarios. Las novelas como dispositivo pedagógico cobran vida a través de la experiencia de lectura realizada por estudiantes del IPN, y visualizan que toda experiencia está sujeta a las vivencias, al significado de un hecho y a la estructuración del pensamiento de cada sujeto social y de su historia vivida.

De manera que se invoca a la lectura como una experiencia, “en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación” (Larrosa, 2008. p. 9). La lectura convoca un otro ajeno: texto, sobre el cual se ejerce una actividad abstracta que involucra la formación y la transformación de quien actúa. La literatura, a su vez, demanda gran interpretación y comprensión del texto escrito, exige de un sistema de ideas acerca del hombre, la naturaleza y la sociedad (Rosenblatt, 2002).

Por tanto, la comprensión del texto literario depende de la activación de varios contextos: la experiencia del lector y el contexto histórico, social y ético en el cual se ubica el texto en específico. La lectura literaria parte de reconocer el otro-texto, sus propósitos, intenciones y lenguaje, pues “no es lo mismo leer este libro que una novela - ¿no le parece?- , ni un informe de investigación que una aventura de Tintín” (Solé, 1998, p. 71).

En esta perspectiva, el trabajo investigativo acompaña, documenta, describe y analiza la práctica de lectura de los estudiantes como posibilidad de acercamiento, de encuentro desde la multiplicidad de opciones que ofrece la lectura literaria. Se trata del reconocimiento, la incertidumbre, la innovación y la variabilidad de las experiencias de lectura generadas y generadoras.

De esta forma, el ejercicio investigativo convoca la identificación del encuentro entre la novela y el estudiante –texto-lector–, el reconocimiento de la lectura literaria desde una práctica que permite configurar una experiencia estética de la lectura. En consecuencia, se asumen las grandes demandas que propician las narraciones literarias en el aula y la exaltación de los procesos de reconstrucción de los acontecimientos.

En este marco se da lugar a la imaginación narrativa como la capacidad receptiva que permite ponerse en el lugar del otro y comprender los motivos y acciones de personas diferentes a los lectores y crear mundos simbólicos que aprovecha la potencialidad de la novela como herramienta de expresión literaria que interrelaciona al lector con determinados acontecimientos que construyen su trama y que posibilita un marco de interpretaciones y de construcciones de experiencias de lecturas que reclaman acciones afectivas hacia el texto.

En todo caso, “la literatura permite recrear el currículo escolar mediante didácticas colectivas y participativas, convirtiendo la lectura en una reinención de símbolos que actúan desde la sensibilidad, la percepción y las formas de pensamiento” (García y González, 2015, P. 4).

Lo anterior invita, adicionalmente, a la reflexión pedagógica y metodológica acerca del lugar de la literatura en el aula; como indica Rosenblatt (2002), la reflexión y el alcance ético y político de la literatura revela la visión del profesor como un intermediario fundamental, en tanto pone en consideración a la literatura como un pilar en la educación de estudiantes.

La práctica de lectura en el aula involucra un proceso de recepción y comprensión del texto literario que convoca múltiples visiones de la sociedad; así, la lectura literaria se considera como una acción significativa sobre el mundo y sobre la realidad. Para María Bertely Busquets (2000), la lectura literaria es una práctica de índole social y cultural que relaciona a dos sujetos - docente y discente con un texto literario-; en ese sentido, la práctica de lectura propicia espacios y situaciones de inserción cultural y de interacción humana donde los actores involucrados construyen sentido, dejando en evidencia la experiencia estética que provee el texto literario.

2.1. Proyecto Pedagógico “Memoria y Literatura”: estrategia para una práctica de lectura literaria

Hallar un escenario simbólico que propicia marcos de comprensión e interpretación de la realidad social, cultural e historia en la que vivimos insertos, y un docente que involucra estrategias de lectura en el aula para afrontar pedagógicamente dicha realidad es un invaluable tesoro. Una ventaja y una oportunidad para analizar, comprender y participar de didácticas colectivas que cuestionan a la lectura como reinención de símbolos que actúan desde la sensibilidad y la imaginación narrativa.

El Proyecto Pedagógico “Memoria y literatura” ideado por el docente Edwin Toro Rengifo propició escenarios de preguntas, propuestas y participación: el Proyecto no solo instó a los estudiantes, también logró interpelar a los investigadores. Como una ventana de posibilidades, permitió identificar estrategias de lectura; que en términos de Isabel Solé (1998) visibiliza las formas que intervienen en la construcción de interpretación del texto y de las preguntas por el lector: qué entiende y qué no entiende. De esta forma el Proyecto Pedagógico “Memoria y Literatura” configura y muestra una estrategia de cualificación en torno a las prácticas de lectura literaria en el aula.

El proyecto nace como iniciativa e inquietud pedagógica del docente; descrito en el plan de estudios del área de Lengua Castellana del IPN, se establecen las actividades y momentos que permiten la experiencia de lectura durante el tercer trimestre del año 2015. Se propone trabajar con estudiantes del grado octavo una aproximación a la tradición literaria colombiana a partir de un vínculo con la sintaxis, la lectura comprensiva inferencial y los medios de comunicación.

En este marco, la literatura colombiana como eje central del Proyecto Pedagógico, permite pensar en una enseñanza desde la tradición local y el enfoque historiográfico lineal. Dicho proyecto vincula la cultura y la memoria a partir de actividades que en este caso reconstruye mapas históricos de ideas y aproximaciones a posibles mundos simbólicos.

El Proyecto Pedagógico encuentra un lugar y toma un nuevo rumbo al instaurarse en el marco del proyecto de investigación “*La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela*”. Aquí se complementan los contenidos temáticos de Lengua

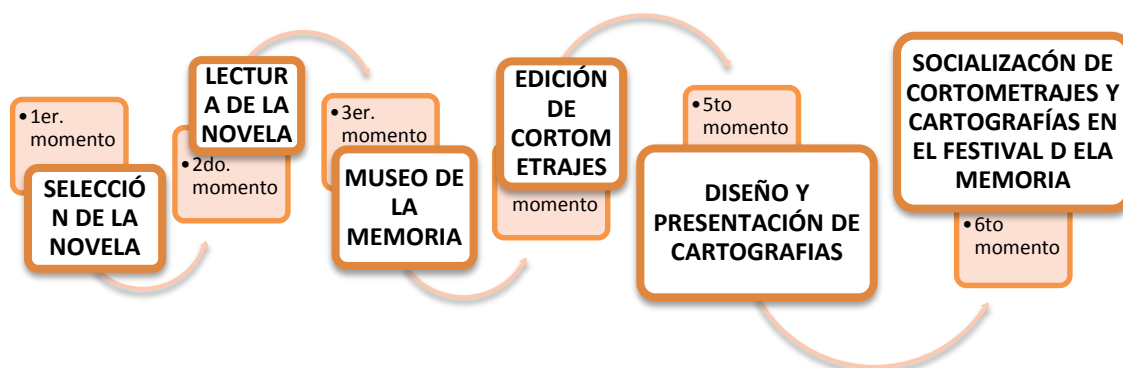
Castellana: “Siglo XX y Actualidad”, “abordaje de las vanguardias, con especial énfasis en el Nadaísmo”; fundamentados en los ejes temáticos del proyecto CIUP: “la novela de la violencia, como forma de vincular una posible historia de la ideas, la descripción de características de los movimientos literarios, los hitos históricos y literarios” (Proyecto de área de lenguaje, 2015, p. 37) desde la identificación de continuidades, rupturas, incidencias e importancia de los movimientos para la historia del país y la historia de la literatura.

En el marco de los contenidos temáticos, el trabajo de aula estuvo mediado por las novelas colombianas contemporáneas que tienen como tema central el conflicto armado desde dos perspectivas: lo literario y lo histórico, como formas de sensibilización y construcción de la memoria en torno al conflicto político y armado en Colombia.

En ese sentido, el profesor Edwin Toro Rengifo con su Proyecto Pedagógico ubicó las actividades propuestas como un proceso de *resignificación*. Allí, se propuso que los estudiantes desarrollaran un proceso de transposición de los contenidos de Lengua Castellana (aparentemente sin mayor vínculo con las temáticas vistas en los trimestres anteriores – pero que permitían reforzar la aprehensión de los contenidos–) con las piezas literarias.

En el desarrollo de la propuesta durante el tercer trimestre (momento en el que se vinculan los investigadores y el proyecto pedagógico toma un nuevo rumbo) se plantea como metodología las siguientes actividades de re-significación:

Ilustración 1. Actividades proyecto pedagógico



En ese sentido, y para dar cuenta de esta práctica de lectura enmarcada en la comprensión, se apela a los postulados de Solé (1998) quien se interesa por el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Solé propone estrategias de lectura que estructuran un proceso lector en una secuencia: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

En este proceso secuencial, el docente propone una serie de actividades acompañadas de estrategias que van más allá del “tomar” un libro y resumirlo:

“(…) yo les digo a los chicos, bueno es que no es lo mismo leer un cuento a leer un texto histórico; si, la experiencia de lectura tiene que ser diferente; el antes tiene que ser diferente al durante y el después tiene que ser muy diferente y de igual forma la interacción con el texto, entonces yo trato de que ellos interactúen, la interacción entendida como: que ellos subrayen, tomen apuntes, extraigan una frase lo que les guste, pregunten, que hagan cosas con el texto, jueguen con el texto” (Entrevista N. 2-Edwin Toro Rengifo)

Solé (1998) considera que se deben enseñar estrategias que permitan la comprensión; estrategias que inciten a lectores críticos y autónomos capaces de aprender a partir de los textos literarios; lectores que se interroguen acerca de su propia comprensión, que establezcan relaciones entre lo que leen y su bagaje cultural, que cuestionen su conocimiento y lo modifiquen, que establezcan generalizaciones y las transfieran a nuevos contextos.

Por tanto, las actividades diseñadas por el profesor Edwin Toro Rengifo, son una apuesta para enseñar estrategias de comprensión que contribuyen a que los estudiantes organicen y amplíen su conocimiento y aprendan a usar nuevas estrategias en situaciones y contextos que lo permitan. Pero, ¿Por qué es necesario que los estudiantes del IPN aprendan a usar estas estrategias de lectura?

En primer lugar, los estudiantes del grado 803 y 804, como muchos jóvenes colombianos presentan una relación “esquiva” con la literatura, en palabras del profesor Toro “ellos siempre leen muchas cosas, todo el tiempo están leyendo; pero con la literatura en particular pues es muy esquiva yo creería que prácticamente el contacto es el que tienen en el colegio (...) son muy pocos los estudiantes que tienen un contacto autónomo o decisión propia con la literatura” (Entrevista N. 2 –Profesor Edwin Toro Rengifo)

La relación “esquiva” con la literatura convoca espacios de formación cultural y social; aquí, son las estrategias las que permiten que el estudiante planifique la tarea general de la lectura y su propia ubicación –motivación, disponibilidad– ante ella; donde se facilite la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan (Cfr. Solé 1998).

En segundo lugar, tiene que ver con las relaciones que se tejen en términos de lo humano. Un docente que cuestiona al estudiante a través de la literatura y un estudiante que es capaz de cuestionar y quebrantar su cotidianidad desde sus propias comprensiones y re-construcciones. María Camila Gamboa, estudiante del grado 803, refiere respecto al libro *vivir sin los otros* lo siguiente:

“Esta novela quería que todos supieran lo que había pasado en el Palacio de Justicia, como para no dejar atrás el tema de los desaparecidos, que aún los siguen buscando... me puse a pensar mucho cuando mi mamá se fuera a trabajar y nunca volviera, porque eso fue lo que pasó con el personaje principal, eso me marco y porque yo casi siempre peleo con mi mamá, entonces, así esté brava me tengo que despedir porque que tal un día se vaya y no vuelva” (Entrevista – estudiante María Camila Gamboa)”

Puede verse cómo la comprensión del texto permite que el estudiante configure relaciones desde su “teoría de mundo”, cuestione los lugares de verdad, realice conjeturas y las apropie desde y en su cotidianidad.

Rosenblatt (2002, p.65), enuncia cómo la literatura proporciona un *vivir a través* y no simplemente un *conocer sobre*, en este caso María Camila no conoció solo un acontecimiento ocurrido en 1985, sino que lo recreó a través de los personajes de la novela.

Por último, se resalta la importancia de las estrategias en la práctica de lectura, al fomentar las actividades cognitivas que se activan tanto en el docente como en el estudiante. Solé (1998) considera que mediante las estrategias, las actividades que emergen posibilitan que el estudiante comparta progresivamente significados más amplios y complejos, el dominio de procedimientos con mayor precisión y rigor, la comprensión de la realidad a través de los textos; es decir, refiere a un proceso de construcción conjunta en el que se encuentra involucrado el docente y el estudiante.

2.2. Desde la voz de un docente: Apropiación de la competencia literaria

La labor del maestro de literatura es propiciar interacciones fructíferas – o, más precisamente, transacciones- entre los lectores individuales y las obras literarias individuales (Rosenblatt, 2002 p, 52 -53)

¿Por qué es importante el docente en las prácticas de lectura literaria de los estudiantes? Rosenblatt (2002) expone que el profesor de literatura es quien insiste para que sus metas estén direccionadas a que el estudiante entienda lo que lee y se familiarice con la historia de la literatura; el docente esboza una idea de las formas literarias y guía hacia la discriminación crítica del texto. Por tanto, el docente se configura como el pilar en las prácticas de lectura literaria en la escuela al construir nuevas experiencias a partir de los contenidos curriculares establecidos.

El profesor Edwin Toro Rengifo, creador del Proyecto Pedagógico “*Memoria y Literatura*” otorga vida y da escenario a este ejercicio investigativo. Su maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional le permitió inquietarse por temas relacionados con la lectura y la literatura; férreo amante de la literatura Colombiana y disidente de la poesía, mezcla su pasión por el ejercicio en aula con la lectura literaria.

Su proyecto pedagógico “*Memoria y Literatura*” evidencia una nueva experiencia que trasgrede las prácticas de lecturas tradicionales y construye escenarios de creatividad, innovación e imaginación y una postura auto-crítica del mundo. De modo que,

“El profesor de literatura entonces procura ayudar a seres humanos particulares a descubrir las satisfacciones de la literatura. Enseñar llega a ser una cuestión de mejorar la capacidad del individuo para evocar significado a partir del texto llevándolo a reflexionar de manera autocrítica...” (Rosenblatt 2002 p 52)

En este contexto es necesario señalar que el IPN, cuenta con una práctica institucionalizada denominada *Plan Lector*. En esta iniciativa, los estudiantes leen una novela bimestral. El profesor Edwin Toro Rengifo usa esta práctica institucional así: “en

el transcurso del año vamos haciendo lecturas complementarias que nos van fortaleciendo los temas que vamos viendo; por ejemplo, si estamos viendo literatura de la Colonia entonces leemos un texto en clase que puede aterrizar lo que se ve en términos lectores”.

Se puede evidenciar que el docente usa intertextos, relaciona contenidos, apropia prácticas institucionales, las reestructura, complementa y *resignifica* –para favorecer– la construcción de sentido en los estudiantes.

Al decir de Solé (1998) estas estrategias de lectura incitan lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye; pero, ¿cómo puede un docente saber si los estudiantes construyen sentido?; ante magna cuestión, el profesor Edwin Toro Rengifo responde:

Yo les evaluó a ellos comprensión lectora, desde todos los niveles; desde lo literal, lo inferencial y lo crítico. Asumen una postura desde lo estético, digamos que en el grado octavo esa es la transición que nosotros hacemos porque cuando ellos entran a valorar una obra lo hacen desde la historia; desde qué les parece la historia, si están de acuerdo con lo que hace algún personaje o no, pues eso está bien, pero ya en octavo ellos deben de empezar a valorar el nivel estético de la obra, o sea, si les gusta el estilo del autor, si les gusta cómo está organizada la estructura narrativa. (Entrevista N. 2 Profesor Edwin Toro Rengifo)

La puesta en marcha del proyecto implica la competencia literaria del maestro. Sí por competencia literaria comprendemos la capacidad que tiene un docente para comprender más que las palabras; desde la comprensión básica de un texto hasta la comprensión de conocimientos lingüísticos, sociales y culturales implícitos en el mismo.

De acuerdo con los planteamientos de María Susana Capitanelli (1999) la competencia literaria requiere armonizar los paradigmas teóricos con los didácticos, por medio de relaciones coherentes entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el fin de lograr experiencia estético-literaria mediante el acto didáctico.

Capitanelli (1999) establece cuatro componentes de la competencia literaria del docente:

Experiencia estético-literaria	Competencia enciclopédica	Competencia didáctica	Competencia Pragmática (pone en juego los otros tres componentes en el acto didáctico)
Fruto del vínculo personal con textos literarios	Saberes conceptuales y procedimentales acerca de la literatura, meta cognición de los propios procesos de recepción, competencia para la búsqueda de nuevos saberes y juicio crítico	Saberes conceptuales y procedimentales acerca de la propuesta de mediación	“Supone que el docente se sitúe en el conjunto de factores descritos como constitutivos de la comunicación literaria, como así también que conozca los intereses de las diversas instancias emisoras y destinadoras, para asumir una función activa y crítica en tanto mediador en el contexto en el que ejerce su profesión” (Capitanelli -1999)”

Tabla 1 Competencia Literaria, componentes. Elaboración con base a la propuesta de Capitanelli (1999).

La tarea específica del docente opera en el área de fusión de horizontes y mediación de *la experiencia estético literaria* mediante el conocimiento concreto del estudiante –su entorno socio cultural–.

Para Rosenblatt (2002) no basta con un docente capaz de ayudar a sus estudiantes a desarrollar el sentido vital de la literatura, que se limite solo a los materiales literarios, sino que debe: entender, caracterizar y comprender las personalidades de los estudiantes que experimentaran dicha literatura. Toda reacción y afectación de un hecho allí descrito se da de manera propia y paralela a los temperamentos y antecedentes personales de estos estudiantes.

Un ejemplo de experiencia estético-literaria, es el instante que el docente da a apertura a la actividad del museo de la memoria, diciendo: “Hoy vamos a recordar y uno no solamente recuerda las cosas felices, uno también recuerda las cosas tristes; cada uno de sus compañeros tiene un conjunto de recuerdos que lo hacen lo que es hoy en día; uno de ustedes dijo –yo soy todo lo que he sido desde antes–” (Edwin Toro Rengifo, durante clase de lenguaje). El objetivo de esta actividad era la construcción de memoria colectiva; allí, puede verse claramente que el docente no se apega a conceptos literales de lo que significa la memoria, lo expone reflexivamente, lo interpela a partir de vivencias

personales, sociales y culturales que involucran a los estudiantes y que son propias de las relaciones humanas.

Para Rosenblatt (2002), el profesor de literatura será el primero en admitir que trata inevitablemente con las experiencias de los seres humanos en sus diversas relaciones personales y sociales. Se manifiesta aquí la competencia literaria a partir de los cuatro componentes que propone Capitanelli; a este respecto cabe analizar el primer componente.

Durante una de las entrevistas realizadas al profesor Edwin Toro Rengifo, puede notarse un vínculo personal con la literatura:

Estoy leyendo *Mancha de la tierra*, es de un escritor que se llama Enrique Santos Molano. Es una novela larguísima como de 800 páginas, pero es un tema que leo porque me interesa mucho, porque tiene que ver con la revolución de los comuneros. Fue una novela que tuvo lanzamiento en la feria del libro y me llamo mucho la atención. La empecé a leer y la he estado leyendo poco a poco. (Entrevista N.2 Profesor Edwin Toro Rengifo)

Entonces, se ve cómo el docente tiene una relación con la literatura mediada por sus intereses académicos, sus gustos y sus retos profesionales; todo esto en función de construcciones de sentido que luego se verán reflejadas en sus propuestas.

En ese orden, la **competencia enciclopédica** se refleja desde dos lugares: el planteamiento del proyecto de aula que apunta a las relaciones teóricas y por otro lado los contenidos que enmarcan el proyecto de manera coherente y secuencial. La siguiente grafica presenta un esbozo general del planteamiento que hace el docente al proyecto pedagógico.

Ilustración 2. Planteamiento del proyecto personal del docente

1 TRIMESTRE:

Literaturas Precolombinas, del Descubrimiento, la Conquista y la Colonia.

Herramientas:

Diarios de viajes, las cartas de relación, las crónicas de indias, la poesía mística y el teatro didáctico.

SEGUNDO TRIMESTRE

Siglo XIX. Énfasis en el Romanticismo, Realismo, Costumbrismo y Modernismo.

TERCER TRIMESTRE (Momento en que se vinculan los investigadores)

Siglo XX y Actualidad. Se abordaron las vanguardias, con especial énfasis en el Nadaísmo.

Herramientas:

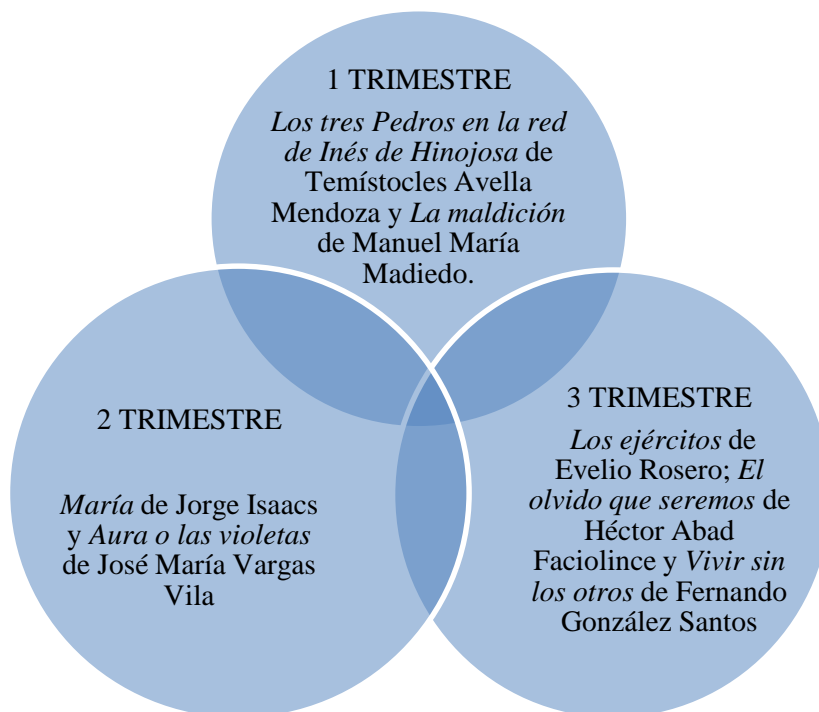
La novela de la violencia, como continuidad del realismo.

Aquí se evidencia la apropiación discursiva y el dominio de su área en interrelación con otros saberes históricos, sociales y culturales desde otras áreas del saber, por ejemplo: para el segundo trimestre se propone el diseño de actividades pedagógicas con los contenidos aprendidos (escritos, debates a partir de juegos de roles, carreras de observación...), donde los estudiantes comprendan características ideológicas, culturales y literarias de movimiento a fin de argumentar sus posturas.

“En este trabajo de aprehensión, se hizo un esfuerzo por abordar algunas problemáticas de manera multidisciplinar, porque era necesario que los estudiantes relacionaran los contenidos vistos en la asignatura de Historia, con las corrientes literarias, de tal forma, que pudieran comprender las condiciones históricas, sociales y económicas que servían de emergencia para los movimientos literarios”. (Proyecto pedagógico, Toro Rengifo)

Otro aspecto a resaltar en la competencia enciclopédica del docente Edwin Toro para es el dominio de autores y obras de textos literarios relacionados con las temáticas y asignaturas de cada trimestre, Así:

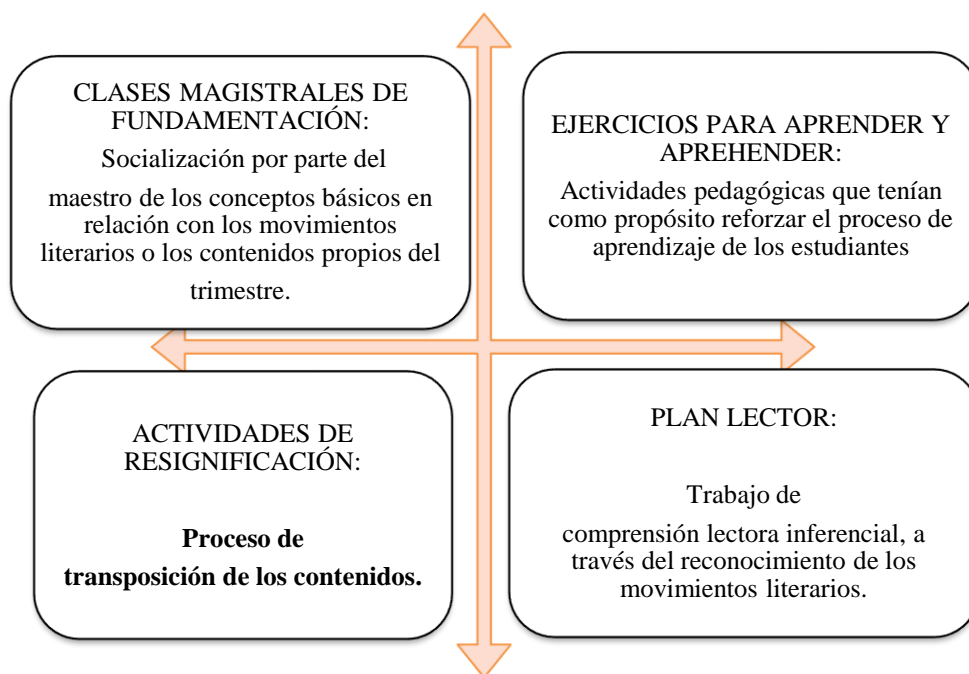
Ilustración 3 Competencia Enciclopédica



La competencia enciclopédica se manifiesta en a partir de las relaciones intertextuales que establece con las obras literarias; por ejemplo, en el proyecto pedagógico para el primer trimestre se propusieron las obras de corte histórico que trasladaban el tiempo de la narración a la Conquista y la Colonia, al mismo tiempo se introducía intertextos como “el Carnero”, donde se cuenta por primera vez la historia de Inés de Hinojosa, para y así ahondar en el concepto de tradición literaria, influencia e intertexto. (Proyecto pedagógico, Edwin Toro)

El componente enciclopédico da paso a *la Competencia didáctica*. Esta se refleja en la metodología del Proyecto Pedagógico del docente a partir de una serie de actividades que aterrizan el planteamiento teórico y proponen estrategias acordes a los contenidos y temáticas propuestas. La siguiente ilustración esboza de manera general dicha metodología:

Ilustración 4. Metodología del proyecto de aula.



Las relaciones conceptuales que se realizan en marcha en el acto didáctico manifiestan los aportes conceptuales y procedimentales en el proyecto de aula; este pone en juego una serie de estrategias tales como: preguntas orientadoras, debates, socialización de experiencias personales de lectura, escritos, carreras de observación, ejercicios lúdicos grupales, etc.

Las actividades de resignificación que se rescatan son la construcción de un Museo de la Memoria, la elaboración de cortometrajes y la creación y diseño de cartografías. Durante entrevista el profesor afirma:

“Yo primero procuro conversar con los chicos para ver si entendieron para ver si son capaces de contarme con sus propias palabras lo que dice el texto, sí, eso es como un primer nivel; entonces, voy interactuando, voy lanzando preguntas, pregunta aquí, pregunta allá...si me doy cuenta que los chicos no entendieron entonces hago la pausa y empiezo a explicarles la lectura. Los textos que leemos tienen conexión con lo que estamos trabajando en clase, ahí yo les pido que empiecen a hacer relación, y si yo veo que están haciendo una relación, entonces yo me doy por bien servido, porque ahí están haciendo un trabajo de inferencia y un trabajo intertextual que finalmente yo estoy trabajando desde la parte de lectura crítica”. (Entrevista N. 3 Profesor Edwin Toro Rengifo)

Por último, se encuentra la *Competencia Pragmática* que le permite al docente poner en juego los componentes anteriores, a partir de la adaptación, apropiación y pertinencia del discurso; en ese sentido, puede notarse como todo el Proyecto Pedagógico conserva ilación y coherencia al desarrollar actividades que desembocan en el diseño de las cartografías. La competencia pragmática presente en la apuesta didáctica de profesor Edwin Toro Rengifo le permite evidenciar en la cartografía una actividad que muestra el proceso de lectura de cada estudiante: su relación con el texto de principio a fin.

En la competencia pragmática el docente pone en juego, habilidades comunicativas que le permiten interlocutar elocuentemente y situacionalmente con los estudiantes a través de las actividades y estrategias ejecutadas en el aula. Durante la sustentación y socialización de las cartografías se vislumbró cuestionamientos mediados por el profesor Edwin Toro Rengifo a los estudiantes, tal como: “¿Crees que puedes cambiar la violencia en Colombia?” “¿Cómo puedes aportar un cambio frente a la violencia actual en Colombia?” “¿Qué relaciones o semejanzas encuentras entre la violencia que se vivió en España y la que se ha vivido y vive Colombia?”. Son algunos cuestionamientos que evidencian la apropiación de la competencia pragmática.

CAPÍTULO III

3. EL PROCESO DE LECTURA LITERARIA EN EL AULA: UN CAMINO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Este apartado ilustra y describe el proceso de lectura literaria en el aula; a partir del Proyecto Pedagógico diseñado por el Docente Edwin Toro Rengifo.

A este propósito se suma la acción participante de los investigadores al entrar a los salones de clase y observar la forma en la que se efectúa la práctica de lectura literaria: cómo se interconecta lo que se lee, las dinámicas para leer, las finalidades de la lectura y la recepción estética de las novelas.

Ahora bien, para dar cuenta de este proceso se conectó y concatenó la teoría de Solé (1998) quien determina unos tiempos y/o etapas que debe realizar el lector y que le permiten conocer la posición que tiene en el momento de la lectura; además de gestionar la práctica de lectura por parte del docente.

Etapas	Propósitos
Antes de la lectura.	Dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes
Durante la lectura	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender
Después de la lectura	Identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Tabla 2. Etapas y propósitos de la lectura; elaborados a partir de lo dicho por Isabel Solé (1998)

El proceso de lectura literaria estructurado a partir de estas tres etapas posibilita advertir si las prácticas de lectura literaria responden a la configuración de una experiencia estética por parte de los estudiantes –lectores–. Aquí, el docente tiene una trayectoria personal, profesional y una formación que influye en la manera de mediar la práctica de lectura; es decir, pone en escena su competencia literaria y su competencia pedagógica. Los estudiantes actúan como sujetos a la espera de esa mediación del docente

para llegar al texto de una manera dinámica y atractiva. En este sentido, el docente actúa como puente entre el texto y el lector –estudiante–.

En definitiva, se describe una práctica de lectura donde el estudiante construye una transacción con el texto. Al respecto Rosenblatt (2002) sustenta que “cuando el lector se da cuenta de la naturaleza dinámica de esa transacción, puede alcanzar cierta conciencia crítica de las fuerzas o debilidades del bagaje emocional con el que enfoca la literatura (y la vida)” (p. 130).

Por tanto, el lector –estudiante– al darse cuenta de esta dinámica transaccional desprende una serie de actitudes receptoras, emocionales y flexibles que dan cabida a una experiencia estética; el efecto literario produce una cualidad intensa que da vida a la obra literaria y enmarca al lector en una contribución personal a la literatura. Así:

“el hecho de que la contribución personal del lector sea un elemento esencial de toda lectura vital de un texto literario, justifica la exigencia de que el maestro cree un entorno que le permita al estudiante dar una respuesta espontánea a la literatura”. (Rosenblatt, 2002, p. 131)

De este modo, en lo descrito y hallado en las prácticas de lectura literaria convergen desde las estrategias del docente–para acercar al estudiante a una experiencia personal– hasta la experiencia estética y la esencia afectiva y emocional por parte de los estudiantes –lectores–. Por tanto, en la medida que ocurre el acercamiento del estudiante al texto, se activa la experiencia previa y se entrelaza con lo que extrae del texto, aportando la manifestación de actitudes, expectativas e interpretaciones que dan origen a una transacción con el texto. Estas modificaciones se dinamizan al compás de los vínculos que se crean a partir del sentido del texto literario y su experiencia personal, social y cultural.

3.1. ANTES DE LA LECTURA

El primer momento de la lectura está mediado por una motivación por parte del docente y de los estudiantes. Aquí se establece el propósito de la lectura, la formulación de predicciones y la activación de conocimientos previos relativos.

En el caso del Proyecto Pedagógico del profesor Edwin Toro Rengifo su propósito es explícito: “En este trabajo de aprehensión se hizo un esfuerzo por abordar algunas problemáticas de manera multidisciplinar, porque era necesario que los estudiantes relacionaran los contenidos vistos en la asignatura de Historia con las corrientes literarias, de tal forma que pudieran comprender las condiciones históricas, sociales y económicas que servían de emergencia para futuros movimientos literarios” (Entrevista N. 3 Profesor Edwin Toro Rengifo).

3.1.1. El primer paso a la aventura: ¿Qué y cómo vamos a leer?

Los estudiantes eligieron tres novelas de las cinco pre-seleccionadas en el Proyecto CIUP. Así en el aula se escogieron: *Vivir sin los otros*. *Los desaparecidos del Palacio de Justicia*, de Fernando Gonzales Santos, *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince y *Los ejércitos* de Evelio Rosero.

Posteriormente, el docente dispuso los modos y tiempos para la lectura y se determinó que: a) cada estudiante tendrá en promedio un mes; b) se acompañaría la lectura en uno de los dos bloques de clase; c) cada semana se avanzaría un número determinado de páginas en espacios escolares y en el hogar para concluir la lectura de la novela.

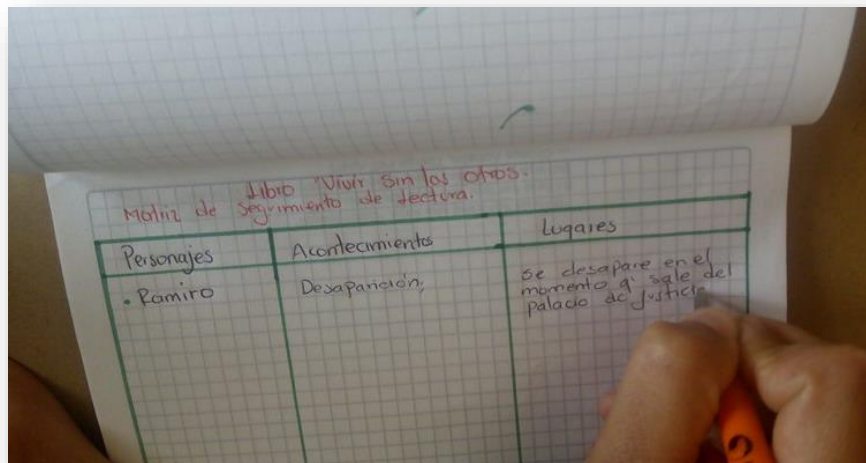
Igualmente, el docente propone la elaboración de una matriz de lectura que permite registrar los personajes, acontecimientos y lugares más significativos que se enuncian en el texto, conforme avanzaba la lectura.

Personajes	Acontecimientos	Lugares

Tabla 3 Matriz de lectura Inicial

A modo de ejemplo, uno de los estudiantes realiza el ejercicio propuesto de la siguiente manera:

Ilustración 5. Modelo de matriz realizada por un estudiante en su cuaderno



En esta primera etapa, igualmente, los estudiantes generan sus propias estrategias de lectura para recolectar elementos que les permiten la comprensión y el desarrollo de las actividades propuestas. De este modo, la estrategia sirve para leer, sirve para que el lector intensifique la comprensión y el recuerdo de lo que lee, sirve para detectar y compensar los posibles errores o fallos de la comprensión; al decir de Solé (1998), que estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra (cfr. Solé, 1998)

3.1.2. El papel de las predicciones en la lectura literaria

“El libro puede llamarse *los ejércitos* ya que la presencia de estos es bastante marcada en la historia, porque es una historia que narra el conflicto armado en Colombia (entrevista Estudiante)”

“De guerra en guerra”, “camino de lágrimas”, “lo impredecible”, “las marcas que ni la muerte borran”, “sin saber el momento”. Los anteriores son algunos enunciados subyacentes al inicio de la lectura de las novelas; se manifiestan como predicciones o hipótesis iniciales de lectura y configuran posibles títulos que inquietan o predisponen el camino de la práctica lectora.

En el epígrafe se enuncia la voz de un estudiante quien sin tener contacto con la novela hace relaciones entre el título y la portada. Esta actividad se denominó: “predicción o anticipación a la lectura” y se realizó por parte de los investigadores – observadores– con el aval del docente.

La actividad requería de los estudiantes construir un nuevo título para la obra – novela– y un párrafo que diera cuenta de su posible contenido. Se expuso a los estudiantes sólo a la portada del texto con el propósito de iniciar la asociación entre el título de la novela y la imagen de la portada.

Esta actividad resultó en múltiples predicciones o anticipaciones del texto: el ejercicio condujo a los estudiantes a la creación de hipótesis y posibles significados del texto. En palabras de Smith (2001), la predicción es un mecanismo fundamental de este proceso, enfrentarse al acto de lectura es categorizar, dar sentido y comprender la información visual que presenta el texto para confrontarlo con la estructura cognitiva y desarrollar operaciones predictivas o anticipativas.

Cuando el estudiante escribe “El libro puede llamarse *los ejércitos* ya que la presencia de estos es bastante marcada en la historia...” no se muestra una adivinación; lo que evidencia es que el estudiante recurre a su “teoría de mundo” para deducir un hecho probable; así, las predicciones transforman la lectura en un acto significativo para los estudiantes “les sirve para comprobar esas hipótesis, si son ciertas o no en la siguiente etapa -durante la lectura-” (Solé ,1998)

Respecto del texto de Héctor Abad Faciolince, *El olvido que seremos*, un estudiante del grado 804 predice lo siguiente: “esta novela puede titularse la muerte es sinónimo de olvido y trata de una persona que muere y su familia y amigos la olvidan”. En esta predicción el estudiante no se acerca al contenido del texto, pues sabemos que se trata justamente de lo contrario: un hijo que reconstruye la memoria de su padre asesinado. Sin embargo esta primera hipótesis de lectura activa el proceso de comprobación y contrastación de la idea inicial, frente a lo que narrará y encontrará el texto.

De otra parte, se encuentran predicciones ante el título como “lo impredecible” a partir de la novela *Los ejércitos* de Evelio Rosero, donde además el estudiante describe un posible contenido: “A partir de la caratula de la novela lo que yo interpreto de ella es que su sinopsis trata de guerras y conflictos sociales; y por su portada, en donde hay una mujer corriendo de lo podría ser algo o alguien, por lo que si se relaciona con el título se puede concluir que es una mujer corriendo de algún enemigo. Una novela que trata de la supervivencia en conflictos militares” (María Camila Cañas – 803)

La predicción anterior alude a una aproximación cercana de la novela en el instante que se enuncia “guerras”, “conflictos sociales”, “conflictos militares”, “enemigo”. De ahí que la estudiante manifiesta una aproximación literal e inferencial al texto mediada por los discursos escolares y por sus propias prácticas de lectura; de esta manera, la estudiante presenta –probablemente– un acercamiento previo a la novela y reconoce el marco investigativo – pedagógico en el cual se propone la actividad.

En ese sentido, la actividad recoge una serie de hipótesis que lleva a los estudiantes a introducirse en una acción que moviliza su pensamiento, permite relacionar lo leído con su teoría de mundo y formular preguntas que solo se resolverán durante la lectura.

3.1.3. Estrategias para la construcción de la experiencia estética

Como se dijo, antes de iniciar el proceso de lectura de las novelas el docente explicita las actividades a desarrollar durante la lectura y después de la lectura de la novela. Se enuncian pistas de cómo desarrollar cada una de ellas, se enfatiza en la lectura de cada novela, las relaciones intertextuales y sus juicios respecto de la construcción de la memoria.

Así, en primer lugar el docente explica que el “Museo de la Memoria” tiene como objetivo plasmar esbozos y recuerdos de sus propias vidas, al propiciar la reconstrucción de la memoria individual. En esta actividad se utilizan materiales y elementos que recordaran acontecimientos que marcaron su pasado para “traerlos al presente”.

En segundo lugar, el profesor Edwin Toro Rengifo presenta indicaciones para realizar “Los Cortometrajes”; para esta actividad se debía leer toda la novela, identificar un hecho impactante, socializar con los compañeros del grupo; posteriormente, elegir el más conveniente para ser representado y filmado en el colegio. El docente señala: “Tenemos poco tiempo para los cortometrajes, tienen que ser muy creativos para que la edición de los cortometrajes sea exitosa, trabajen en equipo y pónganse de acuerdo en el acontecimiento y lugar” (Edwin Toro Rengifo).

En este escenario se trae a colación el trabajo de Rosenblatt (2002) cuando enuncia: “nos podemos comunicar gracias a un núcleo común de experiencias, aunque puedan darse infinitas variaciones individuales” (p. 54 - 55). Cada estudiante tuvo su propia experiencia de lectura, pero para la realización y puesta en escena de esta actividad requirió una relación social y comunicativa.

Por último, se caracteriza de manera muy general la actividad a realizar después de la lectura: la construcción de cartografías. Al respecto el profesor Edwin Toro Rengifo expresa:

“Algo que habíamos hablado al inicio del proyecto, fue un mapa simbólico, un mapa que debía representarme todo lo que pasaba en la novela, lugares, personajes y acontecimientos. Sobre el concepto de memoria y contextualización de novela de violencia. El objetivo iba en dos direcciones, ver a la novela y ver el conflicto armado en Colombia. Entonces les decía: ¿cómo vamos a representar eso?, les dije que el formato es libre, el tamaño es libre”. (Edwin Toro Rengifo en reunión con los investigadores del proyecto CIUP)

Puede verse cómo el docente pone en juego todos los componentes de la competencia literaria para llegar a la construcción y aplicabilidad de todas las actividades. Estamos frente a una actividad comunicativa que transforma el lenguaje estético de la novela en otro lenguaje estético: un mapa que representa la trama narrativa de las novelas. Aquí se activa la capacidad creativa, recreativa y simbólica de los estudiantes. Expresar y condensar personajes, lugares y acontecimientos es un modo de reconstrucción y puesta

en escena del efecto y la experiencia estética lograda en la lectura. De modo que los estudiantes tendrán que representar icónicamente aquello que precisamente construyeron a través de la imaginación narrativa.

3.2. DURANTE LA LECTURA: CONFIGURANDO UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA

“Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. (...) El lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto”. (Rosenblatt, 1988, p. 6)

Emprender un viaje a través de la lectura de una obra –novela– se relaciona directamente con la comprobación de hipótesis y la verificación de lo que se constituye a partir de los conocimientos previos; allí, inicia la travesía que hace el lector para comprender y dar sentido al texto. Al decir Rosenblatt (1988) que el significado se aviva durante la transacción entre el texto y el lector; se advierte entonces que esta transacción reclama un actor activo que dé lugar a acciones recíprocas con el texto.

Por tanto, se parte de un lector que realiza anticipaciones, pasa a construir relaciones, elaborar inferencias, cruza la confirmación de sus predicciones hasta “culminar” en la transformación, el aprendizaje o la ampliación de su bagaje cultural. Según Solé (1998) en el proceso de lectura las predicciones, hipótesis o anticipaciones deben ser verificadas o sustituidas por otras. Al verificarlas o sustituirlas la información que aporta el texto se integra a los conocimientos del lector al tiempo que se va dando la comprensión.

Estas consideraciones se fundamentan, por un lado, en las teorías de lectura literaria que las conciben como una transacción o construcción social; de otra parte, en la teoría de recepción estética que refiere a un tipo de lectura que configura un efecto estético en el lector. De modo que, dichas teorías aportan en la medida en que el lector activa y revitaliza su rol en los procesos que tienen lugar durante la lectura.

En la perspectiva de indagar si el proyecto pedagógico del docente Edwin Toro Rengifo permite configurar una experiencia estética, se describen y analizan algunas de las actividades, condiciones y acciones propias de los estudiantes en su proceso lector, dentro y fuera del aula, durante la lectura de la novela.

Queda claro que durante la lectura se desarrollan las perspectivas del docente enmarcadas en una propuesta didáctica que da cuenta de una práctica de lectura en el aula. Al decir del crítico literario Carlos Sánchez Lozano (2014):

“Las prácticas de lectura serán verdaderamente productivas mientras mayor sea el compromiso mental y el sentido que tengan estas actividades para el estudiante. En tanto estas actividades sean para entender textos que necesitamos comprender y no ejercicios de subrayado o de selección de ideas principales, habrá una posibilidad más alta de que se genere un compromiso mental” (p. 26).

De manera, que las actividades diseñadas por el docente son un pretexto para que el estudiante entable e inicie un diálogo con el texto; en este escenario tiene lugar un encuentro recíproco entre lector y texto-. “Estas razones sobre el sentido de la lectura literaria en la escuela hay que materializarlas en acciones planeadas para que vayan más allá de lo instrumental, es decir, de la mera promoción de lectura,” (Sánchez, 2014, p. 32). Corresponde aquí el quehacer del profesor de literatura y la puesta en escena de su competencia literaria.

En un primer momento, en la etapa “durante la lectura”, se desarrolla la actividad de “*lectura individual*”:

Ilustración 6. Estudiante durante el proceso de lectura



En esta actividad, se les indicó a los estudiantes realizar su lectura de manera individual. El ritmo de la lectura no propiciaba o requería adelantos o retrasos frente a un modelo de la lectura, más bien se promovía el propio ritmo que imprime cada Lector-Estudiante.

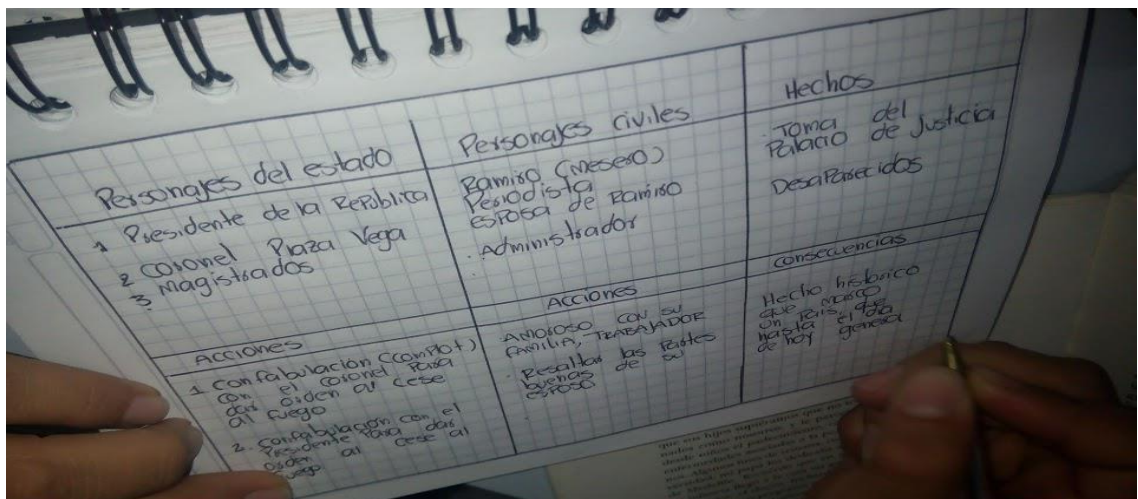
La lectura individual exaltó estrategias genuinas y particulares en el aula. Por ejemplo, cuando los estudiantes leían bajo la supervisión del profesor -en páginas aleatorias- se notaba una lectura silenciosa de un estudiante y, en paralelo, la construcción de una matriz-borrador en su cuaderno, allí plasma una estructura analítica previa a su trabajo de lectura personal: precursora y única.

La matriz construida por el estudiante, a propósito de “Vivir sin los otros”, acudía a señalar: Personajes (diferenciando si eran representantes del estado o ciudadanos civiles), hechos, acciones, y consecuencias. La matriz se visualizó de la siguiente forma:

Personajes del estado	Personajes civiles	Hechos
• •	• •	• •
Acciones	Acciones	Consecuencias
• •	• •	• •

Tabla 4. Matriz de Lectura

Ilustración 7. Matriz realizada por un estudiante durante el proceso de lectura



La matriz muestra una acción particular y única de acercamiento al texto literario. De todo el grupo, el estudiante determina elementos claves que permiten hilar el sentido del texto y al mismo tiempo caracterizar un hecho y/o acontecimiento que condensa la novela. Realizar este esquema, desde su iniciativa, configura una posición analítica propia frente a la obra que da apertura al texto.

La apertura al texto, a su vez, evoca experiencia de intercambio, implicación personal que deriva la trama de la historia, lo particular de los personajes, hechos y lugares que le trasladan a esa historia que asemeja mundos escondidos y misteriosos. De esta forma, en cuanto el estudiante se permite relacionar elementos estéticos de la obra literaria –novela- (personajes, hechos, acciones de los personajes) transfiere una experiencia comprensiva del texto.

Desde esta experiencia, el docente potencia sus estrategias y las actividades propias de este lector –estudiante–, de esta forma, mediante el triángulo de interacción: texto–demanda-, lector –predicciones, experiencias y transferencias-, docente –estrategias– se evita “llevar al alumno a ignorar los elementos estéticos o sociales de su experiencia” pues esto “equivale a incapacitarlo para la comprensión fructífera de lo que ofrece la literatura” (Rosenblatt, 2002, p. 57)

Otra acción que se observa y obedece a una lectura colectiva, la propicia un estudiante en el aula, conversando con sus compañeros y con respecto de la novela: *Vivir sin los otros* refiere lo siguiente:

“Los intereses del estado es ocultar la verdad de lo que paso en el palacio de justicia” (Estudiante1), a lo que un compañero responde: “no me parece, el estado lo que buscaba era no dejarse manipular más de los del M19, el M19 son los responsables de las muertes y los desapariciones” (Estudiante2) y otro compañero interviene: “pero la retoma del palacio de justicia la hizo el ejército, me parece que ellos tuvieron que ver con la desapariciones, ellos determinaron que los que trabajaban en la cafetería eran guerrilleros” (Estudiante 3).

Estas posturas generan comentarios entre compañeros; un dialogo casi informal que al ser intervenido por el docente alcanza un nuevo potencial y se ubica en el debate argumentativo; en este nuevo escenario, cada uno expone y defiende su lectura-postura mediante las comprensiones y experiencias que propician los personajes presentes en las novelas, de allí se sustenta y argumenta el hecho narrado.

A la luz de los argumentos se entreteje una red de práctica y experiencia estética que da lugar a la pluralidad de sentido; se abre posibilidad ante la diferencia y a la multiplicidad de construcciones frente al texto. Esta multiplicidad, este universo de comprensión se dispone para desplazarse al cambio y la transformación permitiendo cierta independencia del lector.

Esta actividad propicia la experiencia estética cuando se discuten opiniones, posturas e interpretaciones sobre el significado del texto literario, cuando se abren espacios de reflexión a partir de dicho texto y cuando se entretejen diferentes miradas que van configurando el sentido del texto. Se manifiesta un ejercicio de comprensión pues el estudiante entiende el sentido del texto y lo interpela con sus compañeros; además, comparte las interpretaciones para convertirlas en aseveraciones sociales (momento que cada estudiante tiene algo que decir acerca de la lectura del texto), donde se argumenta y discute con los compañeros desde la interpretación basada en horizontes estéticos propios de la escucha.

Se toma el horizonte estético como una categoría que emerge durante el proceso de lectura; este converge a partir de la práctica de lectura de los estudiantes y las estrategias implementadas por el docente. En este sentido, vemos como se hace fructífero ese dialogo cuando el docente media, interviene y activa la discusión y la argumentación. En este tipo de escenarios:

“El docente ha reflexionado y sabe que sus estudiantes necesitan conversar y discutir sobre lo leído para construir el sentido mismo del texto y que esto exige una presencia fuerte de él como mediador. No para imponer su interpretación del texto, sino para invitar a sus estudiantes a interrogarlo y ayudarlos a que ese texto tenga para ellos un significado y lo relacionen con sus propias vivencias o preocupaciones”. (Sánchez, 2014, p. 11)

El docente, durante la lectura –individual- identifica capacidades y disposiciones del estudiante frente al texto. El docente se encuentra en capacidad de equilibrar el diálogo personal con la obra y las argumentaciones sociales con otros lectores; los últimos, también “tienen que decir algo desde sus lecturas”.

En este sentido, el ejercicio revela que las percepciones de la obra y juicios estéticos no se construyen a partir de lo que enseña el docente, pues, son los estudiantes –lectores-

quienes interponen sus propias interpretaciones. Se corrobora lo que Rosenblatt (2002) dice al respecto:

“una percepción literaria y un juicio estético con bases firmes nunca podrán enseñarse imponiendo, desde arriba, nociones de lo que las obras deberían, idealmente, significar. La conciencia de algunas de las cosas que realmente afectan las reacciones de los alumnos le permitirá al docente ayudarlos a manejar sus respuestas y lograr experiencias literarias cada vez más equilibradas. (p. 61).

De modo que el docente actúa como mediador de las interpretaciones que expresan sus estudiantes, en lo que ayuda a develar el significado del texto literario.

Durante este proceso lector individual sobresale una estudiante quien elabora una matriz por medio de una herramienta tecnológica –Tablet–; allí narra la travesía de un personaje en el texto. En el recuadro de la matriz a lo que refiere que memora este personaje, esta estudiante escribe:

Pensar que solo basta un instante (tiempo) un lugar (espacio) para que el destino nos propicie una experiencia que nunca la pensamos sino que es provocada por terceros que logran cambiar el rumbo de nuestras vidas.

Vivimos en una época que nada nos sorprende, que lo hemos naturalizado todo, una época de violencia, de conflicto social, que si bien no nos ha tocado porque no hemos llegado a ser víctimas directos, pero si lo somos en el momento que se trata de irrumpir con la existencia de un ser humano; aquí se juega nuestro sentido humano, ese sentir por el otro, eso que hace que podamos decir que somos especie humana que sentimos y razonamos ante algo.

Ramiro es una de las muchas víctimas, del que los victimarios se ensañan a destruir al otro, a acabar con su dignidad, con sus sueños e ilusiones de hombre.

Condenado a morir por una verdad que nunca idealizo en su realidad, una verdad que ahora es oculta y que solo él la vivió, la sintió y respiró por última vez aquel día en que sus victimarios decidieron retenerlo, humillarlo, torturarlo, apartarlo de sus seres amados y finalmente desaparecerlo. Una desaparición en cuerpo y esencia de ser. (Fragmento del recuadro Memoria de la matriz diseñada por una estudiante).

Al indagar por el interés de hacer seguimiento a este único personaje de la novela “Vivir sin los otros” esta estudiante responde:

“Quise analizar todo lo que le paso a Ramiro desde el momento en que sale de casa hasta el momento que le matan, porque me pareció cruel lo que le paso, sufrí, llore y quise cambiar el final, no logro imaginar lo que otra persona como yo puede hacer un daño como ese”. (Entrevista Estudiante)

El seguimiento que realiza esta estudiante permite captar lo que Rosenblatt (2002), expone respecto a la actitud estética “cuando el alumno se ha conmovido por una obra literaria, se verá llevado a reflexionar sobre cuestiones del bien o el mal, de cualidades admirables o antisociales, de acciones justificables o injustificables”. (p.42)

Se subraya que la estudiante imprime un sentido humano a lo que le pasa a este personaje en particular, capta lo que autor quiere que sea dilucidado a partir de valores y confronte estos hechos que se dan en las relaciones humanas. Entra en juego pensamientos y lenguaje; es decir, lo que aún no ha podido decir, pensar por sí mismo y decirlo con sus propias palabras. De modo que la lectura involucra una experiencia de lenguaje, pensamiento y sensibilidad que acrecienta la lógica de la transformación del lector.

Aquí, se manifiesta “la capacidad de entender y sentir compasión hacia otros refleja la naturaleza múltiple del ser humano, sus potencialidades para muchos otros *yos* y tipos de experiencia de lo que un solo ser podría expresar” (Rosenblatt, 2002. p. 67).

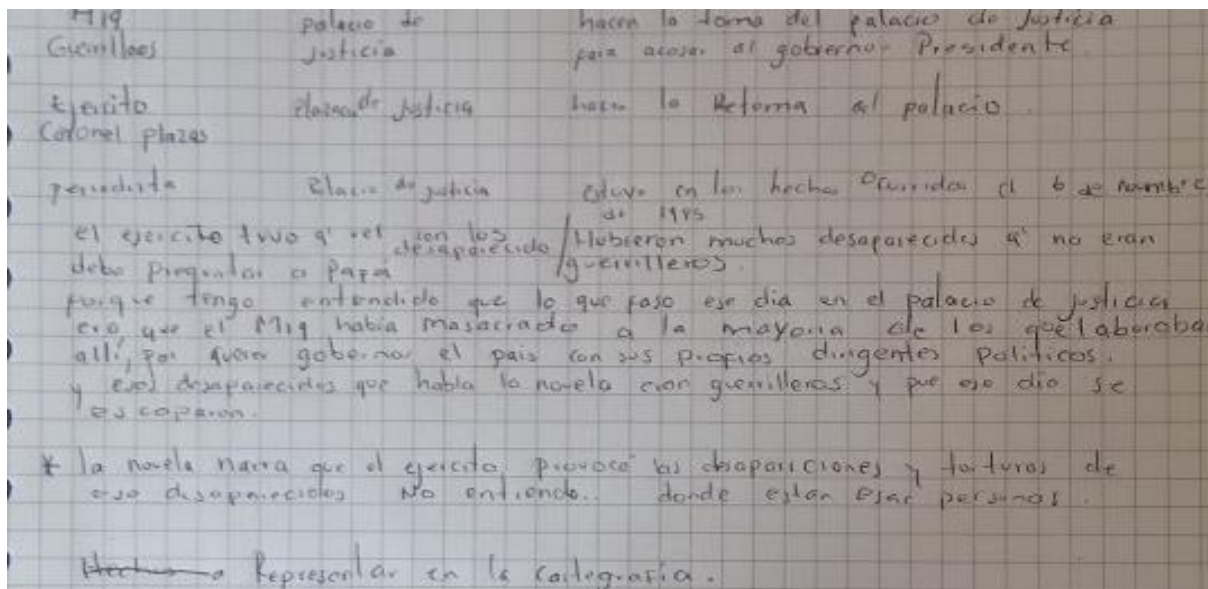
Igualmente, se presenta la experiencia estética, porque muestra un padecimiento, un sufrimiento, un dejarse tocar de lo que está pasando en el texto, permitiendo así una extensión de la experiencia a la luz de la sensibilidad que provoca un desplazamiento, un ir más allá y traer a nuestros sentidos lo que le pasa a un personaje en particular.

Esta estudiante transita y “padece” cuando el acontecer de personaje le afecta y pertenece: en lo que es, en lo que sabe, en lo que piensa y en lo que quiere en su ahora – en su presente–. Este fenómeno se manifiesta en la última frase que dice “quise cambiar el final, no logro imaginar lo que otra persona como yo puede hacer un daño como ese” (Estudiante). Al respecto Rosenblatt (2002) señala “cuando el alumno se ha conmovido por una obra literaria, se verá llevado a reflexionar sobre cuestiones del bien y el mal, de cualidades admirables o antisociales, de acciones justificables e injustificables” (p. 42). En esta perspectiva esta estudiante no acepta el hecho de hacer daño a otro, se devela ese sentir humano por el otro y reconoce una injusticia en este acontecimiento.

Al mismo tiempo emerge en este proceso lector, unos escritos y/o apuntes de un estudiante en su cuaderno, que develan la puesta en escena de sus conocimientos previos

o sus desconocimientos frente a lo que se denomina el Holocausto del Palacio de Justicia; de ahí que se sugiera este estudiante corroborar con su padre.

Ilustración 8. Cuaderno de Apuntes Holocausto Palacio de Justicia



“debo preguntarle a papá. Porque tengo entendido que lo que pasó ese día en el palacio de justicia era que el M19 había masacrado a la mayoría de los que laboraban allí, por querer gobernar el país con sus propios dirigentes políticos. Y esos desaparecidos de habla la novela eran guerrilleros y pues ese día se escaparon”
(fragmento de los apuntes del Estudiante)

La práctica de lectura convoca aquí una interrogación en relación con los saberes del lector –estudiante–. Rosenblatt (2002), advierte que el lector “hace uso de experiencias pasadas con la vida y con el lenguaje para deducir el significado de las palabras impresas, y es posible ver cómo a través de esas palabras reorganiza la experiencia pasada para lograr una nueva interpretación” (p. 52).

Pero también esta lectura cambia la percepción inicial sobre determinados acontecimientos de la realidad, sobre todo cuando éstos evocan hechos del pasado reciente. En este caso la novela provoca otras lecturas del mismo acontecimiento, ubica otros puntos de vista, otra “realidad”.

En la etapa denominada “durante la lectura” se realizó como segundo macro-momento el “*Museo de la Memoria*”. Una vez se promovía, observaba y analizaba la

“Lectura individual” (primer macro momento) se apuntaba a concatenarla con la construcción del museo.

Ilustración 9. Museo de la memoria



Esta actividad consistió en que cada estudiante elabora un retrato de su historia de vida – memorias de vida–; cuyo objetivo era recordar –como elemento fundamental para hacer memoria–, aquellos acontecimientos macaron su historia personal y familiar.

De modo que cada estudiante aprovecha fotografías de la infancia y objetos venerados para visualizar su memoria a través de personas, lugares, objetos venerados, recuerdos gratos y recuerdos no gratos.

Esta actividad responde directamente a uno de los objetivos de la literatura en el aula, “el profesor de literatura será el primero en admitir que trata inevitablemente con las experiencias de los seres humanos en sus diversas relaciones personales y sociales” (Rosenblatt, 2002, p. 31) De manera que este ejercicio convoca a que los estudiantes descubran que cada ser humano forja su destino a partir de unas relaciones sociales, hechos y acontecimientos que dan lugar a un tiempo y espacio que le han permitido ser.

En esta perspectiva, se reconoce a Isabella estudiante de 803 que experimenta una afectación al referir en su retrato de historia –memoria– de vida un fragmento de la novela “El olvido que seremos”:

Ilustración 10. Presentación de una estudiante (Isabella) Museo de la Memoria 1

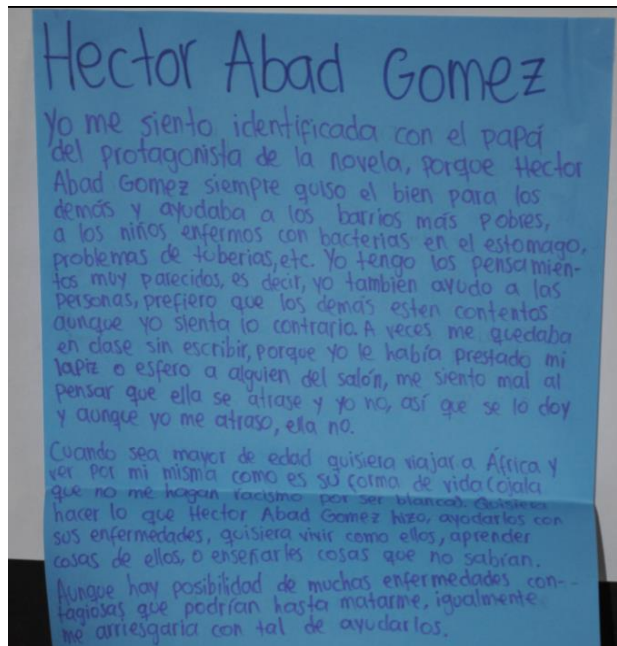


Ilustración 11 Presentación de una estudiante (Isabella) Museo de la Memoria 2



“Yo me siento identificada con el papá, porque Héctor Abad Gómez siempre quiso el bien para los demás y ayudaba a los barrios más pobres, a los niños enfermos con bacterias en el estómago, problemas de tuberías (plomería), etc. yo tengo los pensamientos muy parecidos, es decir yo también ayudo a las personas prefiero que los demás estén contentos aunque yo sienta lo contrario, a veces me quedaba en clase sin escribir porque yo le había prestado mi lápiz o esfero a alguien del salón, me siento mal al pensar que ella se atrase y yo no, así que se lo doy aunque yo me atrase.

Cuando sea mayor de edad quisiera viajar a África y ver por mi misma como es su forma de vida (ojala que no me hagan racismo por ser blanca) quisiera hacer lo que Héctor Abad Gómez hizo ayudándoles con sus enfermedades, quisiera vivir como ellos, aprender cosas de ellos o enseñarles cosas que no sabían. Aunque hay posibilidad de muchas enfermedades contagiosas que podrían hasta matarme igualmente me arriesgaría con tal de ayudarlos”. (Texto transcrito de la presentación en el museo de la memoria de la estudiante Isabella)

Esta experiencia en particular, permite identificar una afectación directa con la propia experiencia de vida; de modo que “el lector haciendo uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, personas, acciones y escenas” (Rosenblatt, 2002, p. 57)

Lo que acontece aquí, es que la lectura literaria como lo dijera Rosenblatt (2002) ofrece una “salida emocional”; por tanto da lugar a la vinculación de sentimientos e imágenes que evocan recuerdos que tienen que ver con la vida y/o experiencia de vida del lector. Pues se traslada su experiencia personal a esta experiencia que está viviendo, sintiendo y que interviene con algo real que padeció y de lo cual ha sido prisionero; esta experiencia ahora le permite expresar lo que aún no había podido expresar ni manifestar. Es esto lo que logra la lectura literaria encontrar otros seres que asemejan problemáticas de naturaleza humana.

En esta misma línea se identifica otra estudiante Nicole de 803, quien en su retrato e historia de vida, refiere a un personaje de la novela *El olvido que seremos*.

Ilustración 12. Presentación de una estudiante (Nicole) Museo de la memoria 1

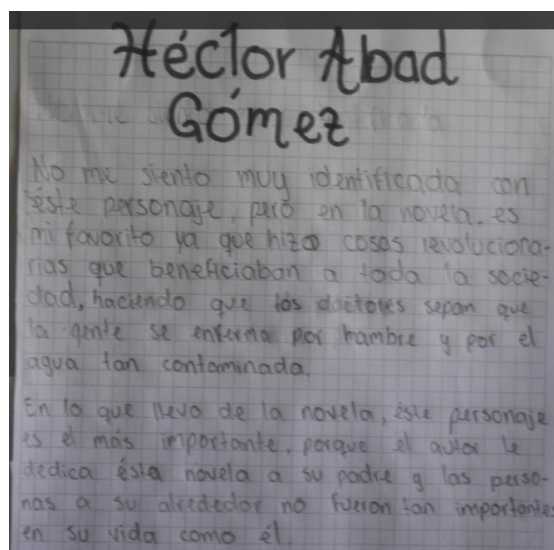
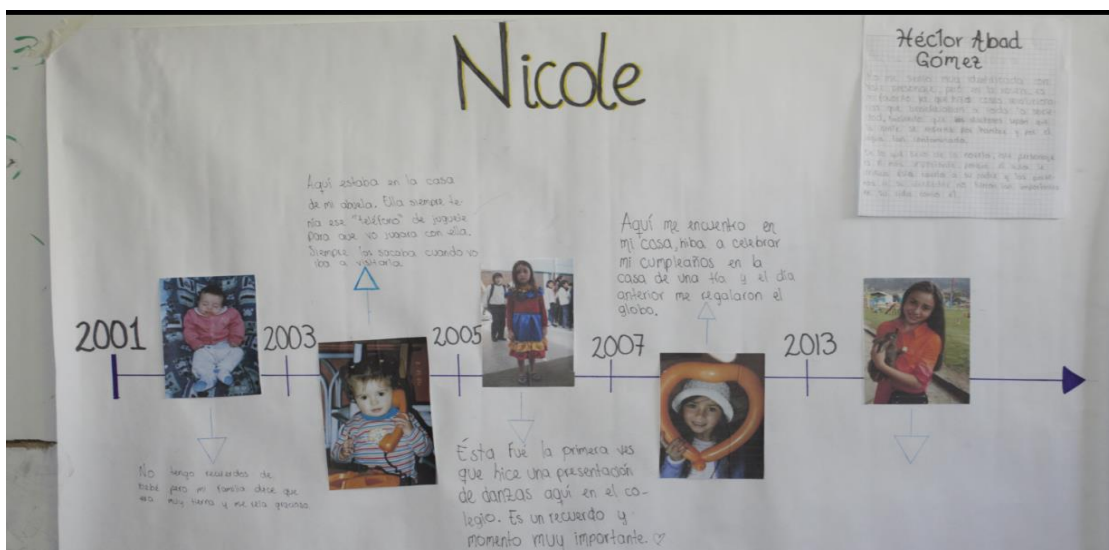


Ilustración 13. Presentación de una estudiante (Nicole) Museo de la memoria 2



Esta estudiante reconoce un hecho que impacta por su solidaridad con los demás de modo que deja ver una parte humana de su experiencia de vida y releva la acción de un personaje que atraviesa toda la trama de la novela.

En esta misma actividad, otra estudiante devela ese acercamiento íntimo con la lectura del texto. En su retrato –memoria de vida- relaciona unos personajes particulares –las hijas de Ramiro– de la novela *Vivir sin los otros*.

Ilustración 14. Historia –memoria- de vida. Museo de la Memoria 1



Ilustración 15. Historia –memoria- de vida. Museo de la Memoria 2



Ilustración 16, Historia –memoria- de vida. Museo de la Memoria 3

Yo elegí a las hijas de Ramiro y de Bety por muchas cosas
me impactaron porque es mucho el sufrimiento que padecen con la
pérdida de su padre, sin saber su paradero, sin saber su
causa de muerte, me identifico con ellas por el simple hecho
de perder a un ser querido, pero no es cualquier ser querido
es uno de las personas que te dio la vida. Es uno de sus padres.
Nadie sabe que se siente que se hallan ido una de las personas
más importantes de tu vida hasta que te para.
Tu como persona tienes muchas cosas, como: ¿que hice para merecer
esto?; ¿Porqué no disfrute más momentos con esa persona?
En el caso de ellas es aún más dolor porque se lo arrebataron
injustamente.
Fue un gusto leer este libro a uno como espectador le llega al
corazón.

Al respecto esta estudiante dice: “los personajes que más me impactaron fueron las cuatro hijas de Ramiro, pues me conmovió, fue muy triste que ellas quedaran sin padre tan pequeñas, es algo inhumano lo que hicieron con estas niñas” (Valentina, Estudiante).

Se deduce que la lectura literaria permite identificar unos personajes, que por circunstancias coinciden en característica de la vida del lector. Aquí el lector –estudiante– observa matices similares en las vidas de los personajes, se encuentra con un escenario que si bien es ficticio en el sentido de lo artístico de la obra, este se asemeja a su realidad. A parte de que encuentra una coincidencia, comparte una afectación que involucra valores en las relaciones humanas.

Sorprende comprobar que esta actividad del Museo de la Memoria, recupera y/o evoca, –de manera tímida– el encuentro del estudiante –lector– con el texto leído. Este ejercicio revela a los estudiantes como lectores activos, actuantes y creativos (memorias individuales de vida), en capacidad de relacionar su experiencia pasada con la literatura, para recrear el sentido de ese texto literario.

En este sentido, se comprende la experiencia de lectura literaria como un riesgo de intentar construir nuevas ideas frente a un objeto o texto. Igualmente, el hecho de haber sentido, conocido o presenciado algo incita a “...detenerse, hacer una pausa en nuestra actividad y así posibilitar que algo nos pase. Pausa para sentir, para pensar, para escuchar y escuchar-se, para suspender la opinión y el prejuicio, para cultivar la mirada atenta, para el encuentro con los otros, para darse un tiempo y un espacio” (Brinnitzer, 2002).

Por lo tanto, no son vanos los acontecimientos, lo que “pasa”, lo que se vive y se siente, pues la experiencia aquí cobra un sentido vital, es un acontecer humano. Toda práctica de lectura literaria es elaborada, se hace y se constituye de ese algo, de ese acontecer que logró captar un sentido en ello.

En tercer momento en la etapa “Durante la lectura”, se desarrolló la actividad de los cortometrajes. Esta actividad agrupa cinco estudiantes quienes leyeron la misma novela; se debía elegir una escena o hecho impactante de la novela para la filmación del cortometraje en un lugar del colegio que semejara el escenario del hecho.

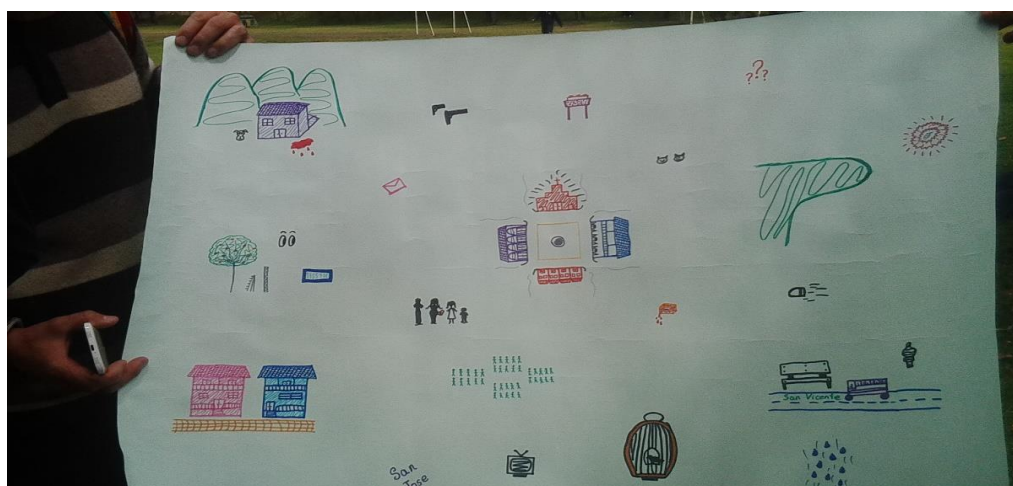
Durante la elección de la escena, el docente Edwin Toro Rengifo, propuso que cada grupo se reuniera a discutir acerca de la escena o hecho impactante desde las lecturas individuales que habían realizado. En este ejercicio cada estudiante que pertenecía al grupo exponía sus razones del hecho que les impactó; se presentaron argumentos que favorecían el sentido del texto literario, se escucharon todos y en un acto de mediación

eligieron uno. El desarrollo de esta actividad no fue fácil, porque aquí se evidenció que la lectura literaria si corresponde a una experiencia íntima y personal. Se deja ver en el momento que cada estudiante daba sus argumentos respecto al hecho impactante que casi siempre no coincidía con el hecho de otro compañero.

En cuarto momento, se da inicio a la elaboración de las cartografías. Las cartografías buscaban que los estudiantes pudieran reconocer cómo estaba construido el texto, que hicieran una aproximación estética y crítica, que identificaran de alguna manera los signos y símbolos que aparecen en el texto y que ellos reconstruyen imaginariamente, para hacer posible la red de significados y la construcción de sentido.

En esta perspectiva, Iser (1987) advierte que en el interior de las obras se despliegan multiplicidad de perspectivas en las que se encuentran en primer lugar las del autor, en segundo lugar los personajes, y las acciones; por tanto una de las funciones de la lectura literaria sería vincular, entrelazar, ensamblar los distintos planos, dispuestos por un autor a través de técnicas narrativas (Cartografías); se intenta con esta actividad responderle al autor de la obra respecto a llenar los espacios vacíos: “Sólo esos lugares vacíos garantizan una participación del lector en la realización y la constitución de sentido de los acontecimientos” (p. 139).

Ilustración 17. Bosquejo de una cartografía en construcción



Los estudiantes en esta etapa son los protagonistas de la recreación de los sentidos que el texto esconde; aquí, se da lugar al ejercicio de la mente y el sentir del lector: se

propicia una apertura a la interpretación propia y única de texto narrativo. En el sentido estético que logra la lectura literaria, los estudiantes desde la cartografía hacen una resignificación y la recreación simbólica de la narrativa. Esta etapa propicia la creatividad que debe componer un lector, porque de acuerdo con Rosenblatt (2002):

El lector también es creativo. El texto puede producir ese instante de percepción balanceada, una experiencia estética completa. Pero éste no será el resultado por parte del lector; la experiencia literaria ha sido expresada como una transacción entre el lector y el texto del autor. Más aun tal, como ocurre en la actividad creativa de artista, habrá factores selectivos que moldean la respuesta del lector (p. 61 – 63).

De modo que, el lector responde al sentido del texto en la medida que selecciona factores que comprometen una interrelación afectiva. En este sentido, las cartografías dan lugar a esta interrelación, pues allí, se contemplan los factores que seleccionó este estudiante –lector– e hicieron posible la comprensión del texto y por ende una experiencia de lectura literaria.

3.3. DESPUÉS DE LA LECTURA: CONFIGURACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LECTURA LITERARIA

El momento posterior a la lectura refiere una comprensión globalizada del texto, una construcción de inferencias y una recapitulación de los contenidos, una formulación de opiniones, una expresión de experiencias y una construcción de textos que se da durante el proceso de lectura. Se construyen nuevos textos pues las prácticas de lectura son susceptibles de aplicabilidad en la cotidianidad, de “verse” y “mostrarse” en la realidad.

Una forma de ver y mostrar esa realidad se materializa en la última actividad propuesta en el Proyecto Pedagógico: diseño de la cartografías. Se entiende cartografía como una forma de representación simbólica –mapa– que permite reconstruir y ubicar memorias del conflicto armado presentes en el texto literario en relación con los personajes, lugares, hechos y acontecimientos.

El profesor Edwin Toro Rengifo define la cartografía como un mapa simbólico en el que los estudiantes representan todo lo que pasa en la novela en relación con el

concepto de memoria y contextualización de la novela de violencia. “La cartografía es, a su vez, una evaluación auténtica de la experiencia lectora, porque evalúa la lectura de los estudiantes, al tiempo que les permite aprender y aprehender el texto desde una resignificación semiótica” (Entrevista Profesor Toro Rengifo)

En ese sentido, la elaboración de cartografías da cuenta del impacto y la marca que dejó la novela en los estudiantes. Las cartografías, presentan el escenario para “ver” y “mostrar” la práctica de lectura como representaciones del texto –construcciones– que se elaboran de acuerdo con las estrategias diseñadas antes y durante el proceso de lectura; tienen en cuenta los recursos que posibilitan la comprensión: predicciones, matrices de lectura, cortometrajes, mapas simbólicos condensados en una “macrorepresentación” o construcción global.

Elaborar las cartografías requirió lectura comprensiva de un texto; conforme los estudiantes avanzaban en la lectura, debían identificar –por ejemplo- situaciones, acontecimientos, personajes o lugares presentes en las novelas; adicionalmente y conforme se adelantaba la lectura se solicitaban productos –observables- de este complejo proceso de lectura literaria. De esta forma:

“Una vez termina esta fase de lectura literal, el estudiante lee los elementos que identifico y debe ubicarlos en un mapa simbólico. Al ser un mapa, y como funciona cualquier mapa, el estudiante debe saber ubicar los elementos en función de la orientación, las cercanías y distancias, las relaciones, jerarquías, etcétera. En esa medida, es que puedo ver su comprensión e interpretación del texto”. (Entrevista Profesor Edwin Toro Rengifo).

Finalmente, para la elaboración de la cartografía los estudiantes debían resaltar el contorno del mapa; el profesor Toro explica a los estudiantes que por medio de una figura deben relacionar el aspecto central y “llamativo” de la novela. Al observar la totalidad de cartografías de los estudiantes se encuentran, como ejemplo, figuras de la novela *Vivir sin los otros*: Armas de fuego, cámaras, el Palacio de Justicia, mapa de Bogotá, etc.

3.3.1. Las Cartografías: La experiencia de lectura literaria a partir de su representación simbólica

“las palabras se transformen en signos de cosas y de ideas”
(Rosenblatt, 2002, p. 42)

Plasmar una experiencia de lectura por medio de íconos y símbolos implica divagar y perderse entre ideas, conceptos, imaginarios y tiempos; como aquel viajero que hace uso de mapas, bitácoras, observaciones e imaginarios para hacer que los lugares transitados cobren sentido.

De esta manera, las Cartografías otorgan sentido a la experiencia de lectura; a través de esta construcción los estudiantes tuvieron una aproximación estética y crítica que hicieron posible una red de significados de un texto. Las cartografías en los estudiantes se toman como una manera de representar de forma simbólica la interpretación que se hace del texto.

La aproximación simbólica de un texto puede admitir elementos diversos en su interior y su clasificación, a veces indefinible y difusa de sistematizar. Los enunciados principales que acompañan al texto –llamados paratexto– son representados por medio del lenguaje icónico; Alvarado (2006) fusiona elementos icónicos y materiales en una sola clase: paratexto icónico, considerando a las ilustraciones como un elemento gráfico de marcado acento en lo perceptivo.

Los elementos del lenguaje icónico pueden construirse con:

- palabras, “olvido”, “tortura”, “Ramiro” entre otros
- títulos, “vivir sin los otros “¿Dónde están?” “Toma del palacio”, etc.
- materiales, (papel, cartón, marcadores, recortes)
- imágenes (ilustraciones, gráficos, fotografías, signos. etc.).

Entre los elementos o recursos del lenguaje icónico, como se ha mencionado, se encuentran las imágenes; éstas, se transforman en símbolo cuando anclan el texto dando significado y cumple diversas funciones. Para Alvarado (2006) las funciones de la imagen es brindar significado: iluminar, dar luz, esclarecer, conserva el matiz o mostrar. Por ejemplo, en las publicaciones de libros de texto, se incluyen otro tipo de ilustraciones aparte de fotografías y dibujos: esquemas y gráficas -diagramas y mapas pertinentes-.

De un grupo de cartografías producidas por los estudiantes, se eligen diez cartografías que son relevantes para el análisis del proceso de lectura, así:

La cartografía 1 que se muestra a continuación ilustra tres elementos del lenguaje icónico:

Cartografía 1



Se observa el mapa de la ciudad Bogotá con la ubicación de un punto que corresponde al centro de la ciudad, específicamente el lugar donde se dio el “Holocausto del Palacio de Justicia”; además, se observa el tanque que representa la acción militar –retoma del Palacio de Justicia. Por medio de flechas se indica el lugar y los personajes con relación a la novela: aparece Ramiro con una bandeja en la mano que representa su trabajo en la cafetería del Palacio de Justicia.

Igualmente, se muestran cinco personajes más en un recuadro central que representan los once desaparecidos de la toma, el lector hace la misma pregunta que se hacen la periodista de la novela, los familiares y los ciudadanos: “¿Dónde están?”

La cartografía 1 corrobora que su construcción está mediada por el lenguaje icónico; símbolos representados por medio de materiales físicos, palabras, imágenes que pueden corresponder o no a la realidad; además, aportan datos en relación con el conocimiento del mundo que solo pueden ser interpretados en la combinación de las construcciones previas y el dominio del código del texto –una novela escrita—. Así,

La cartografía es una representación o mapa simbólico de la memoria donde los estudiantes ubican en un plano de representaciones los aspectos más relevantes del libro en relación con los personajes, los lugares y los acontecimientos; en este caso particular relacionados con el conflicto armado. La cartografía es, a su vez, una evaluación auténtica de la experiencia lectora, porque evalúa la lectura de los estudiantes, al tiempo que les permite aprender y aprehender el texto desde una resignificación semiótica. (Entrevista N. 3 Profesor Edwin Toro Rengifo)

La cartografía permite que los estudiantes plasmen visualmente la representación imaginaria que construyeron mediante el uso de íconos y símbolos. Ahora bien, para hacer que los lugares transitados por el lector cobren sentido, debe entenderse que la lectura de un texto se abre a diversas interpretaciones. Barthes (1970) asevera que un texto es plural, con naturaleza polisémica debido a diversos códigos de significación que se entretajan en él, sirviendo al lector para establecer distintas interrelaciones que luego se verán reflejadas en múltiples interpretaciones. Para este autor, la inexistencia de códigos múltiples de significación en un relato solo sería leíble y no escribible por el lector, de manera que el lector no construiría su propio texto subjetivo *–texto virtual–*.

Entre tanto, para Iser (1976), en *El acto de leer*, el texto “virtual” funge como el espacio en el que los lectores y los textos producen en conjunto sentido; se determina en el proceso dinámico una experiencia estética, la cual ha logrado hacer el lector de manera propia y única.

La cartografía 2 ilustra una comprensión literal que a propósito del texto virtual, permite simbolizar cuatro hechos trascendentales de la obra. En primer lugar, alude al mapa de Soacha-Cundinamarca, lugar del nacimiento de Bety *–esposa del personaje principal–*; dentro del mapa el lector plasma cinco imágenes representativas del lugar en el que creció Bety: su embarazo, su colegio, su teléfono, la casa de su esposo y el lugar donde se conocieron.

Cartografía 2



En segundo lugar, expresa 25 símbolos del día de la toma del Palacio de Justicia; llama la atención la fusión de signos (Personajes, palabras, acontecimientos, lugares y hechos) que dan lugar al Holocausto del Palacio de Justicia y que tienen relación con los reportajes periodísticos del hecho. En tercer lugar, se enuncia otro hecho histórico del país: tiene que ver con la tragedia de Armero² el 13 de noviembre de 1985, fecha cercana a la Toma del Palacio de Justicia el 6 y 7 de noviembre de 1985.

En cuarto lugar, aparece uno de los instantes de mayor abatimiento para el lector, la muerte Ramiro. Se plasman cinco símbolos que tienen una relación literal al texto:

- Un hecho: la muerte de Ramiro.
- Un personaje: el General Plazas Vega.
- Dos palabras: Tortura y desaparecidos.

A partir de la descripción de la cartografía se interpela el lugar del texto virtual; por medio de un acercamiento estético y visual el lector construye sentido. Mapas que corresponden a lugares enunciados en el texto y que tienen relación con hechos paralelos

² La tragedia de Armero fue un desastre natural producto de la erupción del volcán Nevado del Ruiz el miércoles 13 de noviembre de 1985, afectando a los departamentos de Caldas y Tolima, Colombia.

a la toma³ del palacio de justicia por parte del M19 y la posterior retoma⁴ por parte del ejército Nacional.

- Mapa de Bogotá, mapa del municipio de Soacha, mapa del departamento del Tolima, etc.
- Palabras y personajes: Casa del florero, ejercito, abogado, M-19, 28 horas, etc.

Todos los elementos evocan vivencias peculiares, lugares trascendentales y hechos que dan sentido y significación a la historia, sin dejar el papel clave, la forma artística del texto.

De modo que en esta experiencia, la obra cobra vida siempre y cuando el lector disponga elementos y acciones consientes para su concreción, siendo estas de carácter virtual, donde entra en juego la imaginación. Ubicada la literatura dentro de las prácticas de lectura, emerge como posibilidad de construir un mundo imaginario, al decir de Marta Nussbaum (1997) la literatura desarrolla la imaginación y va formando las capacidades que ayudan al hombre a poder realizar un mejor análisis de la realidad, y a partir de ella transformarla.

Con la literatura, la imaginación se encarna y genera fantasías, imágenes, significados, dejando ver las acciones humanas. La vinculación literatura-lector desprende la importante labor social de la literatura en cuanto al desarrollo de la imaginación del lector para correlacionar los hechos allí expuestos con su presente – realidad-. Según Nussbaum (1997), la imaginación amplía el horizonte del juicio, y el juicio, unido con la imaginación literaria, crea nuevas relaciones de vínculo social.

Iser (1987) enuncia, “como el lector entiende las perspectivas esquemáticas como condición de la aparición del objeto imaginario, va desplegando el texto en un proceso dinámico de acciones mutuas” (p.149) Cuando el lector construye sentido, debe

3 La Toma del Palacio de Justicia, fue un asalto perpetrado el miércoles 6 de noviembre de 1985 por un comando de guerrilleros del Movimiento 19 de abril (M-19) a la sede del Palacio de Justicia, ubicado en el centro de Bogotá (plaza de Bolívar).

4 La retoma del Palacio de Justicia la ejercieron las fuerzas militares de Colombia, atacando al M19 desde las afueras del palacio de Justicia. Fueron 28 horas de horror durante las cuales el Palacio de Justicia quedó reducido a escombros por los violentos combates entre Ejército y guerrilla, y por los incendio que asolaron la edificación durante la toma y la retoma. De modo que se provocó la muerte y desapariciones de personas que laboraban allí. (Magistrados, empleados de la cafetería, administrativos, etc.)

completar esa obra-cartografía-; en este proceso, Iser (1987), da relevancia estética del espacio vacío. Un choque –vacío- entre los componentes o partes (perspectivas esquematizadas) que no logran consolidarse como un todo.

En dicho espacio vacío donde se produce el objeto imaginario; al provocar la colisión en las perspectivas esquematizadas, se vuelven estéticamente relevantes. Es relevante en el instante que el estudiante se acerca al texto literario -novela- y representa aquello que está oculto, tomando distancia de sí mismo y observado sus propias producciones. Entonces, ¿Son las cartografías el resultado de la construcción de sentido o concreción de los “espacios vacíos” de la obra?

Las cartografías evidencian la lectura y la construcción de sentido; aquí, refiere a la creación de espacios vacíos⁵ como la posibilidad de que el texto sea completado por el lector en su imaginación. El autor induce al lector a llenar esos “espacios vacíos”, logrando planos comunicativos entre el texto y el lector. Se configura una construcción de sentido del texto.

La siguiente cartografía –tres-, imprime una concreción de “espacios vacíos” y al mismo tiempo representa el sentido de la obra literaria, *Los Ejércitos*.

En la cartografía tres a diferencia de la anterior el estudiante logra hacer una resignificación; representa los lugares que transita Ismael, el personaje protagonista de la novela “los ejércitos”. Cuyos lugares representan para este personaje la travesía de lo que vivió, observó, sintió y sufrió, pues este personaje es quien lleva al lector a recorrer uno a uno los lugares que están impregnados de sentimientos, hechos y personas que se involucran y configuran la vida del personaje

⁵Forma cóncava constituida por el texto. Iser 1997 (p.137)

Cartografía 3



De izquierda a derecha:

- Ismael, en la montaña a las afueras del pueblo donde vivía y mataron a su amigo y maestro Claudino.
- El acantilado de chatarras donde el Profesor Ismael, arroja la granada y salva a muchos niños que le rodeaban.
- La casa del Profesor Ismael enseguida la casa de Geraldina su vecina. Esta imagen resguarda la granada que permaneció por mucho tiempo en medio de las dos casas, y su delirio por Geraldina.
- La iglesia por ser un sitio donde ocurrió la masacre un jueves santo, a causa de ello se gestan diversas emociones, sentimientos y razonamientos, se cuestiona aquí si no estamos protegidos en la iglesia entonces ¿dónde?.
- La plaza, donde murieron muchos y donde el profesor Ismael buscaba a su esposa.
- Las calles es otro escenario que impacta ya que tiene arraigado en su ser a San José y permite ver a San José como era antes; olvidando que por causa de la guerra fue destruido.

Se devela aquí, que el profesor Ismael, el personaje que narra la historia, es un observador, un testigo que no pierde detalle de lo que sucede en su pueblo; y este estudiante –lector– quiso resignificar esos lugares dados por el texto, lo que le permitió construir un mapa simbólico de un pueblo. Pero, al imaginarse el pueblo de San José, este estudiante convoca sus conocimientos previos que correlacionan uno a uno los lugares y

elementos que posibilitan retratar este pueblo y llenar los “espacios vacíos” que conducen a dar sentido a algo que solo este estudiante pudo lograr.

En este sentido Iser (1987), sostiene que la participación del lector debe ser real y creativa, accionando sus actos imaginativos que le permitan complementar el texto y dar respuesta a aquello que el texto no le dice explícitamente. Pues, este pueblo que ante los ojos de otros lectores quizá pueda permanecer oculto bajo la trama de la historia o pueda ser imaginado diferente y por ende representado y retratado desde otras maneras.

De modo que se puede construir sentido desde lecturas literales que conduzcan a creación de sentido valioso para el lector; esas lecturas están apoyadas en lecturas previas como el conocimiento general del mundo por el lector; Eco (1993) denomina este conocimiento general del mundo como una competencia enciclopédica que se basa en datos culturales aceptados socialmente. Por tanto, una experiencia estética devela una conjunción de experiencias entre pasadas y las suscitadas por la lectura en el ahora. En este sentido, la experiencia estética se convierte en la representación simbólica, mágica, de crear mundos posibles e imaginarios donde converge la re-estructuración de la teoría de mundo del lector –estudiante–.

3.3.2. Construcción de cartografías: un acto de cooperación

Un texto, en la perspectiva clásica del estudio literario, se considera como una sucesión de artificios expresivos dirigidos a un destinatario; se evidencia una manifestación lingüística susceptible de actualizarse y completarse mediante el acto de su lectura; el texto se concibe así como una expresión inacabada o incompleta que requiere movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector para completarse en cada acto de lectura así: "un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar" (Eco, 1993, p. 76).

Cuando el estudiante se enfrenta al texto ya tiene un conocimiento previo de lo que este “hablará”; para este caso, conocen temáticas referidas al conflicto social y político en Colombia y elementos muy borrosos de lo que era una novela de violencia.

Aunque el estudiante –lector– tenga conocimientos previos, el texto implica la *cooperación* del lector para actualizarse; el texto demanda la aplicación de estrategias que prevean movimientos del lector. En este sentido, el texto realiza una doble demanda: del lector la actualización y del escritor el “prever” una actualización. El autor del texto presupone e instituye (predetermina) competencias en el Lector Modelo.

El lector, ahora lector modelo, no sólo “espera” el texto, lo construye. El texto no solo se apoya en la competencia del lector, también contribuye a producirla y mejorarla. De esta forma, Eco (1993), interpreta el texto de forma semejante a la del autor que lo generó, mediante la identificación del idioma, estilo, registro y grado de especialización. La última característica, ubica dos tipos de textos: cerrados y abiertos. Los textos cerrados están dirigidos a un grupo determinado de personas; los textos abiertos, no poseen límite marcado de activación y cooperación del lector, están determinados por una libre interpretación.

Para este caso, el estudiante –lector- no tuvo un límite marcado de cooperación, se encontró ante un texto abierto en el que pudo darse infinitas interpretaciones. Eco (1993) asume el texto abierto como hipótesis regulativa de su estrategia. Decide (aquí es precisamente donde la tipología de los textos corre el riesgo de convertirse en un continuum de matices) hasta qué punto debe vigilar la cooperación del lector, así como dónde debe suscitarla, dónde hay que dirigirla y dónde hay que dejar que se convierta en una aventura interpretativa libre.

En esta perspectiva, el texto y el lector asumen papeles actanciales (participantes) en la –de- construcción del estilo del autor. Entonces, para realizarse como lector modelo, el lector empírico cumple unos deberes al recobrar con la mayor aproximación posible los códigos del escritor.

Al observar de cerca cada cartografía, se evidencia que cada una entrevé posturas, ideas, conjeturas por medio de símbolos que se diferencian unas de otras. Eco (1993) denomina este acontecimiento desde tres elementos –*factores ideológicos*- que ponen en juego premisas ideológicas claves para cada lector:

Ilustración18. Competencia enciclopédica



Se selecciona una cuarta cartografía de la novela *Vivir sin los otros* de Fernando González Santos, que trasciende el nivel literal e inferencial y logra enunciar los tres elementos presentes en la competencia enciclopédica. Puede verse como este lector marca un punto diferencial de las demás cartografías al plasmar una postura política actual en relación con la época de la novela.

Cartografía 4



Aquí, el estudiante asume la ideología del texto y la incluye en su propia lectura, ya que plasma un hecho contundente de la novela y le agrega dos elementos claves;

Finalmente, otra cartografía que da cuenta de la ideología que constituye un texto y que logra ser representada por este lector –estudiante–, es de la novela *Los Ejércitos* de Evelio Rosero”:

Cartografía 6



El estudiante incluye la ideología del texto en su propia lectura y es capaz de cuestionar el texto revelando nuevas ideologías que subyacen a él. “El conflicto armado no afecta solo a las personas de los pueblos, también afecta la ciudad y la gente que vive en ella” (estudiante Entrevista).

Se determina aquí, que estos tres elementos contribuyen a la creación de sentido que como se enunció anteriormente se apoyan en la competencia enciclopédica – enciclopedias sobrepuestas–. En ese sentido, no sería posible la construcción de cartografías sin la actualización de la enciclopedia cultural y sin que exista cooperación entre lector y autor (texto).

Todas las cartografías atravesaron por una experiencia de lectura para ser construidas, cada una con representaciones simbólicas muy distintas pero que apuntaban a su visión sobre las novelas leídas, expresando a su vez, la lectura que hacían del conflicto armado en Colombia.

En este caso, todas las cartografías estuvieron alejadas de lo que podría haber sido lo que Eco (1993) denomina “interpretación aberrante”; es decir, que no aceptan la

ideología del texto y aportan la suya propia, esta se da por medio de una respuesta meramente emocional, pero en todas las cartografías los estudiantes siempre estuvieron marcados en la misma línea: reconocer ciertos factores armados, dar una mirada a las víctimas y compartir conocimientos del mundo con el escritor –autor–

3.3.3. Narrar la novela por medio de las cartografías: entre una postura eferente y una estética

“Ciertas novelas se vuelven más bellas cuando alguien las cuenta, porque se convierten en "otras"
(Eco p. 86).

Así como aquel viajero que hace uso de mapas, bitácoras observaciones e imaginarios para hacer que los lugares transitados cobren sentido, es el contar de sus aventuras donde su voz aviva y se escucha por otros viajeros del mundo.

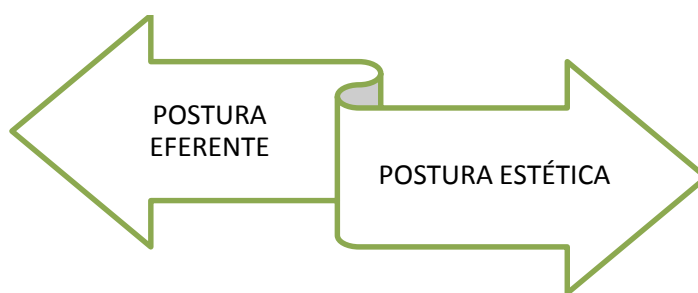
Cuando se cuenta una experiencia, en este caso una experiencia de lectura es la postura interpretativa la que define la comprensión de la obra–novela–. Los estudiantes construyeron una serie de cartografías mediante representaciones simbólicas; posterior a ello realizaron el ejercicio de sustentar y/o hablar de lo que plasmaron en sus elaboraciones artísticas (cartografías). Este ejercicio convocó a que los estudiantes –lectores– dieran cuenta discursiva e individualmente de su experiencia y de mostrar una postura receptiva del texto; permitiendo analizar las posturas de los estudiantes a la luz de su experiencia de lectura plasmadas en la cartografía.

En este sentido, Rosenblatt (1988) menciona que el lector centra la atención en un elemento del entorno con el cual efectúa una transacción, concretamente con los signos que aparecen en la página, con el texto, dando lugar a la acción recíproca que consiste en la mezcla de lo que dice el texto y lo construido en la mente del lector, lo que finalmente posibilita la configuración de sentido. Como ya se mencionó, la cartografía alude a una representación mental, pues la lectura supone una compleja serie de operaciones mentales y es a medida que se avanza en la lectura que se activan diferentes líneas del pensamiento, interponiéndose la cultura, la sociedad, la situación y propósito que lo llevó a ese texto particular y en ese momento particular, sus propios supuestos y preocupaciones personales.

Las líneas de pensamiento, influyeron en lo que el estudiante –lector- hizo con el referente de las palabras, con los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones que se presenten al contar o narrar lo que condensa la lectura total de un texto, en este caso la novela.

Rosenblatt (2002), por medio de la teoría transaccional ubica dos posturas que para este caso cobran particular relevancia y constituye experiencias reales que dan lugar a experiencias estéticas.

Ilustración 19 Postura Eferente y Postura Estética



Para esta autora la postura *eferente* es el tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura. Aquí, la atención del lector está centrada en averiguar qué debe hacer al terminar la lectura; en palabras textuales de Rosenblatt (2002): “una lectura predominante no literaria” (p, 327).

A diferencia de lo anterior y lo que aquí interesa es la postura *estética*. El lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia, y participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida en que van presentándose. Siente que el significado vivido es el que corresponde al texto. Para Rosenblatt (2002) este significado, conformado y experimentado durante la transacción estética, constituye “la obra literaria”, el poema, la historia o la obra de teatro. Esta “evocación” y no el texto, es el objeto de la “respuesta” del lector y de su “interpretación”, tanto durante como después de la lectura propiamente dicha.

Las cartografías creadas por los estudiantes evidencian las dos posturas. En los términos que refieren a la condensación y sentido de la obra literaria. Al respecto las siguientes cartografías son descritas por un lado a partir de sus aspectos eferentes y por otro de sus aspectos estéticos.

Cartografía 7



La postura eferente de este estudiante, en la cartografía que representa la obra de *El olvido que seremos* se devela a partir de los símbolos que dan cuenta del acontecimiento histórico en sí:

- El mapa de Medellín, representa el lugar donde se produjo el acontecimiento.
- Las banderas de los partidos políticos: Liberal y Conservador; generadores de conflictos políticos-sociales.
- La estrella de 6 puntas que simboliza a los judíos (Israel). Vislumbra lo sucedido y el ataque de los niños a un judío en la novela.
- En la parte centro-abajo, se encuentra el símbolo de muerte (cinta negra).
- Mapa de México, viaje del padre de Abad a este país.

De manera que este estudiante, construye significado de esta obra al plasmar símbolos públicos que responde a una postura eferente, puesto que esta postura remite a un significado de lo público y a una dimensión informativa; pues se cumple con un objetivo que es “leer para encontrar respuesta a una pregunta fáctica requiere prestar atención a los aspectos públicos del significado” (Rosenblatt, 2002, p. 327).

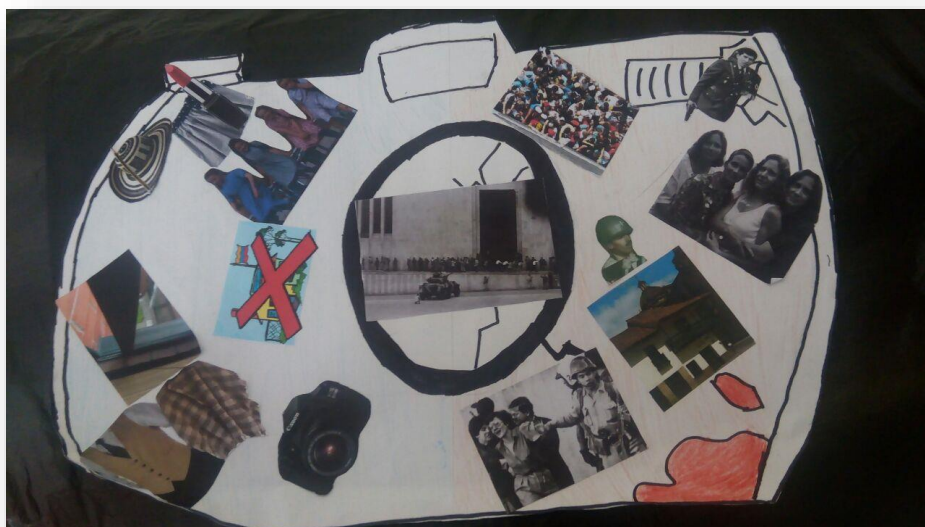
Y su postura estética, la plasma en su narración que hace al sustentar su Cartografía:

“Medellín, pasaba por una época de violencia, la gente moría de hambre, el gobierno no atendía a los ciudadanos, solo un hombre en medio de todo eso, pensaba en el bienestar de la gente de Medellín, el profesor Abad, quien era un hombre bueno que le gustaba ayudar a los más pobres.” (Palabras del estudiante que creó la Cartografía 7)

Aquí, como dijera Rosenblatt (2002), se activan las ideas y los pensamientos personales del lector, pues la postura estética reclama “que la atención se centre no solo en los enlaces públicos con las palabras, sino también, y principalmente, en las asociaciones, pensamientos y las ideas personales que se viven durante la lectura” (p. 327).

Se selecciona la siguiente cartografía como muestra a una postura estética predominante, en la que el lector presta atención a los sentimientos, lo saborea, participa en los conflictos y los ve a través de una cámara rota.

Cartografía 8



relaciones y apreciaciones personales sobre el hecho, es organizar y estructurar ideas que hilen lo que quiere decir el texto. En Rosenblatt (2002),

“A medida que el lector se somete a la guía del texto, debe participar en una clase de actividad más exigente. (...) debe seleccionar respuestas apropiadas a las palabras individuales; tiene que sentir su acción recíproca; (...) debe centrar su atención en lo que está estructurando a través de esos medios. (...) debe tratar de verlo como un todo organizado, sus partes tan completamente interrelacionadas como el texto y sus propias capacidades lo permitan” (p. 299).

En este sentido, esta cartografía representa fragmentos (imágenes) que relacionan personajes, símbolos (metralleta) que dan cuenta de una secuencia y es del orden eferente, el sentido de la lectura literaria es completado con los aspectos privados, personales y expresados por el lector –estudiante–, propios del orden estético; donde confluye lo emotivo, lo emocional y lo experiencial que se generó en relación al texto.

Contrario a la cartografía anterior en relación a la secuencia de imágenes, se encuentra una cartografía que refiere a la novela *Vivir sin los otros* y exalta una única imagen: el Palacio de Justicia y personas alrededor. Nótese aquí como el lector hace una representación muy superficial en relación a la experiencia de lectura de los estudiantes enunciados anteriormente

Cartografía 10



Esta cartografía plasma una imagen que puede ser representada a partir de una predicción de la caratula y el título del texto. Pues subyace en ella un hecho que si bien es enunciado en parte en la novela por referirse al lugar del hecho –el palacio de Justicia– hace falta la experiencia vital del lector –estudiante–.

Este estudiante, no logra formar un patrón nuevo y único, pues representa el palacio de Justicia que es enunciado literalmente en el título y caratula de la novela. A diferencia la cartografía once evidencia como el lector reconstruye un símbolo en el instante que hace un recorrido por los acontecimientos más importantes de la novela.

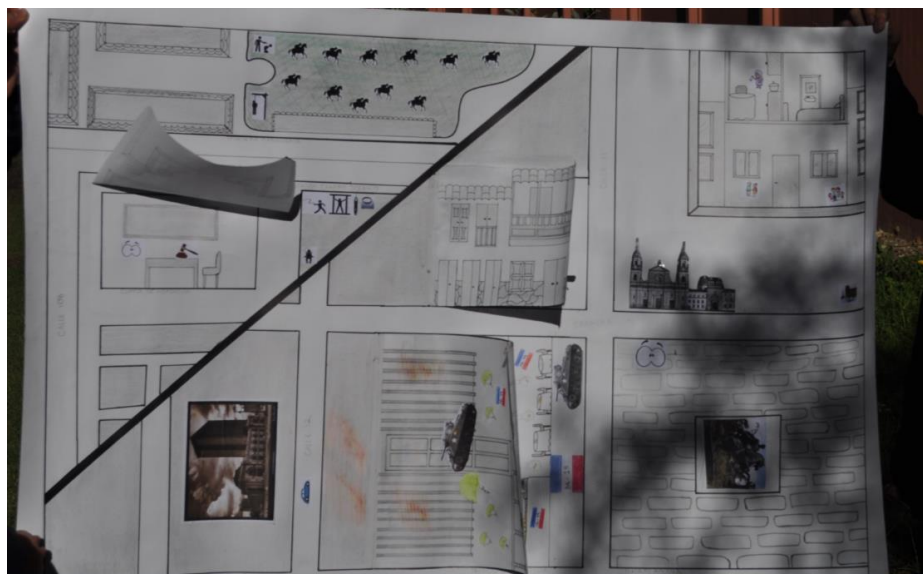
Pero esta cartografía, requiere de su autor estudiante –lector– para ser completada, pues subyace en ella un hecho que si bien plasma la caratula del libro por referirse al lugar del hecho –el palacio de Justicia– hace falta la experiencia vital del lector –estudiante–. No es suficiente relacionar palabras del texto, pues según Rosenbaltt (2002) “El texto presenta estas palabras formando un patrón nuevo, único. A partir de aquellas el lector está verdaderamente en capacidad de moldear una experiencia: la obra literaria” (p. 298). Y la moldea en el momento que puede hablar de ella.

Por tanto se completa la obra en el momento que el estudiante sustenta su representación en la cartografía y nos devela su experiencia de lectura literaria:

“dibuje el palacio de justicia a blanco y negro, porque es un hecho que paso hace mucho tiempo y fue el lugar donde paso todo, también dibujé a las personas que salían de este lugar, no se les ve el rostro porque entre ellas están los desaparecidos; desaparecidos que a un sus rostros siguen ocultos ante sus familiares y no sabemos dónde están y no hacemos nada para saber la verdad de lo que paso ese día y de lo que les paso a estas personas” (Entrevista, Estudiante). Anexo N. 10

Este estudiante, si reconstruye un símbolo en el instante en que menciona que los rostros no se ven, porque entre ellos están los desaparecidos “rostros que siguen ocultos ante sus familiares” y exalta una despreocupación por no saber que hicieron con ellos ese día. Se devela aquí una postura estética porque convergen en esta lectura sentimientos personales que conlleva cuestionar acciones humanas frente a un hecho; y es porque, “la lectura es, necesariamente, una participación, una experiencia personal” (Rosenbaltt, 2002, p. 298).

Cartografía 11



Se devela aquí una postura estética porque convergen en esta lectura sentimientos personales que conlleva cuestionar acciones humanas frente a un hecho; y es porque, “la lectura es, necesariamente, una participación, una experiencia personal” (Rosenblatt, 2002, p. 298).

Finalmente, se da relevancia a la cartografía 5; que revela la voz de una estudiante en interacción con el Docente Edwin Toro Rengifo y permite identificar la postura eferente y estética en la práctica de lectura literaria.

Desde la voz de una estudiante:

Hice la silueta de un padre y su hijo. Esta la casa, las hermanas, el papá y unas monjas que viven con ellos. Aquí aparece que estaba tirándole piedras a una casa de una familia judía. La Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia donde el papá trabajaba. La mamá que creó una inmobiliaria. El papá trabajaba con el doctor Saunders, en barrios pobres y ayudaba a las personas con cosas básicas como tener agua potable. Aquí son todos los viajes del papá. Antes que mataran al papá habían matado a Luis Felipe Herrera. Y aquí decían que había ido por la calle Chile, la calle Argentina y había girado a la izquierda por la calle Girardot y dos sicarios en una moto mataron al papá y aun amigo de él que era Leonardo Betancourt. Y los otros dos amigos les toco irse del país a España y el otro a Argentina.

(Palabras de Estudiante durante la exposición de su cartografía).

De esta manera da inicio el estudiante a la narración de la cartografía, evidentemente se encuentra una narración literal, respondiendo a una postura Eferente, pues arraigado al texto da cuenta de una experiencia de lectura donde el estudiante entiende el sentido de las palabras que están en la novela.

- Docente Edwin Toro: *¿hace cuánto llegaste a Colombia y que diferencia encuentras frente a la realidad de Colombia y España?*
- Estudiante: *era muy pequeña para saber de conflictos pero en España no tenían un conflicto tan difícil como el de Colombia de 50 años.*
- Docente Edwin Toro: *¿cómo ves el conflicto ahora que está más grande y desde esta novela?*
- Estudiante: *creo que no deberían ser indiferentes con el tema de la paz y con toda la violencia que han dejado. Deberían hacer algo para lo que han hecho, o sea si se les da la paz pero a qué precio. Es muy bonito el libro y por un lapso más postergar la memoria.*

Aquí, la estudiante mostró una postura ligada a lo estético que involucra una experiencia de lectura centrada en lo que diría Rosenblatt (2002), “se lleva” y retiene después de leer el texto. Al anunciar el acuerdo de paz, no hizo referencia a un acontecimiento del texto, sino a una relación cognoscitiva y afectiva a través de la experiencia, donde involucró una apreciación personal del acontecimiento.

CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES FINALES

En las variadas y cuantiosas experiencias de la práctica de lectura evidenciada, descritas y analizadas en este ejercicio investigativo se sugiere, inicialmente, la importancia que ha cobrado la memoria, el recuerdo, la reconstrucción de sentido y el efecto estético en los espacios académicos y comunitarios. Las publicaciones y autores examinados se inscriben en un campo de conocimiento en el que convergen agendas de diferentes actores sociales que han elaborado considerables aportes a la investigación de la lectura literaria.

La construcción escritural académica y educativa implica no solo acercarse más y más a la estantería de la biblioteca para indagar de manera más específica conceptos e ideas frente al tema. Aquí, en los ejercicios de investigación, se apela al intertexto y a la conexión; el trabajo de grado, su escritura y lectura se hace y "te hace" mediante un efecto estético, como en la lectura literaria se establece el otro como crucial e indispensable para interactuar y transformar.

Como se señaló en las descripciones, cada vez que se encontraba una conexión entre el texto académico y la observación investigativa, la práctica de lectura cuestionaba la propia experiencia; allí, se formulaba una nueva pregunta por la historia propia. Los referentes y la articulación con la observación se evidenciaron una marcada cercanía con el lugar de la experiencia previa y de la predicción al momento de aproximarse a un texto literario que alude a escenarios sociales tan sensibles como la toma al Palacio de Justicia, por ejemplo.

En el intercambio y la relación entre el texto y el lector se re-construyen sentidos, significados y experiencias. En efecto, el desarrollo de las observaciones y de las prácticas –colectivas e individuales- acudía a presentar experiencias empíricas y reflexiones investigativas que delinearon la lectura literaria en un proyecto pedagógico. Cobran vida las relaciones que permitieron el desarrollo del ejercicio de indagación cualitativa para interpretar un fenómeno, pero sobre todo supone la parcialidad de nuestras propias interpretaciones y comprensiones.

Así, cobra importancia el lugar de la lectura como construcción de sentido, es pertinente que el lector al acercarse al texto literario disponga de elementos que den lugar

a la comprensión y a una recepción recíproca para dar sentido a la obra literaria. Lo que involucra dar apertura a una cualidad íntima de diálogo con el texto. Al respecto, es relevante que las prácticas de lectura en aula propicien situaciones en la que los estudiantes puedan ponerse en contacto e interacción con ese otro que es el autor por medio de su obra artística; pues aquí juega un papel importante y son las actitudes de sensibilidad por parte del lector las que finalmente devela una experiencia estética; y ello en la medida que se producen afectaciones a partir de lo condensado en la obra literaria.

En esta perspectiva, los estudios que delinear la lectura literaria como acción recíproca entre el lector y los signos que están en la página escrita son una transacción entre el lector y el texto; se manifiesta una conexión y mezcla continua, recurrente de las contribuciones de ambos. En este sentido, la lectura supone una compleja red de construcción de significados y devela que el efecto estético como una experiencia que genera el lector; algo le sucede al leer, se da apertura a una serie de acontecimientos e interpretación de sucesos propios de un escenario donde la imagen construye el sentido de esa lectura.

Las experiencias observadas y descritas muestran las inmensas posibilidades que posee el ejercicio de lectura literaria en el aula. El Proyecto Pedagógico de Aula, como una iniciativa docente, evidenció la importancia de escenarios de construcción de sentido, reconocimiento, diálogo y participación desde y con el otro como un campo de posibilidades para el Licenciado en Psicología y Pedagogía, al promover y fortalecer sus prácticas y saberes a partir de los procesos de lectura que potencian nuevas acciones como las cartográficas, por ejemplo sin importar las limitaciones de la institución escolar; lo anterior, permite abrir puertas hacia nuevos escenarios en los cuales poner al servicio los saberes del licenciado en entornos participativos.

El sentido observado y descrito en el ejercicio investigativo en definitiva “sucedio” como un acontecer que enmarcó y estructuró la propia experiencia de lectura; al involucrar la imaginación los estudiantes “llenaron” las novelas con sus experiencias y significados. El Proyecto Pedagógico de Aula, como estrategia didáctica, sin lugar a dudas permitió activar una serie de operaciones mentales para producir el sentido a partir de “la conciencia de cada lector concreto”.

Los estudiantes, investigadores y el docente hallaron en lectura literaria el sentido estético de las novelas, de la historia en relación con el sentido de la propia experiencia y de la memoria de la nación. La relación se encarga de abrir caminos a esa extensión de la experiencia vital de lectura. La novela permitió “vivir a través” y transportar hacia espacios imaginarios cargados de acontecimientos reales mediante un pacto comunicativo. La práctica de lectura posibilitó encarnar y generar fantasías, mundos posibles, significados y acciones propias del lector no solo frente a un pasado, más bien generar acciones que interfieren con su realidad actual y transforman los modos de comprender la historia.

Así, los estudiantes interactuaron con el texto: “lo terminaron”. Un nuevo lugar, una nueva lectura y una “nueva vida” para los hechos pasados y “olvidados” que reaccionaron ante los movimientos y las ideas de cada uno de los estudiantes activos y conscientes. Se evidencia una práctica de lectura literaria estética cuando la lectura cobra vida en el plano emocional mediante sentimientos y asociaciones que relevan la capacidad de ajustar el propio texto desde la propia historia.

Ahora bien, el docente y promotor de la actividad sobre las novelas corresponde y responde a las demandas directas de las prácticas de lectura literaria. El profesor, acompañante y cuestionador no solo direcciona las actividades que propician las acciones para “completar” las novelas; además, lee, familiariza e inquieta el texto y las formas literarias que cuestionan al estudiante. El docente se configura como el pilar en las prácticas de lectura literaria en la escuela al construir nuevas experiencias a partir de los contenidos curriculares establecidos.

La tarea específica del docente opera en el área de fusión de horizontes y mediación de *la experiencia estético literaria* mediante el conocimiento concreto del estudiante –su entorno socio cultural–. Una actividad de lectura literaria como la descrita posibilitó evidenciar la competencia literaria en alto nivel a partir de la adaptación, apropiación y pertinencia del discurso del texto y del estudiante. De este modo, el proyecto pedagógico propició y potenció una experiencia estética de acción –cooperativa o individual– constante desde el proceso lector de la novela.

En este sentido, tanto el estudiante como el docente alcanzaron comprensión globalizada del texto, lograron la construcción de inferencias y la recapitulación de los

contenidos a través de la formulación de opiniones, expresión de experiencias y construcción de textos. Se participó de la elaboración de una gama nueva e innovadora de textos desde las prácticas de lectura como las cartografías. Estas materializaron el Proyecto Pedagógico al aprovechar la práctica de la lectura literaria estética en el diseño de una representación simbólica –mapa– que reconstruye y ubica memorias del conflicto armado presentes en el texto literario en relación con los personajes, lugares, hechos y acontecimientos.

De ahí que el trasegar investigativo, al describir y analizar, conjugó y conformó inquietudes y respuestas acerca de los escenarios de lectura literaria con el propósito de propiciar nuevos diálogos de saberes –académicos– al insistir en el imperativo de continuar con el desarrollo de investigaciones en esta área; indagar por los lugares de la memoria la reconstrucción de sentido y la experiencia estética en la lectura literaria en espacios educativos. En síntesis, la práctica de lectura literaria se constituye como una excusa para referirse de las propuestas pedagógicas como escenarios de -re-construcción de sentido (histórico) desde la lectura de otros textos, desde la lectura estética literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, H. (2006). El olvido que seremos. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A
- Alvarado, M. (2006). Paratexto. Buenos Aires: Editorial Audeba.
- Barthes, R. (1970). S/Z. Paris: Editorial Seuil. Traducción de Nicolás Rosa
- Bertely y Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Brinnitzer, E. V. (2002). Yo me aburro, tú me aburres, todo me aburre. El aburrimiento y la experiencia de sí. En: www.efdeportes.com/efd52/aburro.htmrecuperado el 10 de Abril de 2016.
- CAPITANELLI, M. (1999). Fundamentos para la formación docente en literatura o sobre cómo enseñar a mirar. En: Ludo. Revista de Literatura Infantil y Juvenil. Publicación del Gabinete de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA, Fundación Salottiana, N° 30. Buenos Aires
- Eco, U. (1993). Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Editorial Lumen, S.A. Traducción de Ricardo Pochtar
- García & González. (2015). Proyecto CIUP: La literatura como universo simbólico en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional.
- González Santos, F. (2010). Vivir sin los Otros, los desaparecidos del Palacio de Justicia. Bogotá: Ediciones B.
- Iser, W. (1987). El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Taurus. Traducción: Manuel Barbeito
- _____ (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico, (comp.) Estética de la recepción. Madrid: Editorial Arco.
- Larrosa, J. (2003) La experiencia de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica Lectura - Fomento.

_____ (2008). Sobre la experiencia. En: Aloma. Disponible en:<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Nussbaum, M. (1997). Justicia Poética. Barcelona: Andrés Bello.

Ingarden, R. (1989). Estética de la Recepción. Original from the University of Virginia
Edition: illustrated

Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. (1988). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Traducido por didacticadelalenguano.blogspot.com. New York: Universidad de California, Berkeley. En <http://didacticadelalenguano.blogspot.com.co/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html> Recuperado el 12 de Abril, 2016.

_____ (2002). La literatura como exploración. México: Fondo de cultura económica.

Rosero, E. (2007). Los Ejércitos. Barcelona: Tusquets Editores.

Sánchez, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. 1a. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco. (Río de letras. Manuales y cartillas PNLE)

Smith, F. (1990) Para darle sentido a la lectura. Madrid: Editorial Antonio Machado. 2a. Edición

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.