



TRABAJO DE GRADO

AUTORAS

BRIGITTE LORENA ROZO ROCHA

SILVIA PAOLA VANEGAS BARRIOS

DIRECTOR

CAROLINA RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C

2015



LA LITERATURA COMO SABER ESCOLAR
UN ANÁLISIS A PARTIR DE RELATOS DE VIDA

AUTORAS

BRIGITTE LORENA ROZO ROCHA

SILVIA PAOLA VANEGAS BARRIOS

DIRECTOR

CAROLINA RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C

2015

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La literatura como saber escolar: Un análisis a partir de relatos de vida
Autor(es)	Rozo Rocha, Brigitte Lorena; Vanegas Barrios, Silvia Paola
Director	Rodríguez, Carolina
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 79 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LITERATURA; LITERATURA COMO SABER ESCOLAR; LECTURA LITERARIA; EXPERIENCIA LITERARIA; RELATOS DE VIDA.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone analizar a partir de relatos de vida de personas cercanas a la literatura, el lugar de ésta dentro de la escuela, la lectura literaria y sus efectos en los sujetos a nivel personal y profesional en cuánto a experiencia literaria se refiere.</p> <p>En este trabajo se encuentra una conceptualización teórica que parte de lo estético al campo educativo, luego toma postura de la literatura como saber escolar y finaliza con las prácticas de lectura literaria en la escuela y la experiencia de lectura.</p> <p>Se confrontan los relatos de vida con la teoría, dando lugar al capítulo de análisis donde se explicita la importancia del acercamiento a la literatura en la etapa inicial del ser humano, luego se describen las reacciones que toman los individuos frente a las prácticas académicas de la escuela, terminando con la influencia de la literatura a nivel personal y profesional.</p> <p>Este trabajo no pretende juzgar la práctica docente, sino más bien pretende comprender el lugar de la literatura en la escuela.</p>

3. Fuentes

Baquero, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. En P. Baquero, D. Hernández, H. Rodríguez, M. Nicholls, M. Orozco, A. Galeano, . . . C. Guevara, Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas (págs. 29-44). Bogotá, Colombia: Facultad de ciencias y educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Barthes, R (1974). El placer del texto y lección inaugural (p.p. 113-150). México, D.F: Siglo Veintiuno Editores.

Colomer, T (2005). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H (1977). La actualidad de lo bello. España, Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Herrera, J (2012). Relatos e historias de vida en ciencias sociales. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE 27 – 28, marzo. Programa de maestría en desarrollo educativo y social. Módulo de Investigación, convenio UPN, Bogotá.

Larrosa, J (1996). La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación, nueva versión revisada y aumentada. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B (2007). La enseñanza de la literatura en la escuela: Una señora en vía de extinción. Revista Aleph: Publicación literaria y de pensamiento, 30/06/07. Manizales, Colombia.

Obtenido de: <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/124-la-ensenanza-de-la-literatura-en-la-escuela-una-senora-en-via-de-extincion.html>.

Rosenblatt, L (2002). La literatura como exploración. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

4. Contenidos

El actual trabajo de grado se divide en cinco capítulos:

Capítulo I: La literatura: su historia y concepto de lectura

En este capítulo se describe el proceso de justificación del arte de occidente en la modernidad, se explica la razón por la que la literatura es un arte enmarcada por lo bello y la estética, además se describe la manera cómo surgió el libro y cómo el arte literario fue llevado a la escuela.

También conceptualiza la literatura y se hace la aclaración de los términos transacción y transformación acuñadas por Rosenblatt (2003) y Larrosa (1996)) para describir la experiencia literaria.

Capítulo II: La literatura en la escuela

En este capítulo se conceptualiza las tres categorías: literatura como saber escolar, la lectura literaria y Experiencia literaria.

Capítulo III: Los relatos de vida: el lugar de la literatura en la escuela y sus efectos en la formación de los sujetos.

En este capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos que se llevaron a cabo para la obtención, caracterización y tabulación de la información obtenida de los relatos de vida.

Capítulo IV: En este capítulo se desarrollan los análisis de los relatos de vida en confrontación con las unidades de análisis conceptualizadas en el capítulo II.

Capítulo V: Conclusiones finales del presente documento.

5. Metodología

El presente trabajo de grado es de corte cualitativo, ya que se realizó un análisis entre teoría y práctica con la finalidad de exponer el lugar de la literatura dentro de la escuela, a partir de aportes teóricos sobre literatura y de relatos de vida de personas que se desenvuelven en el campo literario, mediante una descripción holística que permitió conocer de manera particularizada los aspectos en los que la literatura afecta la vida de las personas. La modalidad de trabajo en la que se inscribió este proyecto ha sido sistematización de experiencias a través de relatos de vida.

El tipo de estudio perseguido fue básico, ya que la finalidad del presente trabajo para las estudiantes en formación fue ampliar el conocimiento acerca de las prácticas literarias en la escuela. La muestra seleccionada fueron 13 docentes del área de español, sociales, literatura o idiomas de diferentes Universidades elegidos a partir de referencias hechas por pares o estudiantes. El muestreo se realizó mediante la herramienta de relatos de vida basada la técnica de entrevista, las cuales se pasaron por escrito a relatos en narrativa, manteniendo fidelidad a los contenidos allí dichos, para facilitar el procesamiento y análisis de los documentos por escrito, y sustentar la información recogida de manera válida y confiable.

Los datos recogidos se tabularon en cuadros, ubicados en la parte de anexos, junto con los relatos escritos. Para el análisis de estos, se elaboró un listado de las respuestas reales, las cuales se consolidaron y por último se relacionaron con las unidades de análisis desarrolladas en el marco teórico con la consolidación de las respuestas obtenidas.

6. Conclusiones

Existe un lugar de la literatura en la escuela, sin embargo, sea va a encontrar que es un escenario donde la literatura tiene múltiples variaciones dada la presencia de la subjetividad de cada individuo.

La escuela se moviliza bajo un discurso pedagógico que establece las relaciones operativas de los individuos, donde se establece de fondo un sistema de control de los mismos. Los participantes establecen la escuela como un escenario que les ha brindado esa oportunidad de acercarse a la literatura, sin importar de qué forma o bajo qué dinámicas han llegado a ellos.

Es importante resaltar la escuela como un escenario que brinda una experiencia literaria, a pesar de establecer la literatura allí como un saber escolar específicamente bajo unas dinámicas ya establecidas por la escuela, aunque algunos relatos manifiestan que esas experiencias se vienen a establecer fuera de la escuela, antes o después de entrar en ella.

Se puede leer en los relatos como se manifiesta el acercamiento a la literatura como un proceso inicial de lectura, una relación entre unos procesos de lectura en algunas ocasiones guiados por

otra persona. Para los participantes el hablar de literatura implica al mismo tiempo la relación de distintos elementos que se complementan, tales como: el libro y el “aprender a leer” más referido este último hacia un proceso de decodificación.

Se hace necesario destacar que esa decodificación es un elemento apreciable para algunos participantes ya que va a permitir a partir de esto acercarse a la lectura, a los libros, lo que consideran como ese acercamiento a la literatura.

Se puede destacar en los relatos de los participantes como la literatura se concibe también como un ejercicio que permite estar mediado, no solo en relación al texto y al autor, sino unas relaciones físicas alrededor de la lectura literaria.

Se hace necesario mencionar al docente como un personaje que establece para algunos participantes un rol esencial, ya que es a partir de ellos es que logran entrar en contacto con la literatura.

Es importante definir como en los relatos anexos hay una constante relación entre las experiencias literarias de los participantes y sus acciones cotidianas, en muchas ocasiones siendo esas primeras experiencias una forma de determinar varios aspectos de su vida, dentro de los cuales se encuentra una orientación laboral y su accionar en el mundo.

Elaborado por:	Rocha Rozo, Brigitte Lorena ; Vanegas Barrios, Silvia Paola
Revisado por:	Rodríguez, Carolina

Fecha de elaboración del Resumen:	20	11	2015
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción -----	1
Capítulo 1-----	3
La literatura: su historia y concepto en la lectura-----	3
1.1 Literatura como arte, su historia y significado de la belleza y la estética -----	3
1.1.1 El surgimiento del Libro y la propagación de la Literatura como Arte. -----	7
1.2 Conceptualización de la Literatura -----	8
1.3 Transacción y Transformación en la Experiencia Literaria-----	11
Capítulo 2-----	18
La literatura en la escuela -----	18
2.1 Literatura como saber escolar -----	18
2.1.1 Rituales alrededor de la lectura literaria. -----	27
2.2. Lectura Literaria-----	31
2.2.1. Práctica de lectura.-----	33
2.3 Experiencia de Lectura-----	41
Capítulo 3-----	49
Los relatos de vida: el lugar de la literatura en la escuela y sus efectos en la formación de los sujetos -----	49
3.1. Consideraciones metodológicas-----	53
3.1.1. Elección del profesional de referencia. -----	53
3.1.2. Instrumento para la recolección de información. -----	54
3.1.3. Fases de análisis.-----	55
3.1.4. Recopilación de las Historias de Vida. -----	56
3.2 Información Recogida en las Entrevistas de Relatos de Vida-----	56
3.2.1. Primera Fase de Análisis.-----	56
3.2.2. Segunda Fase de Análisis. -----	59
Capítulo 4-----	60
Análisis Tercera fase-----	60
4.1. Acercamiento Inicial a la Literatura-----	60
4.1.1. La influencia de un lector presente en el ambiente familiar y el contexto.-----	60
4.1.2. La disposición del material literario y la relación entre el lector y la obra. -----	62
4.2 Prácticas literarias en la escuela -----	64

4.2.1. El maestro como agente de inspiración. -----	68
4.3 La literatura y sus efectos -----	69
4.3.1. Influencia de la literatura en la vida profesional. -----	70
4.3.2. Influencia de la literatura en la vida personal. -----	71
5. Conclusiones -----	73
7. Anexos -----	77
8. Bibliografía -----	78

Lista de Tablas

Tabla 1. Cuadro síntesis. Primera fase de análisis.....	57
Tabla 2. Cuadro síntesis. Segunda fase de análisis.....	59

Dedicatoria y agradecimientos

A mi abuela que desde el cielo siempre me acompañó.

Lorena Rozo

Dedicatoria y agradecimientos

Quiero dedicar este logro primeramente a Dios, en agradecimiento por sus grandes bendiciones, por darme la sabiduría e inteligencia para realizar este trabajo de grado, por ayudarme a lo largo de mi carrera y por llenar mi vida de lindas experiencias.

Agradezco a mis padres Héctor y Magalis por darme la oportunidad de ingresar a la universidad, por sus consejos, por las enseñanzas que me han dado a lo largo de la vida, por haberme formado en un hogar lleno de valores, guiado por la bendición de Dios y sobre todo por ser mi ejemplo de vida a seguir.

A mi esposo Andrés por acompañarme y motivarme siempre a salir adelante, por haber estado ahí en las buenas y en las malas, por su paciencia y amor incondicional.

Y en general, agradezco a todas las personas que de una u otra forma me respaldaron a lo largo de mi carrera, a los profesores y compañeros que siempre estuvieron allí aconsejándome y enseñándome cosas nuevas cada día.

Silvia Paola Vanegas

Introducción

El objeto del presente trabajo de grado es conocer el lugar de la literatura en la escuela, éste surge de la necesidad por comprender la influencia que tuvo la escuela en aquellas personas amantes de la literatura, y de qué manera estas asumen las prácticas educativas de los docentes luego de haber dejado la escuela.

La literatura es un arte, y en tanto arte se cultiva dentro del ser humano, le otorga espacios de libertad expresados mediante el lenguaje, le permite al lector conocerse a sí mismo, conocer otras realidades y por tanto, disfrutar de la diversidad de situaciones por las que atraviesa día a día. Está presente en todos los escenarios de la vida del ser humano, uno de estos escenarios es precisamente el escolar, un campo en el cual las lógicas propias de la literatura como arte entran a irrumpir, dadas las condiciones propias de funcionalidad de la lógica escolar.

En este sentido, la literatura pasa a establecerse en el campo escolar, no como arte, sino como saber escolar, lo cual va a permitir establecer diferencias entre la literatura fuera y dentro de este campo. Un campo que viene a determinar unas condiciones de funcionalidad de la literatura muy distintas a las que se establecían cuando solo era visto desde el campo estético.

Es quizás esto último, lo que genera un interés particular por investigar y ahondar un poco más en este tema, el poder tener un acercamiento a la literatura no solo desde un saber específico, sino desde su visión desde lo estético, desde sus posibilidades de acción dentro de un campo que viene a determinar unas nuevas formas de apreciación de la literatura, desde su utilidad, su relación con el otro, sus límites, entre otros. Se genera así mismo, un interés por las afectaciones individuales que la literatura ha producido en los individuos, bien sea desde su rechazo o acercamiento hacia esta. Unas afectaciones que pone en juego la importancia del

campo escolar, al poner en el escenario la literatura como un saber en constante relación con los individuos.

Es en este sentido que interesa un acercamiento hacia los individuos que en la actualidad tienen una relación con la literatura desde diferentes aspectos, bien sea desde el campo profesional, desde la producción escrita, desde la lectura, etc. Este acercamiento se realizara a través de relatos de vida -una producción escrita por parte de los participantes en el proceso investigativo-. Para la construcción de los relatos de vida, fue necesario establecer unas rutas de producción del mismo; esta ruta se determinó a través de preguntas que orientaron la experiencia que el individuo ha tenido con la literatura desde su infancia, en el hogar, en su acercamiento antes y después de entrar a la escuela y después de salir de allí.

Así entonces, los relatos tienen una visión individual de la literatura desde distintos ángulos, por tanto son fidedignos y no fueron afectados por la voz del investigador. Esta voz solo estará presente en el análisis que se produjo a partir de la lectura de los relatos a la luz de las categorías establecidas.

En este proceso investigativo se podrá visualizar la literatura desde distintos ángulos comprendidos desde lo estético: experiencia literaria generada en los lectores, desde el saber: campo escolar y desde la formación literaria en los individuos; todo lo anterior expresado en los relatos narrados por los participantes.

Capítulo 1

La literatura: su historia y concepto en la lectura

En el presente capítulo se expondrá inicialmente, la historia del arte desde la época antigua hasta la actualidad, basada en el libro *La actualidad de lo bello* Gadamer, (1991), para así ubicar la literatura como un arte en el que la belleza y la estética tienen significado dentro de ésta; seguidamente se dará lugar a responder la pregunta por la concepción de literatura y las fuerzas de libertad que se mueven dentro de la misma, explicadas desde la cátedra de semiología literaria dictada por Barthes en la *Lección inaugural* (1989). Para finalizar, desde el concepto de literatura como arte, se explicarán las relaciones que se establecen en el proceso de lectura, entre el lector y el texto literario, ya sea entendido como un proceso de transacción desde Rosenblatt (2002) o como un proceso de transformación desde Larrosa (2003).

1.1 Literatura como arte, su historia y significado de la belleza y la estética

La literatura ha sido entendida como arte desde épocas muy antiguas, Gadamer en su libro *La actualidad de lo bello* (1991), hace un recuento de lo que fue el arte en épocas antiguas y de los cambios por los que tuvo que pasar a medida que la humanidad se modernizaba mediante la industrialización. A continuación, se traerán a colación algunos acontecimientos importantes que transformaron la manera de ver el mundo y el concepto mismo de arte.

En la historia de occidente, el arte necesitó ser legitimado debido a la nueva mentalidad filosófica y a las nuevas formas de saber planteadas por el socratismo, por estas circunstancias, dejó de ser incuestionable la transmisión en forma narrativa o figurativa de contenidos tradicionales (Gadamer, 1991, p.29).

El arte perdió su legitimación, en el momento en que los artistas se quejaban de que su tiempo había pasado debido a la hostilidad de las personas frente a las imágenes, los ornamentos, incrustaciones o mosaicos que ellos realizaban en las paredes, siendo algo parecido a la época de los romanos en la que la libertad de expresión y creación poética decayó, es decir, decayó la oratoria.

En ese momento (siglos VII y VIII), la iglesia le otorga una nueva legitimación al arte, al tomar una postura de rechazo frente a la iconoclastia (destrucción de esculturas o pinturas sagradas), dándole un nuevo sentido al lenguaje de los artistas plásticos, y luego a las formas discursivas de la narrativa y la poesía. Es así, como el lenguaje artístico encontró su legitimación en el mensaje cristiano, mediante la narración figurativa de la Biblia *pauperum*, llamada la biblia de los pobres, pues se escribía para las personas que no podían leer o no sabían latín. Esto fue decisivo para justificar el arte en Occidente.

Esta historia del arte occidental, es la que ha hecho que la conciencia cultural, viva aún, pues mediante la renovación humanista del arte y la literatura griega y romana, se mantuvo un lenguaje común con formas comunes incluso hasta después de las grandes transformaciones sociales, políticas y religiosas con que comenzó el siglo XX.

Gadamer cita a Hegel como aquél que quiso orientar la justificación del arte, como aquél que mediante su discurso hegeliano propició muchas preguntas sobre el carácter del pasado del arte, refiriéndose al arte ya no como se entendió en el mundo griego y su representación de lo divino. En el siglo XX esa representación del arte como lo divino, como aquello con que se adornaban los templos, aparece como algo del pasado, y se mostró la necesidad de una justificación del arte

alejada de aquel concepto colectivo del artista en relación con la iglesia, la comunidad y la sociedad, pues esa integración dejó de ser evidente, dejó de existir.

Los artistas empezaron a sentirse desarraigados de una sociedad que empezó a industrializarse, y a hacer innegable en ellos esa reputación de vagabundos de los antiguos juglares (artista callejero, que se vendía para entretener en plazas públicas, fiestas y banquetes a cambio de dinero y comida). Por ello, el artista del siglo XIX crea su propia comunidad, el artista se redimió con un mensaje de reconciliación pagando su marginación social al convertirse en un artista ya sólo para el arte.

El artista crea entonces una nueva concepción de arte, una nueva forma de comunicación de todos con todos, se crean grandes obras que se difunden y se extienden unificando cierto estilo en un mundo humanamente elaborado. La modernidad crea un puente entre la tradición formal de las artes plásticas de occidente y los ideales de los creadores actuales. En esta nueva concepción de arte, se tiene en cuenta aquel concepto del siglo XVII de “bellas artes” que incluía artes en el sentido de técnicas de producción industrial y artesanal, constituidas en un ámbito de productividad del ser humano, del cual se despliega la obra, que inmediatamente pasa de una dependencia del saber que la produjo, al saber de quién la va a usar, dependencia dada por el uso que se le vaya a determinar. Esto sucedía porque los griegos consideraban el arte como una imitación de la naturaleza, es decir, que el arte constituye una forma de enseñar a ver lo universal en el hacer humano.

Este nuevo concepto, no sólo considera al arte aquello que dice lo universal, sino como aquello que tiene en cuenta lo bello, como aquello que se escapa de toda definición alrededor del gusto, es decir, aquello que no es posible determinarse con facilidad porque se encuentra dentro

del gusto, pero que es digno de verse y está destinado a ser visto, lo bello es algo que se auto determina. Es percibido en la naturaleza y en el arte como aquello que más brilla, que posee gran luz de verdad, que no está para nada alejado de la realidad, sino que al contrario, le sale al encuentro, puesto que la función de lo bello es cerrar aquella brecha entre lo real y lo irreal. Esta descripción de lo bello y del arte, realizada por Gadamer, H (1991) se tendrá en cuenta al momento de conceptualizar la literatura, al ver que su objetivo principal también le sale al encuentro al arte, en su pretensión de cerrar esa brecha entre lo real y lo irreal, como aquello que constituye una forma de ver lo universal en la condición humana.

Ahora bien, ya se ha descrito cómo el arte encontró su justificación en la época de la modernidad y cómo lo bello y el arte tienen un significado que va más allá de lo conceptual, pero también se hace importante ilustrar en qué momento surge la estética y cómo se relaciona ésta con lo bello y el arte.

Lo estético surgió hasta el siglo XVIII, provocado por el racionalismo moderno, al transformarse el mundo en un ambiente tecnológico. Baumgarten, citado por Gadamer, H (1991, p. 55) define la estética como “el arte de pensar bellamente” aquí entra en juego la imaginación, “facultad del hombre para figurarse una imagen” Gadamer, H (1991, p. 57), ya que la imaginación es la que orienta el pensamiento estético.

El sentido de cada individuo para lo bello debe ser cultivado, y así poder desarrollar la capacidad de crítica, es decir, distinguir lo bello de lo menos bello. Aquí el gusto, dentro de la experiencia estética representa un momento nivelador como sentido común, el gusto es comunicativo y en menor o mayor grado marca a todos. Lo que quiere decir que la estética es

subjetiva, por lo tanto, el juicio por el gusto, el encontrar bello algo, debe ser exigido a todos como tal, de lo contrario no habría un juicio que legitime la obra.

Entonces, ¿cuál es la relación de lo estético con lo bello y el arte? La respuesta está en que así como el arte se desligó de los temas de la tradición figurativa, lo estético le proporcionó una autonomía, al orientar el pensar en lo bello como aquello que satisface de manera desinteresada, como aquello que dota de sentido a cada individuo para distinguir lo bello de lo menos bello. Es así, como la estética muestra lo bello como libre de conceptos y de significado, aunque en el arte siempre habrá una tensión entre la espectralidad de la visión y el significado que adivinamos en la obra.

1.1.1 El surgimiento del Libro y la propagación de la Literatura como Arte.

Luego de conocer los efectos de la industrialización en el arte, es menester reconocer, que también con la industrialización, empezó a surgir la literatura como una forma de arte. Anastasio Ovejero (2012) en su texto, *Lo que la literatura puede aportar a la psicología social*, hace un pequeño recuento sobre la historia de la lectura, que valdría la pena mencionar, ya que se analiza también la historia del libro desde Chartier (1993).

El libro surgió a mediados del siglo XIX, y en el siglo XX con la industrialización se potenció la imprenta de libros, pues aunque en España hacia los siglos XVI y XVII ya la imprenta estaba creada, se leía muy poco debido a la alta tasa de analfabetismo, la carencia de libros y la ausencia de bibliotecas públicas.

Ahora bien, relacionando estas fechas con Gadamer (1991), se puede evidenciar que el resurgimiento del artista convertido en alguien que trabajaba sólo para el arte, hizo que la literatura alcanzara potencia e influenciara a la sociedad del siglo XX, pues gracias a la imprenta,

los escritores lograron editar sus libros y llevarlos a las personas, haciendo de la lectura una práctica social. Es así como la literatura empieza a ser notada como una obra de arte, como un escrito enmarcado por la estética, juzgado y evaluado por su belleza y sus formas de presentar el lenguaje; en donde los escritores se interesan por mostrar la realidad de una manera diferente, por salirse de la cotidianidad y del poder inmerso en el discurso que impide que la persona viva e imagine con libertad otras formas de vida.

La literatura es un arte, en el sentido que su escrito enmarca una belleza propia en su forma de expresarse mediante el lenguaje, se convierte en un lugar en la medida en que quien lee puede ir y volver a ella las veces que quiera, pues lo que está escrito no se borra como las palabras pronunciadas. Este lugar le permite al lector soñar y conocerse a sí mismo, es un espacio para identificarse con otras realidades, para verse así como el escritor, y al mismo tiempo como aquellos personajes que cobran vida a medida que quien lee les da significado de acuerdo a su experiencia y a su objetivo frente a la lectura. La literatura fue creada para dar libertad al lenguaje y permitirle al lector ver su realidad -en cierta medida irrepresentable- desde otras formas del lenguaje, desde otras miradas que se escapan de los discursos banales con intenciones de sublimación mediante el poder.

1.2 Conceptualización de la Literatura

Se ha dicho que la literatura fue creada para dar libertad al lenguaje y para representar una realidad que en cierta medida es irrepresentable pero posiblemente demostrable a través de las palabras, ya que no puede alcanzarse porque se escapa al discurso, un discurso de poder ejercido mediante la lengua, del cual es posible escaparse únicamente en el juego de palabras.

Ese poder es descrito por Barthes, R (1989) como un objeto tanto político como ideológico que está presente en todos los mecanismos de intercambio social, es un poder que no perece, que está ligado a la eterna historia del hombre en tanto que es engendrado en el lenguaje mediante la lengua, que se caracteriza por obligar a decir, es asertiva y sólo existe en la medida en que los signos que la componen son reconocidos. La lengua tiene el poder de hacer que el mensaje pronunciado sobreviva y se oiga algo diferente a lo que se dijo inicialmente.

La libertad existe en la medida en que no hay sometimiento, por lo cual se podría llegar a pensar que no hay libertad en el lenguaje si no fuera de éste, entonces ¿Cómo es que la literatura escapa al discurso de poder mediante la lengua?

Barthes, R (1989) considera la literatura como “aquella lengua que permite escuchar la lengua fuera del poder” (p.122), es decir, haciéndole trampa a la lengua misma, pues sólo dentro de ésta es posible combatirla. La literatura es aquella práctica de escribir en la que se constituye una obra mediante un juego de palabras, desplazando así mismo aquel poder ejercido sobre la lengua.

Esa libertad de la que goza la literatura, está dividida en tres fuerzas, las cuales son propuestas por Barthes, R (1989), que lucen la literatura con un estilo distinto y muestran que ésta abarca inmensidad de temáticas y aspectos de la vida del hombre:

- La primera fuerza: Mathesis; expone a la literatura como aquel monumento literario en el que están inmersos todos los saberes, todas las ciencias, a las cuales les otorga un lugar precioso e indirecto en un sentido enciclopédico. “La ciencia es basta, la vida es sutil, y para corregir esta distancia es que nos interesa la literatura” (Barthes, 1989. p.125).

La literatura es el resplandor mismo de lo real y aquí es donde entra a jugar su característica propia de arte, representando el comportamiento natural del hombre y

enseñando a ver lo universal en el saber humano, donde gracias a la estética se muestra lo bello como libre de conceptos y de significado. Ésta, en su juego de palabras muestra lo bello como aquello que brilla a la luz de la verdad y que si bien, lo real es imposible de representarse, se asemeja a lo real, mostrando su basto saber sobre los hombres, sobre sus sentimientos, acciones, emociones y comportamientos, permitiéndole al lector reflexionar sobre el saber y poniendo en diferentes lugares la palabra.

Las palabras convierten el saber en una fiesta, y allí tienen sabor cuando logran empalmar aquellas letras dibujadas con el sentimiento del lector, cuando logran hacer que quien las lee sienta empatía o se identifique con lo que lee, cuando mediante una lectura se adquiere experiencia, en cuanto a modos de actuar, en cuanto a modos de ver la vida, en cuanto a ilustrar o enseñar modos de vivir la vida.

- La segunda fuerza: Mímesis; hace referencia a la fuerza que hace la literatura por representar lo real, al intento del hombre por representar lo real mediante palabras y aunque parece imposible, es precisamente esta la intención: no someterse a aquello que parece imposible, hacer coincidir lo real con el lenguaje.

La literatura al tener como objeto de deseo representar lo real, es considerada realista, pero del mismo modo se hace irrealista ante la sensatez del deseo de lo imposible.

La literatura quiere otorgarle libertad al lector, quiere darle espacios para que este vaya más allá de su propia realidad y así mismo pueda ver la vida con otros ideales, con otras expectativas. Su fuerza está en su modo de escribir, en su modo de expresar, pues aunque está inmersa en el lenguaje, lucha contra él.

- La tercera fuerza: Semiosis; se refiere a la manera cómo actúan los signos dentro del lenguaje, ya que la literatura y la semiología se corrigen mutuamente, la escritura hace que la semiología trabaje sobre las diferencias, puesto que la literatura obliga a que cada signo que se use sea pensado o repensado para ser decepcionado, es decir, que cada signo que se use debe cumplir con un mismo objetivo, salirse de la supresión del lenguaje.

De esta forma, se muestra la literatura como aquella forma de expresión diferente, como aquella que se sale de la cotidianidad, y de esa misma forma, se sale del poder inscrito en el lenguaje, mostrando una forma distinta de verla. Ésta, al poseer infinidad de saberes, permite transitar por procesos de imaginación que se salen del orden de la arrogancia enmarcada en los discursos de poder y además, permite libertad. Podría decirse, que otorga al humano la autonomía de escribir su historia y al mismo tiempo de soñarla mientras lee un texto que brinda saberes sobre sí mismo, un texto escrito por otro ser humano que transitó por similar proceso mientras plasmaba grafías en un papel.

La literatura, en tanto obra de arte, provoca algo al entrar en contacto con el lector, y esto sucede, sólo cuando el autor, el lector y la obra literaria entran en juego, los cuales presentan una relación de manera recíproca, ese algo que se produce es llamado por Rosenblatt, L (2002) proceso de transacción y por Larrosa (2003) proceso de transformación.

1.3 Transacción y Transformación en la Experiencia Literaria

El término transacción es utilizado por Rosenblatt para “designar un proceso en el cual los elementos son aspectos o fases de una situación total” (2002, p. 53) es decir, donde los dos elementos, lector y texto –hablando del caso de la lectura- establecen una relación transaccional en la medida en que ninguna subordina a la otra, se encuentran en un mismo nivel, cada uno de

ellos con particularidades que al momento de entrar en contacto se ven afectados mutuamente debido a la contribución que llega del otro en ese momento.

Se habla de transacción y no de interacción, ya que este último hace referencia a elementos separados que en su relación, uno de ellos subordina al otro, en tanto que uno de los elementos será el que aportará o contribuirá. La lectura se ha establecido bajo este proceso de interacción, donde se ve “la página escrita imprimiendo su significado en la mente del lector, o el lector extrayendo el significado incrustado en el texto” (Rosenblatt, 2002, p. 53) es decir, la relación de estos elementos en una sola dirección, con un elemento estático y el otro dinámico, cargado de significado.

El lector hace una aproximación al texto, al cual llega con unos propósitos y expectativas, que direccionan sus elecciones desde un reservorio de experiencias pasadas. “El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página” (Rosenblatt, 2002, p. 53) entonces el significado no lo establece ni el lector, ni el texto, sino que se presenta como un producto de la relación, de la transacción entre estos.

Larrosa (2003) cuando habla de la lectura, afirma que está presente en el sujeto, de modo que cuando existe una experiencia “le forma (...), le transforma, o le deforma” (2003, p. 64) así mismo afirma que no siempre que se lee se tiene una experiencia y si se llega a tener no siempre va a ser la misma para el lector.

Según el autor, se considera experiencia de la lectura, como “aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí” (Larrosa, 2003, p. 64), es entrar en lo íntimo del sujeto y lograr un desequilibrio en este, o como lo menciona Barthes (1989), es entrar en el juego de palabras que utiliza la literatura para mostrar un lenguaje fuera del discurso de poder que emana

de la lengua. “Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de transformación.” (Larrosa, 2003, p. 64) cabe recordar que el sujeto debe transitar por un proceso de acercamiento al texto, de transacción, de establecer las condiciones para que se genere o no una experiencia de lectura; es posible establecer si la literatura ha transformado al lector cuando se genera una experiencia en este, tal como lo plantea Larrosa, desde una afectación propia de lo que se es.

Lo que plantea Rosenblatt y Larrosa no es contrario sino que se complementa, pensando la lectura como un proceso de transformación permanente que se deriva de una serie de dinámicas establecidas en esa relación transaccional entre el lector y el texto. En esa relación de transacción y de transformación, es de vital importancia resaltar la experiencia generada, en este caso, la construcción de la experiencia literaria, la cual pone en juego otro tipo de elementos, tales como la obra literaria.

En este proceso de transacción entran en juego, dos tipos de experiencias, la primera es la que tiene el lector antes de abordar el texto y que ante este abordaje, trae al presente para poder establecer una serie de significados e interpretaciones de este; y la segunda, es aquella que se produce en el momento en que el lector aborda el texto, en esa transacción se produce además de un significado, una experiencia; el contacto entre el uno y el otro viene a despertar una serie de efectos múltiples, dependiendo de la relación que se dé entre los dos. Efectos que tienen relación con el interés o no por nuevas posibilidades de acercamiento a la lectura o por el rechazo hacia la misma.

Estos múltiples efectos hacen referencia al acercamiento del lector cuando aborda un texto, ya que pone en juego lo que es como sujeto; la actividad de la lectura tiene que ver en palabras de Larrosa (2003) con “la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que

es” (p. 16) Es decir, pone en juego la vida humana, las experiencias que lo constituyen como sujeto y deja en un segundo plano el conocimiento que este pueda tener, ya que para Larrosa, el lector no se constituye por el conocimiento que tenga, lo cual sí ocurre con el texto. Al ser una prioridad la subjetividad del lector, sus experiencias, mas no los conocimientos que posea, los efectos que este lector tenga frente a un texto siempre van a ser distintos, pese a la multiplicidad de sucesos por los que se ve rodeado en su vida.

Y este encuentro entre lector y texto, produce una experiencia y por ende unos efectos: el rechazo frente a la obra, la aceptación de esta, el deseo por volver a entrar en relación con esta u otras obras, entre muchos otros efectos que puede producir el acercarse a una obra literaria. Efectos producidos, en tanto se pone en relación las experiencias de vida del lector, su contacto con un contexto social, su acercamiento con otras obras y la experiencia que ha llegado a tener con estas. Es por esta razón que los efectos luego de la lectura de una obra siempre van a ser múltiples, dadas las condiciones de multiplicidad al entrar en juego la experiencia y la subjetividad de cada lector.

Desde Larrosa (2003) se toma la lectura como una experiencia, así mismo establece que no es posible definir la experiencia de lectura como un concepto unificado, ya que esta es un acontecimiento de la pluralidad y el hecho de conceptualizarse ya lo pone en términos de lo universal y lo singular, dejando de un lado la base de que para que la lectura sea experiencia, hay que afirmar su multiplicidad. Dentro de esta multiplicidad podemos hablar de la presencia de la subjetividad del lector, que es variable, dadas las relaciones individuales que ha tenido este lector con su contexto social. Es claro también, que al hablar de multiplicidad se determina la diversidad de experiencias que se pueden generar a partir de la lectura y así mismo la imposibilidad de hablar de la lectura como una experiencia definida, específica y absoluta para

todos los lectores. Entonces, “la experiencia de la lectura tiene siempre una dimensión de incertidumbre” (Larrosa, 2003, p. 40) dado que no es posible anticiparse a un objetivo o resultado y tampoco lograr un control sobre ella.

Al hablar de experiencia Larrosa (2003), menciona que ésta ayuda a entender la cercanía entre el conocimiento y la vida humana, ya que “la experiencia era entendida como una especie de mediación entre ambos” (Larrosa, 2003, p. 22). Visto de esta forma, es claro que el término experiencia tanto para Larrosa como para Rosenblatt hace referencia a una relación entre uno o más elementos, en el caso de Rosenblatt, entre el lector y la obra literaria y de fondo el contexto de los dos, y para el caso de Larrosa entre el conocimiento y la vida humana.

Para el caso de Rosenblatt, es de gran importancia el lector y la obra literaria, donde el primero es aquel que “se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones” (Rosenblatt, 2002, p. 53) entrando en relación con lo que el texto le presenta. Ni el lector ni el texto presenta un significado único y universal, sino que es en el encuentro de los dos donde se da el proceso transaccional de construcción de sentido.

Cuando se hace lectura de una obra literaria, se puede ver con más claridad esa relación entre el lector y ella, es ahí donde el lector pone de manifiesto unas experiencias pasadas de su vida y las integra en su experiencia con la obra. Tiene la posibilidad de vincular a la lectura, signos, palabras, conceptos, experiencias sensoriales, acciones, imágenes, entre otros, que le van a permitir determinarse no solo a él frente a la obra, sino a determinar la obra literaria para él.

En el caso de Larrosa, el conocimiento es un elemento que se encuentra ligado al texto, incorporado en este; y es el lector en este sentido quien debe acercarse al texto para poder sustraer ese conocimiento que presenta. La vida humana, por su parte, constituye un

conocimiento por parte del lector que hace referencia a sus experiencias ya vividas, sin embargo para Larrosa, esto no es considerado como tal, ya que presenta el conocimiento como un elemento ligado al texto mas no al lector, como un aspecto que el lector tiene que adquirir, mas no como algo que este ya posea.

Volviendo al conocimiento y la vida humana, existe una diferencia con lo que plantea Rosenblatt, ya que para ella, el conocimiento no está en ninguna de las dos partes, sino inmerso en las dos (en el texto y el lector). Y en el caso de Larrosa se toma el conocimiento como parte del texto, según lo que se puede apreciar. Desde este sentido, el presente documento se apoya un poco más en lo que plantea Rosenblatt, sin desconocer la existencia de un conocimiento presente en esa relación, en ese proceso de transacción.

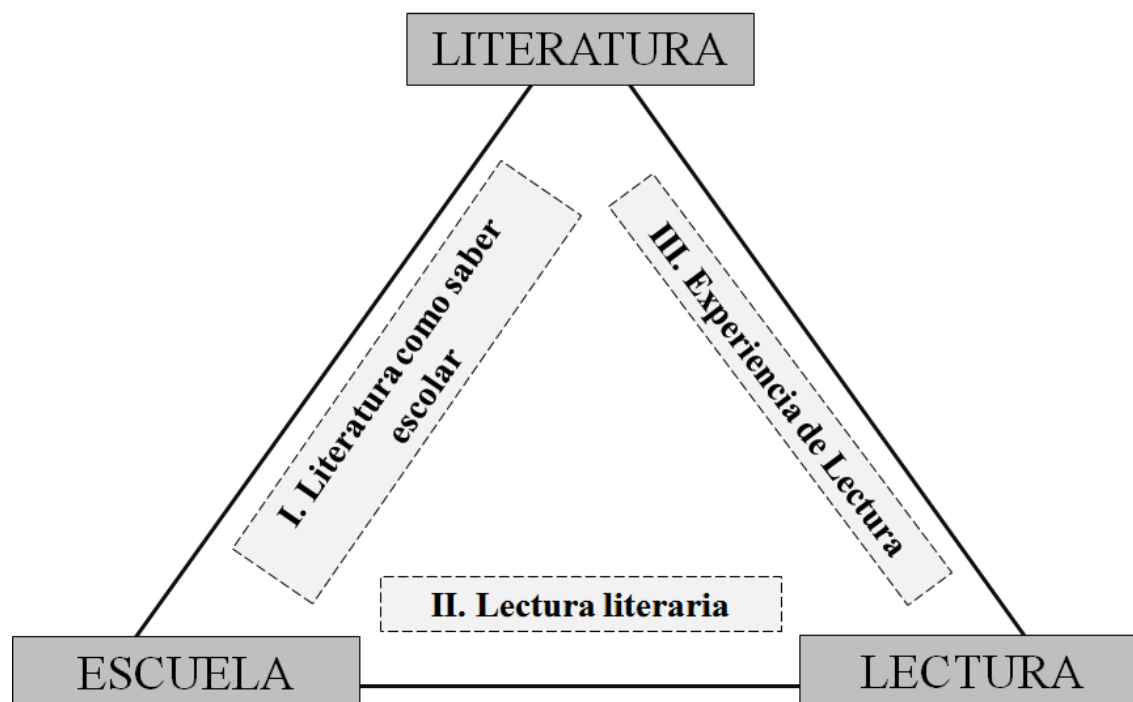
Es complejo tratar de poner en apartados distintos términos como obra literaria, experiencia literaria, lector, porque son aspectos que aunque tengan un lugar alejado cuando se habla del proceso de lectura, es claro que en ese mismo proceso se conectan constantemente, no es posible separarlos o hablar de uno de ellos alejándolo de los demás, precisamente porque la lectura se establece bajo la relación entre dos o más elementos.

A manera de ejemplo, para el caso de Larrosa la lectura se da bajo la relación entre el lector, la experiencia y el texto, o en el caso de Barthes, se establece una relación en primer lugar, entre el lector y el texto, pero entra en juego la escritura, ya que para este autor, la lectura se establece como tal cuando es capaz de llevar al lector a un deseo de producción escrita. Es claro entonces, que al hablar de lectura no refiere a un proceso único y estático, sino que se habla de una serie de relaciones que la componen y establecen entre sí, unas dinámicas específicas.

Este paradigma transaccional exige un distanciamiento de unos hábitos de pensamiento que ya estaban instaurados, tales como las relaciones “estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social” (Rosenblatt, 2002, p. 2) hábitos que dejan de establecerse en esa dirección cuando se habla de lo transaccional, dado que aquí ese tipo de relaciones ya no se dan uno primero que el otro, uno que anteceda al otro, sino que están presentes de forma simultánea.

Capítulo 2

La literatura en la escuela



El presente capítulo tiene como fin abordar aquellos conceptos de literatura como saber escolar, lectura literaria y experiencia de lectura, para ubicar desde cierto lugar la literatura y tratar de entender la manera cómo ocurren aquellos procesos de formación y experiencia literaria dentro de un campo educativo.

2.1 Literatura como saber escolar

La escuela juega un papel importante en los procesos de transmisión cultural mediante el lenguaje, el cual es transmitido en contextos no sólo educativos sino familiares y laborales, se entiende como un escenario importante ya que convierte este proceso de transmisión en un

dispositivo para la producción, reproducción y transformación de la cultura, pues es allí, en donde los saberes culturales, al ser institucionalizados por la sociedad, convierten los códigos sociolingüísticos en códigos educativos, entendiendo por código aquellos principios que regulan los procesos de comunicación y que son los mismos que el niño lleva a la escuela, que simbolizan su identidad, pero que son en alguna medida alienados mediante la interacción con los demás y mediante los objetivos de enseñanza propios de la institución.

Este dispositivo que opera en la escuela para formalizar el saber, es precisamente el dispositivo pedagógico al que hace referencia Díaz (1984) al analizar la teoría de Basil Bernstein (1981) “Sobre el discurso pedagógico”, es un dispositivo que no es visible, pero que toda la institución opera bajo la lógica de este, el cual está compuesto por prácticas y discursos, que actúan mediante los rituales escolares, es decir, este dispositivo pedagógico está inmerso en todos los procesos de enseñanza, e influye en los objetivos y contenidos todas las propuestas curriculares de la escuela, y que lleva “implícita una teoría del sujeto, del discurso y del poder”. (p.2)

La escuela moviliza conocimientos y saberes culturales mediante la lengua, una lengua que es compartida por una comunidad. La lengua está inmersa en la escuela, no sólo como un proceso social sino además como una materia que se enseña, la cual “está mediatizada por la intervención del profesorado, por las necesidades sociales y culturales del alumno...” (Ribas, y otros, 2011: 19).

Los lineamientos curriculares para el área de lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, justifican la existencia del lenguaje en el ámbito educativo como aquella que debe favorecer en el estudiante “interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus

necesidades, buscar respuestas al porqué de su existencia, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres, y expresar sus sentimientos”, del mismo modo, expresa la presencia de la literatura mediante la “pedagogía de la literatura” como uno de los campos fundamentales en la formación del lenguaje, en el cual se expresa:

La pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura (...) y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (p.25), “Se requiere abordar la obra literaria de tal forma que se generen lectores y lectoras (...) con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuándo y cómo se desee. (Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana, MEN, 1998: 26)

A pesar de la “libertad” que se expresa, estos lineamientos nombran unos estándares por competencias, de los cuales los estudiantes deben dar razón de temas y procesos específicos acorde a su ciclo de escolaridad.

Precisamente la escuela debe dar razón de todo ello, se mueve mediante el dispositivo pedagógico compuesto por prácticas y rituales repetitivos año tras año, con la finalidad de alcanzar estos estándares por competencias, mediante un sistema didáctico de la lengua (Seix, et.al 2011) y que tenga en cuenta, en los procedimientos de enseñanza, la forma como se construye el conocimiento y las características de este objeto de enseñanza.

Bombini (2009) expresa que la escuela hace de la lengua, un objeto de enseñanza, mediante prácticas de lectura y escritura, que desarrollan contenidos sobre retórica, gramática y hasta

sobre la teoría literaria. La literatura en la escuela se convierte entonces en un saber escolar, es utilizada según este autor, para enseñar contenidos sobre la lengua, de la misma forma como está planteada desde los lineamientos establecidos por el MEN.

Los anteriores planteamientos sobre la didáctica de la lengua son duramente criticados por Baquero (2015), para quien la didáctica tiene un carácter metodológico fuerte, afirma que Comenio con su didáctica Magna y su sueño de “enseña todo a todos” convirtió la didáctica en un factor que determinó la teoría y la práctica de enseñanza, en un dispositivo que dominó la formación de maestros. Para este autor, el problema de la didáctica, incluida la didáctica de la literatura, es que se vuelve una y otra vez sobre aspectos metodológicos, pues aunque el método es de gran valor, la sobredeterminación metodológica puede ocasionar contra efectos

La reducción al método (herencia o quizá desviación de la didáctica de Comenio) hizo de la formación una suerte de opresión cultural (Zuluaga, 1999) que sustrae al maestro de las preguntas por la historicidad, naturaleza y estructura de los saberes que “enseña” cuyas comprensiones ingenuas resuelve a partir del método, del enfoque didáctico. (p.31)

La limitación de conocimiento sobre la literatura ha hecho que la enseñanza de ésta sea concebida como un problema metodológico didáctico, que elige modelos alejados de la sensibilidad artística, también sostiene que estos cuestionamientos se están ignorando debido a que la didáctica de la literatura se está limitando a lo metodológico, haciendo de la formación una suerte de opresión cultural, limitando la formación docente a aspectos didácticos y metodológicos únicamente y no en formar un conocimiento o saber propio sobre literatura.

Para Baquero (2015), el afianzamiento de la teoría y expresivamente de la literatura no se favorece en espacios universitarios de formación de maestros, lo que genera un problema

derivado de la ignorancia pedagógica de los profesores o de la intimidación por la teoría, pues estos se pueden convertir en propagandistas de teorías de especialistas que estén de moda o pueden asumir la teoría de un especialista como verdades únicas de la “verdad”.

Así es como la teoría, dispositivo para pensar, se convierte en fundamentalismo metodológico y origina esa cadena de reproducción de equívocos y despropósitos de la enseñanza de la literatura que han conducido, por ejemplo, a que los profesores de bachillerato, víctimas de sus profesores universitarios, enseñen a sus víctimas escolares a hacer análisis literario desde la narratología o la textolingüística y los induzcan a rastrear en la obra literaria, haciendo uso de lo oscuro del lenguaje del especialista (...) con los que la teoría nombra la realidad vibrante fresca y original del relato novelesco, que no requiere para su recepción inicial entre los niños y jóvenes escolares, de ninguna condición distinta a una actitud entusiasta para enfrentar la lectura de una historia. (Baquero, 2015, p.31, p2).

En este mismo documento, se trae a colación lo dicho por Umberto Eco sobre la narratología, para quien esta “sirve para hacer narratología, de la misma manera que la filosofía sirve para filosofar” (p.31.p1). La literatura en la escuela es planteada para leer, como se menciona de igual modo en documentos publicados por el MEN, es un instrumento objeto de análisis que reduce “la experiencia literaria a mero dominio, y la obra que se ‘lee’ a una suerte de cadáver cuya disección permite ‘comprender su fisiología’ (Baquero, 2015, p.31, p2).

Otra fuerte crítica de Baquero (2015) es que este fundamentalismo teórico no solo mata la sensibilidad del lector, -más, si es un lector joven poco familiarizado con el lenguaje que constituye la literatura-, sino también el propósito pedagógico de acercarlo al universo literario,

lo ahuyenta, lo destierra para siempre, propósito claro que se describe en los lineamientos curriculares pero que al mismo tiempo es contradictorio por las dinámicas que se movilizan en el dispositivo pedagógico. Afirma: “no en vano se dice que el profesor de literatura es el peor enemigo de la literatura” (p.31, p.3), por lo anterior también sospecha de la intención científica de la didáctica de la literatura: con la educación literaria se pretende legitimar el discurso de las competencias, para este caso, el de la competencia literaria.

El dispositivo pedagógico busca controlar los saberes, los apropia y los enseña para luego ser evaluados, perviviendo en las prácticas escolares

No sólo los efectos colaterales de la teoría sino el peso de la herencia pedagógico didáctica centrada en la obsesión por la explicación y reproducción de los saberes, sin interpretar nunca la propia naturaleza, fines y condiciones de emergencia de los conocimientos que agencia para ser enseñados. (Baquero, 2015, p.33, p.2)

Para Baquero (2015), la teoría tiene el objetivo de poner en duda las certezas y ayudar a pensar, la literatura en tanto objeto, también es una abstracción, y el intento por aprehenderla la reduce a la teoría que se ocupa de ella, y favorece métodos de instrumentalización para enseñarla, pero estos métodos no logran capturar la subjetividades, ni la experiencia de vida que posee cada lector, pues exige procesos a nivel tangible, como por ejemplo, identificar estilos, entre otros.

Este es precisamente, según Baquero (2015), el punto de quiebre entre los métodos de análisis y la obra, entre la literatura y su enseñanza. Ese intento de aprehender la esencia artística de la literatura con dispositivos disciplinarios que constituyen cada teoría, desvaneciéndose así la íntima emoción que causa la obra en la metodología que guía el análisis.

Rosenblatt (2002) argumenta la necesidad de preparar al estudiante para que se involucre en el proceso personal de evocar la obra literaria a partir del texto, a través de la infinita diversidad de literatura, mediante la compleja personalidad del ser humano. El afán del juego, los deseos de comunicarse, el instinto de imitación, son algunas de las fuentes que guían el impulso humano por crear y disfrutar del arte. Por lo que según la autora dice: “el arte satisface muchísimas necesidades humanas diferentes y que incide en toda la vasta gama de intereses personales y sociales de la gente” (p, 59).

Para ella, la literatura debería permitirle al estudiante disfrutar de esa liberación emocional que todo arte vivo ofrece, y el profesor debería permitirle obtener múltiples satisfacciones con la literatura sin esfuerzo ni presión, es decir, generar espacios de reflexión, de goce y disfrute mediante la lectura literaria.

El arte literario dentro de la escuela se ha venido utilizando desde el aspecto *metodológico* en el sentido de Baquero (2015), como un saber que enseña a los niños a escribir literatura, les permite conocer su propia historia, analizar textos y obras, y desarrollar competencias lingüísticas y de comprensión de textos, sin embargo, es un aspecto que se desliga de los objetivos o intenciones que tenía el arte literario en sus inicios, es claro que al pasar a las dinámicas escolares este pueda cambiar sus objetivos propios, por las necesidades respectivas de la escuela en donde se empieza a enseñar.

Este afán de la escuela por responder a unas dinámicas escolares, moviliza en cierto sentido a la literatura hacia un lugar que no le corresponde y que por lo tanto no ha sido pensado para ubicarla en este, un lugar, según Robledo (2002) en el que la lectura literaria es calificada, es sometida a análisis, a interpretaciones, a resúmenes, opacando así la esencia propia del arte, la

obra y su efecto estético de permitirle disfrutar al lector algo más que de sí mismo, el arte literario da la oportunidad de ponernos en otros lugares, de ver el mundo de otra manera, de ponernos en el lugar del otro, Robledo (2007) dice:

Cuando un niño lee un cuento, un poema, una novela que lo atrapa, no solamente se emociona, goza, sufre, se entusiasma, sino que se olvida por un momento de todo lo demás. Lo que pasa allí adentro pertenece a otro tiempo y otro espacio distintos de él mismo y del mundo exterior. Es el mismo territorio del juego, en el que el niño se siente libre, cómodo, seguro, protegido. Es un territorio de libertad, pero que no lo deja en el vacío, porque cada historia es un mundo, un espacio habitable. Allí hay personajes con nombres propios, hay conflictos, luchas, miedos; aventuras y desventuras. Cada texto ofrece una experiencia de vida, una experiencia profundamente humana que le permite al niño no sólo divertirse sino también reconocerse, relacionarse con otros seres imaginarios, sentirse parte de un mundo que es ancho, diverso, oscuro a veces, doloroso otras, pero que tiene siempre múltiples posibilidades de ser. (p. 28)

La literatura le permite al lector interactuar con el texto y lograr un proceso transaccional, tal como lo menciona Rosenblatt, (2002), un proceso de interacción recíproco entre los entes que participan en el proceso de lectura. La escuela no se asume como un lugar o como un edificio o un programa, sino como ya se ha dicho, en el sentido que lo asume Díaz (1984), como aquel dispositivo pedagógico que se moviliza dentro de la escuela, que abarca procesos educativos, ideologías, enfoques teóricos, que ocurren mediante procesos de interacción social. En este sentido, entra el docente como aquel individuo que hace parte de ella, que además de seguir unas pautas representadas en un currículo también es un ser en toda su subjetividad con total libertad

para desarrollar aquellas temáticas y objetivos establecidos de la manera como él lo considere.

En palabras de Díaz (1984):

Dentro de la relación pedagógica, la práctica pedagógica trabaja como un dispositivo posicional (ubicador) en relación con las relaciones sociales. El maestro entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas, en otros términos, un orden instruccional y un orden regulativo. (p.3)

Y respecto a la tarea del docente en la práctica pedagógica de transmitir un conocimiento, Baquero (2015) plantea que existen tres o cuatro tendencias recogidas por Colomer (1996); Alvarado (1996); Bombini (2001); Cesarani (1996), cuya característica es la de utilizar la literatura para fines educativos: Su uso modélico para la enseñanza de la oralidad y la escritura, el humanismo clásico que refuerza los valores morales, el historicismo nacionalista y la captura de lo literario por el imperio lingüístico. En todas estas tendencias “la dinámica de desarrollo consiste en la explicación del profesor o del manual de análisis, la aplicación – memorización del alumno y la validación de lo aprendido a través de la prueba” (p.35, p.4)

El autor se cuestiona sobre qué es lo que hace distinto el discurso de la educación literaria que maneja la nueva didáctica de la literatura, del cual deduce de sus postulados que “ni renuncia a la explicación, ni cambia el sesgo ‘mostrativo’ del contenido literario al convertir el texto: (en palabras de Larrosa, 1998) En una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha” (Baquero, 2015, p.36, p1)

Para sustentar esta crítica Baquero (2015) cita palabras textuales de Colomer (1996) donde ella expresa su postura frente a la educación literaria:

La educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, que hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración. Es decir, poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector. (p.36, p.2)

Para el autor, estas concepciones reducen la experiencia al dominio cognitivo, experticia para el análisis, vuelve a la literatura cosa y no acontecimiento, como afirma Larrosa. La literatura “puede ser viaje, locura, desenfreno, fármaco, (antídoto o veneno)” (p.36). Desde el “control pedagógico” de la literatura, se ha reducido su enseñanza a la lectura. Es decir, la literatura dentro de la escuela se enmarca como un saber escolar orientado a mejorar procesos lectores y es trabajada desde un enfoque metodológico que la orienta desde la teoría centrada en la explicación y reproducción de saberes, más no trabaja la teoría como aquella que permite pensar, que permite cuestionarse por la naturaleza de la misma, como aquella que valore la sensibilidad artística propia del arte literario, y favorezca una experiencia literaria, en palabras de Rosenblatt (2002), que permita disfrutar de esa liberación emocional que todo arte vivo ofrece, donde la escuela sea un escenario que facilite el intercambio de culturas y experiencias propias de cada individuo.

2.1.1 Rituales alrededor de la lectura literaria.

La vida escolar se ha caracterizado por practicar determinados rituales, el fomento de la disciplina y la formación en valores ha sido logrado en parte por la utilización de éstos. Para

hablar de los rituales alrededor de la lectura literaria, es importante conocer desde dónde se está entendiendo la palabra ritual.

McLaren (1995) en su libro *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, expone que el concepto ritual ha sido muy controversial, pues se le han atribuido diferentes significados: como acción, como creencia, como algo que se hace una y otra vez, como aquello relativo a costumbres extrañas asociadas a civilizaciones primitivas, pero en este documento como en el texto de McLaren (1995) se entenderá ritual como “aquellos que transmiten ideas societarias y culturales” (p. 21).

En páginas anteriores, se dijo que la escuela es un escenario que, de diversas maneras, propicia el acercamiento a la literatura en tanto sugiere distintos escenarios a nivel de conocimientos, aprendizajes y experiencias, por lo tanto la escuela promueve aquellos aprendizajes sobre la cultura. A partir de esto, se entiende el por qué la escuela promueve la lectura literaria, ya que ésta muestra saber del hombre y así, se constituye un elemento importante para el acceso al conocimiento cultural universal.

Estos rituales fueron clasificados por Vain, (2002) en una investigación realizada en Misiones, Argentina: *Los rituales escolares y las prácticas educativas*:

Rituales del espacio y el tiempo: Son utilizados para efectuar un control exhausto sobre los estudiantes

- Rituales de la domesticación de los cuerpos: Pretenden disciplinar el cuerpo
- Rituales de las distinciones: “Mediante los rituales de este grupo se tiende a legitimar y subrayar las diferencias entre los alumnos. Estas diferencias no remiten a

reconocer la diversidad o valorizar la singularidad de los sujetos, sino a catalogar o rotular a los mismos en categorías que, generalmente, expresan diferencias de orden económico, social y cultural.” (p. 6)

- Rituales de los premios y castigos: “Contribuyen a constituir un régimen de infrapenalidad en el cual se establecen las prácticas educativas aceptadas y por oposición las desviaciones de la norma.” (p.8)

- Rituales de la escritura:
 “La especial atención que presta la educación de la modernidad a la escritura. En ellos, dos objetos culturales adquieren particular relevancia: los cuadernos y los libros de texto escolar.” (p. 8)

“Maestra: Escriban al margen día, mes y año, luego: “Higiene Bucal”, subrayado con un solo color, recuerden que el color debe ser siempre el mismo.

Los niños siguen haciendo el dictado. La docente les va indicando puntualmente los subrayados, la utilización de colores, los renglones a dejar entre oraciones, etc.” (p. 8)

- Efemérides y actos escolares:
 “Las efemérides ordenan el tiempo escolar de un modo diferente, lo hacen estableciendo una cronología que presenta, en un año, la totalidad de acontecimientos de la historia nacional y universal que la escuela asume deben ser destacados y recordados.

Los actos escolares son la puesta en escena, por excelencia, del conjunto de actividades que la escuela organiza como modo de promover la identidad nacional y los valores de la cultura.” (p. 11)

La anterior clasificación de los rituales conlleva a pensar en la escuela como un escenario que facilita la formación de la cultura, la formación ético política y la formación en valores, que posiblemente le serán de gran utilidad a los estudiantes en el momento de empezar a ejercer su lugar como miembro activo de la sociedad; y también, permite pensar en sí estos rituales son realmente necesarios en el proceso de formación, o si por el contrario, es más importante la formación de hábitos que perduren a lo largo de la vida.

Los rituales se convierten en un tema muy controversial, el utilizar el libro de texto con pequeños fragmentos literarios es a veces muy criticado, al igual que obligar a los estudiantes a leer determinada obra literaria, pero es importante resaltar la labor del docente en este proceso y la forma cómo éste desarrolle y evalúe la lectura de un texto, lo cual depende de qué tan significativa sea la obra literaria para el docente y de cómo éste se deje afectar y afecte de manera recíproca la construcción de significados a partir del texto.

La literatura desde que se implementó en la escuela se ha usado con muchos fines: enseñar historia, enseñar ortografía, gramática, verbos, corrientes literarias, movimientos, estilos de escritura, análisis, síntesis, descripción, contenidos moralistas y de valores...en fin...ha sido utilizada para enseñar diversos contenidos que luego serán evaluados, corregidos, cuestionados con el fin de dar cuenta de aquello que se vio a lo largo del periodo académico.

¿Qué es lo que hace que leer sea placentero o no lo sea? Si bien es claro que mientras la literatura le proporciona a los docentes cantidad de contenido para enseñar, los estudiantes están encontrando dificultad en esta, dificultad en cuanto a contenidos históricos que no comprenden, en cuanto a cuál es la relación de lo que se les está enseñando con el momento de la vida en el que se encuentran; las continuas evaluaciones, calificaciones, cuestionarios y exámenes que se

les hacen pretendiendo dar cuenta del aprendizaje adquirido genera en los estudiantes miedo, angustia y aburrimiento por la literatura (Robledo, 2007).

Rosenblatt (2002) habla de propiciar en los estudiantes momentos en los que ellos mismos transiten por la lectura y utilicen su experiencia para encontrarle sentido a su realidad, no se trata aquí de juzgar la labor del docente dentro del aula de clase, sino más bien analizar esa dinámica, cuáles son los objetivos que generalmente se plantea un docente al iniciar y cuales son logros obtenidos al finalizar.

2.2. Lectura Literaria

Enseñar a leer parecía una tarea sencilla, Colomer (2005) describe que cuando las minorías ilustradas crecían con los libros, los niños en la escuela aprendían el código, ganaban velocidad, leían los autores canónicos y atendían la explicación de los profesores sobre el sentido de los textos, pero este proceso era reforzado por el círculo social entero en que vivían: madre, familia, visitas e institutrices.

Luego, surge la preocupación por los demás niños, la escuela queriendo copiar este patrón de enseñanza creyó que lo primordial era llevar libros a la escuela y llenar las bibliotecas con una selección moral y literaria, sin embargo, la motivación por la lectura no aumentó, lo cual ha hecho que en los últimos años, se multipliquen campañas, juegos, visitas a autores y demás para incitar a los niños a que leyeran.

Ahora, la escuela ha reconocido que no se puede llegar producir situaciones de lectura, sino se posee un capital cultural, por lo cual las campañas de las administraciones están más interesadas

en programas de dinamización lectora y la formación de los maestros mediante la propia experiencia lectora.

No basta sólo con fomentar la lectura, también es necesario tener en cuenta (Rosenblatt, 2002) que existen variedad de textos literarios y variedad de personalidades que los leen, les dan un sentido y evocan la obra literaria del texto. Por lo que “el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos” (Rosenblatt, 2002, p.51). Las prácticas escolares de lectura, en primer lugar, han de tener en cuenta que el hombre está atravesado por una serie de emociones, pensamientos e historias que configuran su personalidad, y que al momento de leer, éstas se ponen en juego para lograr darle sentido al texto y de este modo evocar la obra literaria.

Colomer (2005) en su texto “Andar entre libros”, cita la experiencia de lectura de Bárbara Kiefer (1999), quien a partir de observaciones en las aulas de primaria concluye:

La competencia literaria de los alumnos mejoraba si los maestros organizaban un contexto de trabajo en el que se dieran lugar las siguientes situaciones: proyectos o unidades prolongadas de trabajo, lectura en varias ocasiones al día, relectura de las obras, actividades de respuesta creativa, un tiempo de lectura individual, fomento de las recomendaciones mutuas, posesión de un buen fondo de libros e intervenciones del maestro con preguntas y comentarios que estimularan tanto a atender a los detalles y sentimientos suscitados como a observar y apreciar las obras, de modo que las interpretaciones fluyeran entre los niños. (p. 159)

Acorde a la experiencia de Kiefer, se puede ver que además de tener los libros cerca a los niños, el maestro es quien potencia las prácticas lectoras en sus estudiantes, mediante actividades

didácticas y pedagógicas intencionalmente pensadas. La literatura se utiliza como formadora de lectores, los docentes no deben olvidar que para formar un lector literario primero es necesario constituirse lector literario. La literatura como dice esta misma autora, Robledo, (2007), florece en los lugares más inesperados, en un café donde se discute acerca de un escritor o un poeta, en una tertulia, en una biblioteca infantil, o incluso en un pupitre mediante poemas de amor.

La literatura, por más que sea enseñada mediante didáctica, no se debe despojar de su dimensión artística y humana, debe permitir al lector imaginar, crear, soñar, y vivir la lectura como aquello que disfruta, no necesariamente para ser evaluado, sino más bien para que este tenga la libertad de elegir lo que quiere leer, lo que le gusta, que él mismo pueda tener una experiencia emocional, reflexione sobre sí mismo y logre construir un tejido cultural que le permita darle sentido a la vida.

2.2.1. Práctica de lectura.

La literatura durante mucho tiempo fue un ente importante para la enseñanza lingüística, la formación moral y la presentación de la conciencia del patrimonio nacional a través de las obras en la escuela; sin embargo, el que esto haya sido así por mucho tiempo, no significó que los sujetos hayan tenido un interés constante por estas obras o que hayan dedicado su tiempo a acercarse de forma propia a la literatura. Dada la función de la literatura de instruir moralmente en la escuela, es claro que muchos de los libros que allí se establecían estaban alejados del interés de los estudiantes e incluso de las capacidades lectoras de estos.

Los libros de lectura en la escuela se “convertían en un vínculo de referencia colectiva” (Colomer, 2005, p. 17) es decir que las novelas escolares que se leían fueron estableciendo una relación con unas obras específicas, que poco a poco empezaron a hacer parte de la identidad de

una nación determinada; este referente de identidad colectivo se estableció como “garantía de que cualquier persona hubiera leído al menos un libro recreativo completo en su vida” (Colomer, 2005, p. 17); es claro, que no se piensa en si estos libros de lectura son o no del interés de los estudiantes, si está acorde a sus capacidades individuales, sin embargo era importante acercarse a un libro en el ámbito educativo, dejando de lado algún criterio de elección personal por parte del estudiante.

La enseñanza literaria se establecía particularmente como “el aprendizaje práctico para crear discursos orales y escritos” (Colomer, 2005, p. 17) donde se desarrolla a partir de la apropiación de aspectos tales como referentes culturales, recursos expresivos utilizados en las obras y referentes textuales, donde tenía como objetivo la construcción de un discurso propio a partir de las lecturas realizadas. Sin embargo, esta no fue siempre la forma de abordar la enseñanza literaria, ya que luego de esta que se acaba de mencionar, se establece un modelo basado en el estudio de la historia de la literatura, poniendo a esta última sobre una base cronológica en la cual debería ser estudiada algunas estructuras; en cualquiera de los dos casos “se recurría principalmente a la lectura intensiva de fragmentos de obras” cita un trabajo que siempre tenía al profesor presente como un guía de estos ejercicios.

Al parecer, cuando se hablaba de enseñanza literaria, se establecía al mismo tiempo una coherencia entre el qué, con qué y cómo llevar a cabo esta enseñanza, tal como lo presenta Colomer:

Cuando se trataba de aprender a producir discursos profesionales, el eje de la retórica parecía el más pertinente, del mismo modo que lo era la lectura de textos modélicos y la práctica de la escritura. Cuando se deseaba fomentar la conciencia nacional de cultura, se

recurría al eje histórico, la lectura de textos nacionales y prácticas como el recitado y la memorización. (2005, p.8:3)

Sin decir si era o no acertado o pertinente esta forma de enseñanza literaria en la escuela, sí es claro resaltar que había una relación entre los objetivos, el corpus de lectura establecido y unas actividades específicas por las cuales busca llegar a esos objetivos. Sin embargo, poco a poco, con la llegada de los medios tecnológicos se empezaron a establecer otras vías para la formación del imaginario o referente colectivo, es aquí donde “funciones como la de entretener e informar, que habían estado mayoritariamente a cargo de la literatura en otras épocas, fueron asumidas por los medios de comunicación de masas y por las nuevas tecnologías” (Colomer, 2005, p. 25), pese a estos cambios surgió por parte del sistema literario una reflexión en torno a su espacio y función social, ejercicio que incluso en la actualidad genera discusiones alrededor de la importancia del aprendizaje literario atravesado por el discurso tecnológico que rodea a la lectura y los nuevos usos lingüísticos.

Hacia los años sesenta las teorías lingüísticas y literarias “difundieron la reivindicación del acceso directo a la lectura de obras en la escuela” (Colomer, 2005, p. 29) restableciendo lo referido a lo “literario” asumiendo que aquello a lo que llamamos “literatura” era ajeno a las obras, y reformulándola como aquellos “elementos para-textuales, el circuito de producción-recepción del libro y las prácticas sociales de lectura” (Colomer, 2005, p. 31) para Colomer, estos cambios permitieron resaltar la importancia de la escuela, frente a la definición de la literatura como campo literario.

Otro de los cambios que se visualización tras esta reivindicación fue el de sustituirse el término “habitual de “enseñanza de la literatura” por una nueva denominación de “educación

literaria” (Colomer, 2005, p. 40) cambios que generan bastantes confusiones dentro de la escuela, bien sea porque en muchas ocasiones se reduce únicamente a un cambio nominal, ya que de fondo las practicas siguen siendo las mismas o por que en otras ocasiones el cambio implica un reajuste en los objetivos y prácticas de los propios modelos educativos que no siempre resultan ser compatibles con la realidad educativa.

En la lectura literaria en la escuela, el texto literario se establece como un elemento importante, asumiéndose como “un discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las realizaciones lingüísticas habituales en el mundo ordinario” (Colomer, 2005, . 31) es decir, muestra el lector una nueva forma de poder interpretar el mundo que habita, le brinda la oportunidad de acercarse a otras formas de reconocerse a sí mismo en el mundo, y permite “reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” (Colomer, 2005, p. 32) una idea que contribuyó a dar solidez a la argumentación sobre la importancia que tenía la literatura en la escuela, arrojando elementos en relación a lo cultural, los valores, lo estético y el componente humano en relación a esos otros aspectos.

Así mismo, se toma en cuenta la importancia no solo de la literatura, sino también de la formación literaria, asumiéndose no como “el traspaso de discurso establecido sobre las obras” (Colomer, 2005, p. 35) sino que esta formación literaria contribuye a que las nuevas generaciones puedan tener acceso al debate permanente sobre la cultura, desde el análisis y la confrontación con las formas como se han construido e interpretado los valores e ideas que configuran este campo cultural. Por tanto, hablar de formación literaria, se trata entonces del desarrollo de la capacidad interpretativa, que permita no solo un proceso de socialización sino al

mismo tiempo “la experimentación del placer literario” (Colomer, 2005, p. 36) el cual se construye en el trascurso del proceso. Es decir que la formación literaria, implica la formación de la capacidad interpretativa del lector y se incorpora un aspecto que antes no había sido mencionado, que es el disfrute del texto.

Al hablar de formación literaria en la escuela implica pensar al mismo tiempo qué elementos se enseñan cuando se está formando en literatura, a lo que Colomer responde afirmando que “el debate sobre la enseñanza de la literatura se superpone así al de la lectura, ya que lo que la escuela debe enseñar, más que “literatura”, es a “leer literatura”(Colomer, 2005, p. 37) si se toma en cuenta párrafos anteriores donde se hablaba de la enseñanza literaria y los libros de lectura en la escuela, se puede apreciar como entra en contradicción con esta afirmación de Colomer, ya que la escuela no estaba pensada para ver la literatura como algo para leerse, sino como algo que debe enseñarse.

Sin embargo, cuando se habla de formación literaria, no solo se refiere a un sujeto en relación a la literatura, sino de un sujeto en relación consigo mismo, por tanto, no solo es un elemento formativo en correspondencia a unos saberes, dado que implica al mismo tiempo una construcción individual de sí mismo como sujeto a partir de esa relación con la lectura literaria. Del mismo modo, la educación literaria, así como contribuye en la formación personal, también acerca a los estudiantes a “enfrentar la diversidad social y cultural” (Colomer, 2005, p. 38) de tal forma que pueda pasar de una lectura del texto, a una lectura contextual, realizando un análisis no solo de lo que le presenta la obra, sino del ámbito en el que se produce esta y del lugar que incluso ocupa él mismo como lector en esa realidad social y cultural.

Por esto, el lector que se acerca a la literatura no establece una lectura cerrada entre él y un texto, sino que al acercarse a ella se establece una visión más amplia de que “la literatura nos prepara para leer mejor los discursos sociales” (Colomer, 2005, p. 46) una idea que sostiene que los textos educativos contribuyen de manera favorable en el ámbito educativo, no solo cuando se hace relación al leer y escribir literatura, sino para tener en general una idea de los mecanismos de funcionamiento lingüístico.

Colomer (2005) presenta cómo para la etapa de preescolar y primaria “la presencia de libros para niños se halla en consonancia con determinados objetivos escolares que tienen la ventaja de ser percibidos y aceptados con claridad por todo el mundo” (Colomer, 2005, p. 41) existe una aceptación de la lectura por parte del docente en el ejercicio en el aula, un ejercicio que se establece bajo unos objetivos que contribuyen en la formación de los estudiantes de esta etapa escolar; caso contrario a lo que ocurre con la etapa secundaria, donde “la lectura se propone en paralelo como algo totalmente desvinculado de la programación literaria seguida en las aulas.” (Colomer, 2005, p. 41) De igual forma en los planes de estudio también se encuentra con claridad la forma en que la lectura debería estar presente en las aulas, y podría pensarse entonces en que el docente contribuya a hallar esta claridad, sin embargo, en muchas ocasiones “la escasa formación profesional (...) de estos docentes conduce a una selección de obras de calidad muy dispar” (Colomer, 2005, p. 41).

Lo anterior, es una situación que muestra claramente la presencia del currículo, ya que se desconocen cuáles deberían ser los conocimientos que podría tener un lector común para alcanzar una buena capacidad interpretativa, en relación a lo esperado por la escuela obligatoria; según Colomer, esta falta de definición o claridad frente a estos aspectos:

...hace muy difícil determinar los objetivos concretos de cada etapa escolar y muchos autores, e incluso las formulaciones oficiales de los *curricular*, se limitan a enunciar las finalidades más generales e indiscutibles, insisten más en el *cómo* que en el *qué* o acumulan enfoques nuevos y antiguos sin orden ni concierto. (Colomer, 2005, p. 42)

En este sentido, la ausencia de coherencia entre lo que se quiere lograr y el cómo hacerlo no solo dificulta la formación de lectores, sino que pone a los docentes en medio de discusiones o situaciones complejas entre el leer y el saber leer; los docentes de secundaria se sienten divididos en dos partes, por un lado, “una función de traspaso del legado literario (entendido como *saber*) y un nuevo objetivo de animar a la lectura (entendido como *leer*).” (Colomer, 2005, p. 52). Uno de los aspectos que suelen por lo general estar más asociados a la lectura, es el de “lectura por gusto” o “lectura por placer” un término que situado en el ámbito escolar pierde su validez, ya que el gusto o el placer pertenecen al orden de lo individual y desde la escuela es difícil pensar un currículo desde allí, pues este último, por lo general se estructura pensando en el colectivo. Así mismo, pensar en el placer de la lectura en la escuela es casi contradictorio, ya que al pensar en el placer se manifiesta una idea de libertad del sujeto en relación con unas lecturas específicas desde sus gustos, lo cual no cabe en el ámbito educativo, porque desde allí las lecturas o textos se establecen de acuerdo a unos criterios de colectividad que se consideran necesarios que se aprendan según la etapa escolar.

La estructura del dispositivo pedagógico y de sus procesos, establece la evaluación de los mismos de acuerdo a unos criterios determinados, pero en el caso de la lectura es difícil evaluar un gusto, un interés, pese a los cambios que sufren los seres humanos constantemente. Estudios de prácticas culturales muestran cómo los jóvenes reflejan una actitud positiva de ciertas lecturas “...sobre todo cuando alude a las que ha elegido libremente; mientras que, por el

contrario, ha desarrollado una actitud adversa hacia las obras canónicas e impuestas por la institución escolar, en especial durante la etapa secundaria de sus estudios” (Colomer, 2005, p. 66) el tener la posibilidad de elección de las obras, implica también una relación estrecha con la lectura, asumiendo que aquello que se le impone va en contra de su libertad.

Sin embargo, la lectura no solo es un aspecto que esté presente en la escuela, existe lectura fuera de ella y en la actualidad “existen muchos factores que no favorecen las condiciones de la lectura personal y que aún lo hacen en menor medida respecto a la lectura literaria” (Colomer, 2005, p. 62) muchos hábitos culturales fuera del ámbito escolar afectan esa lectura personal, sin embargo es en la escuela donde esto se manifiesta porque es allí precisamente donde es posible establecer esa serie de reflexiones en torno a estos hechos.

Leer y ser un lector se establecen como acciones distintas cuando Colomer (2005) afirma:

La escuela lo ha empujado a leer y le ha mostrado una nueva forma de acercarse a los textos que comprende una cierta jerarquía de valores del sistema literario; pero no le ha ayudado a convertirse en lector. Carece del capital cultural acumulado que se necesita para que las situaciones de lectura se produzcan en forma estable y permanente. (p.48, p.2)

En este sentido el ser un lector implica no solo la lectura de textos, sino el poder adquirir una serie de conocimiento alrededor de sí mismo y una actitud frente a la lectura, una actitud o forma de relacionarse con la lectura de tal forma que incluso fuera del ámbito escolar este lector pueda seguir definiéndose como tal, por qué ser lector no es un ejercicio ligado únicamente al ámbito educativo como se cree en muchas ocasiones. No se entiende como un aspecto que está presente en el vida de los sujetos, como parte de sí mismo y de sus relaciones con los otros, en tanto que “

la formación lectora debe dirigirse desde su comienzo a dialogo entre el individuo y la cultura” (Colomer, 2005, p. 84) no un dialogo solo en dirección a lo escolar, así mismo se establece que “una de las principales dificultades para acceder a la literatura es considerarla como algo escolar que se abandona tan pronto como se sale del aula” (Colomer, 2005, p. 85) es entonces empezar a pensarse la lectura literaria como un ejercicio que se sale de las aulas y que está presente fuera de ellas.

La formación de un lector debe considerar en la conciencia de este que “leer libros” puede “convertirse en una actividad más precisa y menos sujeta a los avatares del tiempo escolar o de la decisión individual de los docentes de lo que resulta serlo ahora en la práctica de las aulas” (Colomer, 2005, p. 170) aunque en la escuela se contribuya a la formación de lectores, éstos requieren necesariamente de su relación con elementos alejados del ámbito educativo que le permitan la construcciones de otras realidades que lo acerquen a la interpretación de nuevos escenarios literarios.

2.3 Experiencia de Lectura

“El profesor de literatura será el primero en admitir que trata inevitablemente con la experiencias de los seres humanos y en sus diversas relaciones personales y sociales” (Rosenblatt, 2002, p. 31) ya que la literatura tiene como esencia el expresar todo aquello que los seres humanos han pensado, han sentido, creado, soñado en algún momento de sus vidas, la literatura es en este sentido la esencia misma del ser humano, el reflejo de sus acciones en el mundo. En palabras de Henry James “toda vida, todo sentimiento, toda observación, toda visión” (Rosenblatt, 2002, p. 32) estos son los dominios de la literatura, aquellos espacios en los que ésta logra entrar.

Hablar de experiencia literaria es reconocer que el lector se encuentra en contacto con otro que lo afecta y del cual se deja afectar, en este caso, con la obra en un proceso de transacción, es decir, donde “los elementos son aspectos o fases de una situación total” (Rosenblatt, 2002, p. 53). Esa relación entre el lector y la obra se establece “como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro” (Rosenblatt, 2002, p. 53). La experiencia literaria, convoca dos elementos que entran en diálogo, la esencia de la obra y del lector, una esencia que contribuye a configurar esa interacción.

“El lector debe tener la experiencia de `vivir a través `de lo que está siendo creado durante la lectura” (Rosenblatt, 2002, p. 60) propiciándose un distanciamiento de un limitado proceso de información, de un “conocer sobre” y acercándose más a establecer esa experiencia en el “vivir a través”. Esto implica un ejercicio de acercamiento entre el lector y aquello que lee, al mismo tiempo manifiesta que la experiencia es un acto individual que no puede ser vivido por otro, que no puede ser adquirida sin haber pasado por ella, así como no puede darse sin tener la voluntad de que esta experiencia se presente, ya que ésta “depende no sólo de la obra misma sino también de las capacidades y disposiciones del lector” (Rosenblatt, 2002, p. 60) una percepción que reconoce las construcciones propias del lector antes de abordar la obra y su distanciamiento de la imposición, de ver reflejada la experiencia literaria como un ejercicio autónomo.

Rosenblatt, condensa ese “conocer sobre” y “vivir a través” en una frase en la que afirma que “el conocimiento de los aspectos formales de la literatura no garantizará, por sí misma, una sensibilidad estética” (Rosenblatt, 2002, p. 78) no se prioriza ninguno de los dos procesos, pero si se manifiesta que el sólo conocer no es suficiente para propiciar una experiencia donde se manifieste su condición humana en relación con los aspectos sensoriales de la obra.

La literatura vista desde la subjetividad del lector lo afecta y le aporta de múltiples formas, una de las más destacadas en este caso, la establece Rosenblatt: “ampliar la experiencia” (Rosenblatt, 2002, p. 64). Esta experiencia hace que el lector pueda estar presente en escenarios a los que no puede tener acceso, sufrir las crisis de personajes imaginarios, entrar a reconocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea; es la literatura entonces, ese escenario que reconoce en sus límites y la amplitud de la experiencia de los lectores.

Aunque de forma no tan clara como se presenta la obra y el lector, el escritor también está presente en ese proceso de transacción que posibilita una experiencia, ya que este “hace más que reflejar experiencias de forma pasiva” (Rosenblatt, 2002, p. 61) poniendo en juego un proceso selectivo donde a partir de su percepción determina aquello que considera significativo, asumiendo que a partir de esta selección podrá “evocar en la mente del lector una emoción especial, una comprensión nueva o más profunda; que le permita en pocas palabras, comunicarse con su lector” (Rosenblatt, 2002, p. 61) de tal forma que pueda producir una experiencia, a partir de su creación escrita.

En este sentido, el escritor toma un papel relevante, ya que será quien a partir de esa selección de imágenes logre apelar a los sentidos de ese lector, acercarse a las respuestas emocionales de éste.

Cuanto mayor sea la habilidad del lector para responder al estímulo de la palabra, y mayor su capacidad de saborear todo lo que las palabras pueden entrañar de ritmo, sonido e imagen, más plena podrá ser la participación emocional e intelectual en la obra literaria como un todo. (Rosenblatt, 2002, p. 75)

Podría pensarse en este sentido, que se hace necesario en un primer lugar tener un acercamiento y desarrollo de las capacidades sensoriales de los lectores, para que éste pueda establecer una relación más clara entre aquello que lee y aquello que es como ser humano. La literatura por su parte, “va a contribuir a aguzar la atención del lector hacia las cualidades sensoriales de la experiencia” (Rosenblatt, 2002) debe presentársele a los niños y jóvenes esa relación existente entre las palabras y las percepciones sensoriales, emocionales e intelectuales, de tal forma que se pueda visualizar de forma clara el vínculo entre las experiencias personales y los componentes sensoriales (emociones, sentimientos, entre otros) que le presenta la literatura.

Para Larrosa, “la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (Larrosa, 2003, p. 28) es decir, presenta una relación directa entre el texto y la subjetividad del lector de ese texto, existe para este autor una experiencia en la medida en que ese lector se deja afectar por lo que lee, en aquello que “nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma)” (Larrosa, 2003, p. 26) proponiendo de este modo cuestionamientos al lector frente a aquello que lo identifica, que lo constituye, con aquello que es como sujeto. Para Larrosa es clara la diferencia entre “lo que pasa” al referirse a los hechos que nos rodean y “lo que nos pasa” a aquellas reacciones y posiciones que tomamos frente a eso que pasa, por tanto, la experiencia para este autor es al mismo tiempo un acercamiento del lector a lo que sucede en el mundo.

La experiencia del lector no puede establecerse o planificarse, ya que a diferencia del experimento, “la experiencia de la lectura es un acontecimiento” (Larrosa, 2003, p. 39) y al establecerse como tal se aleja del orden de las causas y efectos como si ocurre con el experimento. En este caso, la experiencia de la lectura no puede ser causada ni anticiparse a sus efectos, pero si es posible “cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad”

(Larrosa, 2003, p. 40) unas condiciones de posibilidad que según el autor establecen una experiencia cuando hay un encuentro entre el texto, el momento y la sensibilidad.

Así mismo, aun teniendo en cuenta esas condiciones de posibilidad, el que estas estén presentes, no implica pensar la experiencia como un hecho o una garantía absoluta, ya que estas condiciones no producen una certeza frente a la posibilidad de experiencia. Por otro lado, la experiencia está sujeta a unas condiciones de individualidad que establece cada sujeto, por tanto un ejercicio de lectura puede ser experiencia para unos y para otros no, incluso si varios de esos lectores comparten características comunes.

Es claro hasta el momento que la experiencia de la lectura permite alejarse de los sucesos predecibles y calculables, que se distancian de la posibilidad de anticiparse a resultados específicos. Para Larrosa, esta experiencia de la lectura “es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver.” (Larrosa, 2003, p. 41) una afirmación que al hablar de lo desconocido y la imposibilidad de predecir los caminos de la experiencia, nos permite pensar en el código del texto, ya que la enseñanza de la lectura estaría ligada a “descifrar un texto a partir del código que lo hace posible y legible” (Larrosa, 2003, p. 41) o a decodificarlo como se dice en la actualidad; sin embargo, ocurre que “la experiencia de la lectura es otra cosa que descifrar el código de un texto” (Larrosa, 2003, p. 42) permitiéndose ir más allá, escaparse de los juegos formales que presenta el código y atribuyéndose una libertad a partir de su misma estructura literaria.

Aún con sus posibilidades de ser, incluso aun con los obstáculos que se le presenta, la experiencia despliega dificultades incluso más amplias, dificultades que van más allá del limitar

o no las posibilidades de que haya una experiencia por parte de un sujeto o elemento específico, sino dificultades desde la misma organización y acción social que imposibilitan que la experiencia pueda darse. Existen cuatro dificultades que imposibilitan la existencia de la experiencia, en un primer lugar, se encuentra el exceso de información, donde el sujeto debe estar constantemente informado, recopilando información de distintas fuentes con el ánimo de no caer en el “pánico” social que se ha convertido no poseer un tipo de información y en este afán por adquirir lo que consigue este sujeto es que nada le pase. En un segundo lugar, encontramos el exceso de opinión, ya que este sujeto “es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica obre todo lo que pasa, sobre todo aquello de lo que tiene información” (Larrosa, 2003, p. 89) aparece de nuevo el “pánico” social a no tener algo, en este caso a no poseer una opinión. Es esta, una composición usual en los medios periodísticos, que rebusca en el sujeto la información que tiene para luego pedir su opinión; es este, tal como lo menciona Larrosa (2003) el dispositivo periodístico del saber, el mismo que hace imposible la experiencia.

Una tercera dificultad nos expresa la falta de tiempo, dado que todo lo que pasa, pasa a gran velocidad, “y con ellos se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera” (Larrosa, 2003, p. 91) cada acontecimiento se presenta ante el sujeto como una imposibilidad de preservar en la memoria lo ocurrido, dada esa sustitución veloz, es un sujeto inmerso en la inmediatez, es así como “el sujeto moderno no sólo está informado y opina, sino que es también un consumidor voraz” (Larrosa, 2003, p. 91) y en esta agitación en la que se encuentra también consigue que nada le pase.

El exceso de trabajo representa la última dificultad por la que atraviesa la experiencia, el sujeto moderno, además de ser lo mencionado en las anteriores dificultades, también es un sujeto que trabaja, lo cual implica un sin número de pretensiones que lo llevan a pensar en cambios, modificaciones, en hacer siempre algo y al estar siempre activos no existe un espacio para detenerse y, al no poder parar, nada le pasa.

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos (...). (Larrosa, 2003, p. 94)

Para Larrosa (2003) la experiencia de la lectura ha sido pensada como ese algo que penetra el alma. La lectura por su parte “cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad” (Larrosa, 2003, p. 208) es ese movimiento que irrumpe en la estabilidad de nuestros deseos, de nuestra imaginación, de lo que somos y lo pone en cuestión. He aquí representado el peligro de la literatura, dado que “afecta en un sentido profundo, a lo que hay de más íntimo en cada ser humano” (Larrosa, 2003, p. 208) y es precisamente esto lo que Larrosa considera la experiencia de la lectura “aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de transformación” (Larrosa, 2003, p. 208) dado ese acto de afectación.

La experiencia de la literatura amenaza directamente el principio de individualización, es decir “la condición fundamental de todo orden moral” (Larrosa, 2003, p. 230) un orden moral que está bajo la condición de posibilidad de justicia, donde esta última exige individualidad, es decir, que cada uno sea cada uno y ordenación, que hace referencia al sometimiento de la relaciones de los individuos a un orden (Larrosa, 2003) se menciona entonces que la literatura “excede y amenaza tanto lo que somos como el conjunto de las relaciones estables, ordenadas, razonables que constituyen el orden moral racionalmente ordenado” (Larrosa, 2003, p. 232) estableciendo con este atentado lo que Larrosa denomina una verdadera experiencia.

Así, e podría pensar en la literatura como aquella que posibilita recuperar aquello que hemos eliminado de nosotros mismos, la que nos permite desempolvar lo que las posibilidades de justicia han intentado controlar, suprimir y ocultar, bajo sus condiciones de orden moral.

Capítulo 3

Los relatos de vida: el lugar de la literatura en la escuela y sus efectos en la formación de los sujetos

Se establece un trabajo alrededor de los relatos de vida, de tal forma que permitan un acercamiento no solo al lugar de la literatura en la escuela, sino que permita al mismo tiempo ahondar en las experiencias de los participantes, en este sentido se hace un acercamiento más amplio a aquello que los participantes pueden manifestar a partir de lo vivido en relación a la literatura, es por esta razón que se piensa en un acercamiento a ese lugar de la literatura en la escuela, desde la influencia que pudo tener en los participantes la literatura en ese escenario escolar.

Se hace necesario precisar que la mayoría de los documentos consultados para explicar esta técnica de investigación hacen referencia a “historias de vida” sin embargo, para el tema que aquí compete no se tratará como tal con historias de vida, es decir, no se ahondará en la totalidad de la historia de una persona desde su infancia hasta la actualidad, sino que se tomará solo un fragmento de su vida que permita ubicar en el tema de interés, a este fragmento específico es lo que se denomina “relato de vida” que, como lo define Martín, A (1995) es aquel proceso en que el investigador recoge la narración biográfica de un sujeto sobre un tema de interés particular, para luego reconstruirla y analizarla únicamente. Sin embargo, varios de estos documentos permitirán desde la conceptualización de historias de vida, poder hablar de relatos de vida, dadas sus similitudes en muchos aspectos dentro del trabajo investigativo.

Conocer los relatos de vida de las personas que tienen un acercamiento, interés y/o formación en literatura, es imprescindible para describir e interpretar cuál es el lugar de la literatura en la escuela y qué efectos surgen en la formación de los sujetos. El relato de vida, en tanto estrategia de investigación cualitativa, permite dibujar el perfil cotidiano de las personas a lo largo del tiempo, conociendo de manera detallada su proceso de formación y acercamiento a la literatura, sus intereses, sentimientos, experiencias y permite así mismo visualizar “las relaciones existentes entre lo individual y lo colectivo” (Herrera, 2012, p. 5) permitiendo de este modo percibir a partir del relato de vida no solo unas construcciones propias del individuo, sino unas condiciones contextuales que han afectado de alguna forma ese relato de vida.

El relato de vida adquiere importancia en el momento en que permite comparar concepciones y experiencias de los sujetos con respecto a su formación literaria, permite conocer las relaciones existentes entre la teoría y la realidad, como dicen Puyana & Barreto (1999)

“La historia de vida proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; constituye, por tanto, una herramienta invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades” (p. 3)

Existe una estrecha relación entre el individuo y su contexto al momento de dar conocer su relato de vida, puesto que la relación que se tiene consigo mismo cuando se va a relatar una historia “no es pensable independientemente de la relación entre la ley social y el individuo” (Herrera, 2012, p. 5) sino que tienen un punto de encuentro, que se establece cuando se piensa en la historia que se está contando ubicada en un contexto social específico, dado que ese relato

tuvo que haber tenido un escenario social que de acuerdo a sus características determinó ese relato y la forma como se produjo en el individuo.

Los relatos de vida representan un encuentro propiamente personal, tal como lo afirma Molano, citado por Herrera, “para la gente que nos cuenta la historia, que nos concede las entrevistas, que nos da la información, se trata de un espejo reestructurante, y nada produce más conciencia que verse tal cual se es” (Herrera, 2012, p. 7). Es no solo una toma de conciencia por parte de quien cuenta su relato, sino también por parte del investigador, quien a partir de lo que escucha del otro, puede hacer un análisis no solo de la subjetividad de esa otra persona sino también un análisis contextual que le va a permitir ubicar objetivamente aquello que escucha.

Se ha disminuido el valor a esta metodología de investigación dado el componente subjetivo que se encuentra en la participación del investigador como escucha y de aquella persona que a partir de su visión de contexto logra contar su historia, determinar una forma de narrarla y priorizar determinados hechos que lo han constituido y que caracterizan de alguna forma sus acciones como sujeto. Un valor que ha disminuido o cuestionado, como lo menciona Herrera (2012), es la fragilidad de la memoria con el paso de los años, la subjetividad presente en la interpretación de hechos históricos y la dificultad de generalizar el conocimiento que emerge de los relatos de vida.

Los relatos de vida pueden tomar forma o estructurarse a partir de tres perspectivas específicas planteadas por Herrera (2012) la primera de ellas hace referencia a aquellos relatos que se encuentran mediados por el investigador, actuando como oyente e interlocutor; el segundo, se refiere a la restricción de materiales en las entrevistas, sin la contrastación con otras fuentes, sino teniendo como apoyo solo lo narrado; y en un tercer lugar, se puede ver cómo la

construcción de una parte de la vida de un sujeto se relaciona directamente con un proceso social determinado, un proceso por el cual el investigador tiene un interés particular.

No solo es importante la forma en que están estructurados estos relatos y sus mediadores, sino que también debe destacarse el trabajo que se realiza alrededor de estos, ya que la recopilación de los relatos es un primer paso, que va a permitir un acercamiento a distintas realidades a partir del análisis que se haga. El análisis de estos relatos se puede hacer en tres niveles distintos; en un primer nivel, “se pueden construir categorías, que traten de identificar, a partir del relato, las aspiraciones, orientaciones y valores presentes en un contexto cultural dado” (Herrera, 2012, p. 10) esto, al tener en cuenta que las historias de vida de los individuos establece un recuento del desarrollo de las aspiraciones de estos en un determinado contexto social y cultural. En un segundo nivel, “se puede hacer un análisis de discurso del relato de vida, identificando los campos semánticos” (Herrera, 2012, p. 11) un análisis en el cual la atención estará enfocada en el discurso que será producido por el actor, es decir, quien relata su historia, así mismo las palabras claves que dan cuenta del lenguaje que este utiliza para dar cuenta de sus experiencias. En un tercer nivel, puede hacerse un análisis longitudinal, “que permita establecer las transformaciones de la conciencia del actor social en el tiempo, captando así la forma en que el sujeto transforma las relaciones con su entorno” (Herrera, 2012, p. 11) donde se va a permitir así mismo la construcción de la experiencia a partir de distintos significados emergentes de estas transformaciones.

En este proceso se establecerá una ruta de análisis similar a la que se planea por Herrera (2012) estableciendo unas categorías y relaciones entre los diferentes relatos, planteando unos ejes de análisis transversales entre estos y hallando similitudes y diferencias entre lo que se cuenta y cómo se cuenta.

Muchos autores se han preocupado por describir en qué consisten las historias de vida, muchos de estos autores escriben artículos acerca de la importancia de esta, pero al parecer no existen muchos libros, sin embargo, la información obtenida, fue acerca de qué son las historias de vida, cómo realizar las entrevistas, cómo recolectar la información, algunas ideas sobre cómo hacer análisis y como presentar un informe final, en esta búsqueda se halló interesante, una propuesta descrita en un artículo de investigación escrito Pretto (2011) en el que se cita a las autoras Demazière & Dubar (1997) quienes describen dentro de un modelo ilustrativo al tipo de análisis temático, el cual resulta de una lógica taxonómica, que consiste en “individualizar y aislar los temas y subtemas de una entrevista, con el fin de consentir la comparación con otras” (p.4).

En este tipo de análisis, según Pretto (2011) se recurre a cuadros para mostrar, comparar y analizar las historias, pero no para adaptar las palabras de los entrevistados a los descubrimientos del investigador. Este análisis permite descomponer la experiencia, la imagen y el sentido del mundo del entrevistado, en categorías conceptuales que pueden permitir generalizaciones, además, no descarta aquellos temas que no están presentes en todas las entrevistas, pues estos pueden permitir tocar otras temáticas interesantes en el proceso de investigación, sin dejar de lado el tema objeto de análisis.

3.1. Consideraciones metodológicas

3.1.1. Elección del profesional de referencia.

La elección del profesional de referencia para las entrevistas biográficas se realizó a partir de la formación académica de cada sujeto, el interés demostrado sobre la temática referida a la literatura y el área o campo laboral en el que ejercen.

Formación académica: Licenciatura, Especialización, Magister (pregrado o posgrado) en lenguaje, español, sociales, literatura o cualquier área afín a las humanidades.

Área o campo laboral: Docentes de básica primaria, Básica secundaria, Educación técnica o Profesional.

3.1.2. Instrumento para la recolección de información.

La información de los relatos de vida se obtuvo mediante entrevistas biográficas guiadas y/o dirigidas, las cuales se transcribieron por escrito fielmente, con la finalidad de facilitar el proceso de categorización y análisis de cada una de las repuestas.

Para este instrumento se plantearon tres preguntas que surgieron de un interés común por conocer de qué manera la escuela influyó o no en la formación literaria de cada una de los participantes y si este asunto de lo literario surge de un propósito específico de formación en la escuela o es más un efecto de la formación e interés propio del sujeto.

Las tres preguntas base que se manejaron mediante el instrumento de entrevista fueron:

- En qué momento empieza a acercarse a la literatura?

Esta pregunta también se refería a las relaciones familiares con respecto a los hábitos de lectura y al contexto cultural en el que se formó el sujeto.

- ¿Cuál fue el papel de la escuela en su formación y acercamiento a la literatura?

A partir de esta pregunta se pretendía conocer las relaciones que entabló el sujeto con el maestro, y de qué manera el contexto escolar en el que se formó, influyó en sus intereses literarios.

- ¿Qué efectos ha tenido su relación con la literatura a lo largo de su vida?

Esta pregunta buscaba conocer cómo ha trascendido la relación con la literatura en su vida.

3.1.3. Fases de análisis.

En función de los objetivos y preguntas de la presente investigación, se establecieron dos fases que propiciaron el desarrollo de unas unidades de análisis planteadas en el marco conceptual:

- Experiencia de lectura
- Literatura como saber escolar
- Lectura literaria

3.1.3.1. Primera fase de análisis.

En esta primera fase de análisis se organizaron cada una de las respuestas de los participantes en un cuadro síntesis, donde se resaltan de manera literal las frases que se consideraron eran más importantes dentro de los relatos en la medida en que facilitaron la búsqueda y organización de cada una de las tendencias, entendiendo por tendencias aquellos aspectos más comunes a los que se inclinaban los participantes cuando se referían a cada una de las categorías planteadas en las preguntas.

En esta fase se pretende dar a conocer qué tanto dicen los participantes acerca de cada categoría, y a qué se refieren cuando relatan su experiencia en torno a éstas. Para encontrar estas tendencias, se ubica la categoría respuesta por respuesta en el cuadro síntesis ya mencionado y luego, se describen las mismas en varios gráficos.

3.1.3.2. Segunda fase de análisis.

La segunda fase de análisis horizontal se realizó teniendo en cuenta la propuesta temática descrita por Pretto (2011), donde se muestran, comparan y analizan las historias entre sí, a partir de categorías conceptuales o unidades de análisis que permiten generalizaciones. En ésta se tomó pregunta por pregunta planteada en la entrevista (teniendo en cuenta que cada pregunta responde a una categoría) y se analizó su respuesta recogiendo criterios comunes y puntos de divergencia acorde a la frecuencia de las respuestas.

3.1.3.3. Tercera fase de análisis.

En esta tercera fases se analizaron los relatos en relación con las categorías del marco teórico del presente documento, para ello, se tomó lo que arrojó cada uno de los relatos según las dos fases anteriores y se relacionó esta información obtenida con la teoría descrita en los capítulos I y II. Esta tercera fase se desarrolla en el Capítulo IV.

3.1.4. Recopilación de las Historias de Vida.

Se recogieron 13 relatos de vida, de los cuáles algunos son muy concretos y no tan descriptivos, sin embargo todos los participantes han dado su consentimiento para el uso de la información contenida de sus relatos de vida.

3.2 Información Recogida en las Entrevistas de Relatos de Vida

3.2.1. Primera Fase de Análisis.

Se expone a continuación un cuadro síntesis de la información más importante extraída de cada uno de los relatos de vida para facilitar seguidamente la identificación de tendencias respecto a cada una de las categorías.

Véase anexo N° 1 –

Cuadro Síntesis

Tabla 1

N° Participante	Acercamiento inicial a la literatura	Papel de la escuela en su formación y/o acercamiento a la literatura	Efectos de su relación con la literatura a lo largo de su vida
Participante No 1	<p>“Siempre vi a mi madre leyendo, aunque no leyéndome algo a mí como tal. La literatura inicio en mi vida cuando mis hermanos mayores me ponían a leer libros cortos, recuerdo a mis hermanos leer, eso me motivaba a hacer lo mismo que ellos y era entonces donde me prestaban algunos libros pequeños para que yo leyera.</p> <p>Soy de un pueblo de grandes y varios escritores y de mi niñez recuerdo los parques llenos de gente estudiando y leyendo era un fenómeno poco común, lo he contado y poco se cree pero así era el Líbano Tolima tierra de escritores y revolucionarios”.</p>	<p>“Cuando hago memoria y pienso en la escuela, solo logro pensar que esta no me hizo la menor incursión en la literatura, o simplemente no fue lo suficiente como para que hubiera marcado mi vida. No tengo un recuerdo importante de la escuela en relación a mi formación como lectora, a mi acercamiento con la literatura, pienso que este acercamiento fue por parte de mi familia y por iniciativa propia, pero de la escuela no recuerdo o destaco nada importante”.</p>	<p>“La literatura ha tenido un gran valor en mi vida personal y laboral, tener relación con la literatura te hace una persona con más elementos para socializar en diferentes campos, tus temas de conversación se amplían definitivamente te cambia la forma de pensar y de actuar. Y en la parte personal cuando te sientes solo, lees y te olvidas de este mundo, leer es una apertura a distintas posibilidades de vivir el mundo”.</p>

3.2.1.1 Tendencias

Las tendencias se organizaron por categorías de la siguiente manera:

Categoría Experiencia de lectura:

- La experiencia de lectura influye en la elección y ejercicio de la carrera docente
- La experiencia de lectura amplía el conocimiento sobre el mundo y el actuar del ser humano, e influye en los modos de pensar sobre sí mismo y sobre los demás
- Asume la experiencia de lectura como aquella que se transmite a los demás, como un gusto que se siembra en el otro mediante el ejemplo
- Los espacios de experiencia de lectura surgen más con amigos y familiares en ambientes no institucionalizados

Categoría Lectura literaria:

- El interés por la lectura literaria se adquiere mediante el ejemplo, ese interés es transmitido por amigos y familiares. Resalta la importancia del ámbito familiar en el acercamiento a la literatura
- La escuela le otorgó espacios para leer, más no hubo una experiencia de lectura literaria intencionada por el docente, sino que fue obtenida mediante el interés propio del estudiante.

Categoría Literatura como saber escolar:

- La escuela presenta y amplía conocimientos sobre lectura y literatura con fines educativos y evaluativos casi de manera obligatoria. Ésta es la encargada de mostrar los libros, enseñar a leer y otorgar espacios para la lectura.

- A pesar que la escuela utiliza la literatura con fines evaluativos, existió un o una docente que transmitió su experiencia de lectura y logró sembrar en el estudiante el interés por la literatura

Véase Anexo N° 2

3.2.2. Segunda Fase de Análisis.

En esta segunda unidad de análisis se presenta un cuadro comparativo a partir de las categorías conceptuales, se analizó cada respuesta, recogiendo criterios comunes y puntos de divergencia.

Véase anexo N° 2

Tabla 2

Pregunta	¿En qué momento empieza a acercarse a la literatura?	
Categoría	Literatura como saber escolar	
Puntos en común	Puntos divergentes	
El primer acercamiento a la literatura durante la infancia en el seno de una familia es alcanzado por los participantes de los relatos 1,2,4,5,6,8,9,10,11, quienes se encontraron con la literatura en su infancia, mediante la lectura de cuentos, comics, revistas infantiles, poemas e historias contadas. Ver a sus padres, abuelos, hermanos, familiares en general leyendo, les provocó intriga e interés por el acto lector.	<p>El participante del relato 3 manifiesta haberse acercado a la literatura en la escuela, en su infancia no le leyeron en su casa debido a que su madre era la única responsable de ella, y tenía que dedicarse a trabajar y esforzarse por sostenerla.</p> <p>El participante del relato 7 manifiesta haberse acercado a la literatura gracias al programa literatura sobre ruedas, su familia no influyó en absoluto en su acercamiento inicial.</p>	

Capítulo 4

Análisis Tercera fase

4.1. Acercamiento Inicial a la Literatura

4.1.1. La influencia de un lector presente en el ambiente familiar y el contexto.

La familia es un ente importante en cuanto al acercamiento inicial a la literatura, los relatos 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 12 destacan la influencia del relato oral como una experiencia que perdura durante toda la vida y aun cuando realizan el trabajo de recordar, lo hacen describiendo aquellas experiencias como algo que inevitablemente influyó en la misma, pues manifiestan haber tenido familiares o personas allegadas que les leían en su infancia o a quienes ellos veían leer constantemente, es decir, que este contexto tiene gran influencia, aunque también hay excepciones, pues existen personas que en su etapa inicial no contaban con familiares o personas allegadas que fuesen lectores o les leyeran; sin embargo, hubo participantes que encontraron su fascinación por la lectura literaria en la etapa escolar, esto ocurre en los relatos 3, 7 y 13. Lo que significa, que la familia y el contexto inicial en el que se desarrolla un individuo durante sus primeros años de vida fueron determinantes en su relación con la literatura a lo largo de su vida adulta, pero esto, tiene sus excepciones, pues el interés por la lectura es algo que según todos los relatos, se contagia mediante el ejemplo.

Es importante resaltar, que en este proceso de acercamiento a la literatura, la situación económica no fue impedimento para leer o acceder a los libros en ninguno de los relatos, es así como se afirma en el relato 7, donde a pesar de no tener libros en casa, un programa de lectura le brindó la oportunidad de concebir el libro como herramienta: “Mi primer acercamiento a la literatura fue aproximadamente a los ocho años cuando en el pueblo donde vivía empezó un

programa llamado ‘biblioteca sobre ruedas’, esa fue la primer biblioteca que conocí y allí mismo fue donde aprendí a utilizar el libro como una herramienta”.

Se puede apreciar cómo está presente en los relatos la imagen de un lector quien a partir de sus acciones lograba generar y motivar el gusto e interés por la lectura, para el caso del relato 1, el poder visualizar las acciones de los otros tuvo gran relevancia en su formación como lector, según el participante, esto se dio gracias a “estar rodeada de un ambiente que valoraba ese tipo de acciones, el leer, el estudiar...” haciendo alusión a un escenario específico de su pueblo, un lugar donde estas acciones se podían apreciar a menudo. Este, podría decirse, es aquel diálogo que existe entre el individuo y la cultura al que hace referencia Colomer (2005) cuando habla de la dirección inicial a la que debe dirigirse la formación lectora, pues un lector se forma mediante el ejercicio autónomo, el cual requiere de elementos alejados del ámbito educativo que permitan la construcción de otras realidades que acerquen al individuo a la interpretación de nuevos escenarios literarios, es decir, que al crecer en un lugar donde la práctica de lectura afloraba en casi todos los escenarios de su contexto, se formó y favoreció el interés por la lectura, lo cual permitió más adelante su realización de manera autónoma.

Se aprecia en los relatos que este modelo de lector se destaca con cierto orgullo, como lo mencionan algunos participantes “mi padre solía leer mucho, su ejemplo influyó en gran medida en mi gusto por la lectura” (R. 10), “mi madre, una mujer estudiada, apasionada por los libros de santos de la biblia y mi padre, un hombre emprendedor, quien con su pasión por los comics y por los libros lograba intrigarnos. Esos fueron los ejemplos iniciales en casa para aprender a leer y para interesarme por la lectura” (R. 11), “recuerdo a mis hermanos leer, eso me motivaba a hacer lo mismo que ellos” (R. 1). Y al mismo tiempo se manifiesta por parte de algunos

participantes la importancia que tuvieron estas personas en su formación como lectores, en su interés por indagar por otras lecturas.

Hasta el momento se destaca la presencia de un modelo lector y la influencia del escenario en el que estaban los participantes como principales influencias de su acercamiento a la lectura literaria. El ambiente descrito en los relatos 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 12 influyó en su interés por la literatura, uno de estos ambientes hace referencia a las personas que los rodeaban, que como ya se ha mencionado, cada uno de estos familiares, a partir de sus intervenciones y relación en sus vidas, sembraron un gusto por este campo. Sin embargo, existe otro tipo de influencia que se puede apreciar en los relatos y es la importancia del ambiente físico, es decir, de la disposición del material literario a su alrededor.

4.1.2. La disposición del material literario y la relación entre el lector y la obra.

En los relatos 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 12, se encontró que los libros eran herramientas cercanas: “viví rodeada de libros y de crucigramas que eran las distracciones preferidas de mi padre” (R. 4); “en mi casa mis padres tenían algunos libros dispuestos en un mueble” (R. 5) y aún en los casos en los que los libros no estaban en casa, como es el hecho de los relatos 3, 7 y 13: “en el pueblo donde vivía empezó un programa llamado Biblioteca sobre ruedas” (R. 7), se aprecia una disposición del contexto que les permitió acercarse a la lectura de varios libros, y precisamente, Colomer (2005) sabía lo importante que es permitirle a los niños acercarse a los libros; por ello el interés de llevar libros a las escuelas y llenar las escuelas con una selección literaria, pues aunque colocarle un libro enfrente a un niño no es suficiente para generar procesos de experiencia literaria, inevitablemente potencia ese acercamiento al texto, aún más, cuando la inclinación de los niños frente al conocimiento se basa en el palpar y tocar mediante los sentidos.

Robledo (2007), describe ese acercamiento entre el niño y la literatura, de quien dice que, al leer un cuento se olvida por un momento de todo lo demás, entra en un territorio de juego, en el que ríe, goza, sufre, donde hay personajes con nombres propios, hay conflictos, luchas, miedos, que le ofrecen toda una experiencia de vida y le permiten ser. Tal vez, esta sea la razón por la cual en los relatos, esta experiencia inicial se describe de una manera tan entusiasta, como una experiencia única que les permitió vivir mediante el arte literario aquello que se escapa a toda supresión del lenguaje, que permite libertad en el sentido en que lo menciona Barthes (2009), o en palabras de Rosenblatt (2002), les permitió “vivir un a través de” y no un “conocer sobre”.

Como parte de ese acercamiento al texto literario, en los relatos se destacan diferentes libros y autores que hicieron parte de ese primer contacto con la literatura, de esa relación entre el lector y la obra, es así como mencionan autores que no solo hicieron parte de esas primeras lecturas, sino que motivaron también otro tipo de búsquedas y motivaron al mismo tiempo a profundizar en ese camino lector. Al hablar de estos libros los participantes mencionan “Cien años de soledad que leí cuando tenía doce años” (R. 2), “Best seller de la época como trópico de cáncer, trópico de capricornio” (R. 2), “Gabo, con ningún otro escritor me he apegado tanto de la lectura” (R. 1), “mis primeras experiencias de lectura fueron los comics, condorito” (R. 11), “mucho tiempo después empecé a preguntarme quien era Kafka y fue así como empecé a buscar por diferentes fuentes” (R. 12). Muchos de estos libros llegaron al azar, no se tenía la oportunidad de hacer una elección, simplemente eran los libros que estaban cerca, los que personas cercanas conocían o ponían en sus manos. Había una elección limitada a lo que se tenía en el momento; sin embargo, es mucho después cuando vienen a construir otro tipo de relación con las lecturas que hacen, estableciendo procesos de elección de acuerdo a una estructura formada de sus gustos y tipo de lectura que prefieren.

4.2 Prácticas literarias en la escuela

La literatura se establece en la escuela mediante discursos orientados al saber escolar y desde allí, se establecen una serie de acercamientos o distanciamientos, los cuales van a generar múltiples efectos en los individuos, quienes establecen diferentes relaciones con la lectura literaria.

En todos los relatos se manifiesta que la escuela les presentó la literatura como algo obligatorio, útil para enseñar sobre temas relacionados con la lectura y la escritura, como gramática o sintaxis “aprendí sobre las buenas formas gramaticales y de sintaxis” (R.6), “La escuela, lugar donde los cuentos sirven para enseñar el verbo, el sustantivo, la ortografía” (R.4), “para cumplir con un currículum se debía hacer lectura obligatoria de libros en la clase de español...para la época las lecturas de estos textos eran controladas a través de evaluaciones que daban cuenta de preguntas que solo se percataban de saber si yo había o no leído el libro” (R. 3), es decir, la literatura en la escuela es trabajada con fines académicos que pretenden cumplir con unas temáticas establecidas dentro del currículum, ya que como lo menciona Colomer (2005) una de las intencionalidades de la misma, es contribuir a la formación de lectores.

Pero esta postura de Colomer frente a la formación literaria en la escuela es criticada por Baquero (2015), él dice: para Colomer (1996) “La educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas [...] conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, [...] poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración” (p.36, p.2), de lo que argumenta que estas concepciones sólo reducen la experiencia al dominio cognitivo, vuelve la literatura cosa y no acontecimiento, dice que el fundamentalismo teórico no sólo mata la sensibilidad del lector, sino también el propósito pedagógico de acercarlo al universo literario, ¿para qué enseñar

narratología o textolingüística a los niños y jóvenes escolares, si éstas temáticas le competen al especialista en lenguaje?, en palabras de Rosenblatt (2002), la escuela debería permitirle disfrutar a los niños y jóvenes esa liberación que todo arte vivo ofrece, convirtiéndose en un escenario que facilite el intercambio de culturas y experiencias propias.

En los relatos no sólo es evidente la intencionalidad de la escuela por trabajar contenidos académicos desde la literatura, sino que estas intenciones provocaron diferentes reacciones en los individuos que narran sus experiencias. Se evidencian tres clases de reacciones frente a las prácticas escolares:

La primera reacción que se evidencia en los relatos 1, 4 y 8, es un rechazo total a las prácticas escolares y a la forma como les mostraron la literatura, en los relatos se expresa un sentimiento de descontento frente a sus experiencias vividas en el contexto educativo: “Cuando hago memoria y pienso en la escuela, solo logro pensar que esta no me hizo la menor incursión en la literatura, o simplemente no fue lo suficiente como para que hubiera marcado mi vida” (R.1), “para la escuela el texto debe decir a los niños lo que deben hacer, se deben moldear o si no el sistema no funciona...La escuela nos aleja de la literatura” (R. 4), “Me imponían la lectura de libros que yo no quería leer, tal vez por el tema, y en muchos casos por el hecho mismo de ‘tener’ que leerlos” (R.8).

Pero ¿qué fue lo que hizo que estos personajes que narran estos relatos, hoy día sean unos amantes de la literatura, si la escuela como dispositivo pedagógico en palabras de Díaz, no influyó en esta?, la respuesta a esta pregunta la dan los mismos relatos, “este acercamiento fue por parte de mi familia y por iniciativa propia” (R.1), “la literatura nos toca y no sólo nos toca, nos estruja, nos sacude, nos atrapa; no en la escuela como tal, la de cemento, pero sí en la escuela

de la vida, la de los verdaderos amigos, la de los hermanos cómplices, la de los libros prohibidos” (R.4), “Tanto mi abuela como mi madre son educadoras, y me enseñaron a leer antes de entrar a la primaria” (R.8).

Las literatura no es algo que se pueda encasillar a unas temáticas o que dependa de unas metodologías didácticas, Colomer (2005) reconoce también, que aunque la escuela contribuye a la formación de lectores, éstos requieren de una relación con elementos alejados del ámbito educativo que le permitan construir otras realidades que faciliten la interpretación de nuevos escenarios literarios, quizá por ello, en estos relatos perdura la experiencia literaria que vivieron en sus hogares, aquella relación inicial con la literatura, que no se vio afectada en la escuela a pesar de las experiencias allí vividas.

De igual modo, Rosenblatt (2002) plantea que la experiencia literaria proviene de un ejercicio autónomo. La literatura, según Robledo (2007), florece en los lugares más inesperados, en un café donde se discute acerca de un escritor o un poeta, en una tertulia, en una biblioteca infantil o incluso en un pupitre mediante poemas de amor, también esto se evidencia en los relatos, cuando se habla de experiencias literarias enriquecidas mediante la interacción con amigos.

La segunda reacción que se evidencia en los relatos 2, 5 y 10, tiene que ver con el aceptar que la escuela trabaja la literatura como un medio para enseñar contenidos académicos, que ésta es la encargada de mostrar los libros, enseñar a leer y otorgar espacios para la lectura, pero reconocen la utilidad de estos mismos. En la escuela tuvieron acercamiento a la literatura, aunque fuese con fines educativos, esto hizo que ellos se interesaran por conocer más a profundidad la literatura en el sentido de un saber escolar. “Considero que debo agradecer a algunos profesores que me enseñaron cosas importantes, desde como tomar un libro, hasta apreciar su contenido” (R.2),

“algunas personas llegan a tomar hábitos de lectura a pesar de los profesores...Afortunadamente supe elegir el camino que me animó a leer, a ser riguroso con lo que leía” (R.5), “Gracias a la escuela me acerqué más a la literatura, fue aquí donde me empezó a interesar todavía más porque aunque el método de enseñanza era obligado, logré ampliar mis conocimientos literarios y la comprensión sobre los mismos” (R.10).

Cabe aclarar que estas experiencias que se expresan en estos relatos, se refieren a un interés que surge por mejorar hábitos de lectura y ampliar unos conocimientos específicos sobre literatura, más que a una experiencia literaria en el sentido de Larrosa (1996) “le forma [...], le transforma, o le deforma” (p.64), afirmando que no siempre que se lee se tiene una experiencia y si esta llega a suceder, no siempre será la misma y que también cuando el lector aborda un texto, su subjetividad se pone en juego “no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (p.16). Es decir, su acercamiento a la literatura fue más en un sentido de saber, de conocer sobre literatura y lectura, y no en un vivir a través de esta.

La tercera reacción, y la más común que se evidencia en los relatos 3, 6, 7, 9, 11, 12 y 13 es aquella en la que a pesar de que la literatura es usada en la escuela con fines educativos y evaluativos, hubo un docente que logró transmitir su experiencia literaria y sembró en ellos el interés y gusto por la literatura, “No se trata de algo que hace la escuela, en general, sino de algo que hace alguien (de carne y hueso) *en* la escuela (...) fui tocado en ambos sentidos: gracias a que se nos presentó por cierta persona desgarrada ella misma por el asunto literario, como un objeto susceptible de ser comprendido, la conocí, la leí, me dejó una huella y, además, me interesó tomar la posta de ese profesor en el intento de comprenderla” (R.9).

A partir de estas reacciones, cabría preguntarse si el asunto de lo literario es un propósito de formación de la escuela o más bien es un efecto de la formación propia del sujeto.

4.2.1. El maestro como agente de inspiración.

El interés por la literatura en estos relatos 3, 6, 7, 9, 11, 12 y 13 surge porque hubo un maestro que les transmitió su experiencia y ellos lograron absorber su discurso. Aquí se evidencia la labor del maestro como un agente inspirador que contagia su experiencia de lectura literaria mediante su práctica docente. Gracias a “una profesora de español que tuve en cuarto, quinto y sexto de bachillerato, que nos trabajaba el arte, el drama... encontré un gusto muy especial que todavía conservo por la brillantez poética” (R.11), “Ya en el bachillerato... conozco a una profesora de español, María Puertas, una mujer muy inteligente, cuando esa señora hablaba yo solo podía perderme en lo que decía, hablaba de historias, de libros, de cuentos, de novelas, e autores, de los distintos géneros y esto me ayudó mucho a conocer cosas que no sabía que existían en la literatura” (R.13), “lo que más recuerdo de sus enseñanzas, es indiscutiblemente la sensibilidad por el alma desnuda ante un papel” (R.6), “Hubo una maestra de literatura en mis últimos años de secundaria que nunca olvidare Laura Victoria, era todo un personaje, irreverente, motivador quien puede ser la persona que de una u otra forma motivo mis búsquedas lectoras. De la mano de ella conocí la poesía y tal vez de forma inconsciente allí empezó mi deseo voluntario lector” (R.3).

Si se observa el recuerdo que aparece en los relatos de la escuela y los maestros, se puede apreciar que para ellos, por lo menos uno, logro en ellos inspirarlos y motivarlos. El maestro aparece en los relatos como un actor importante de ese proceso de construcción y formación como lectores, en ninguno de ellos aparece el maestro de forma negativa. Se pensaría que el

docente está limitado a las practicas escolares establecidas en el currículo, pero que lo importante no es alejarse de esas prácticas, sino a pesar de esos ejercicios lograr inspirar.

Existe entonces unos efectos que el maestro va a producir en algunos estudiantes o participantes, efectos que se producen aun estando en un espacio como la escuela donde constantemente establece unas prácticas de seguimiento a dinámicas ya establecidas. Se puede observar como el maestro va a hacer parte de las experiencias de algunos participantes no precisamente por su ejercicio dentro de la escuela, sino por mostrarle a los estudiantes otra visión de lo literario, desde su actuar y sus propias experiencias, un elemento que viene a motivar y a ser apreciado por algunos participantes.

4.3 La literatura y sus efectos

Los relatos manifiestan que para los participantes el acercamiento a la literatura, produjo en ellos cambios en sus formas de actuar, de pensar, de relacionarse con los demás. La literatura afectó no solo las acciones profesionales emprendidas por ellos, sino que afectó de forma personal muchos sentimientos y formas de desenvolverse en el mundo.

Es claro en este sentido lo que expresa Larrosa (1996) cuando menciona que la experiencia de lectura es “aquello que pone en cuestión lo que somos” (p. 64) enfrentándonos con aspectos de nosotros mismos que en muchas ocasiones no conocíamos, pone en relación al individuo con nuevas construcciones del otro e incluso de sí mismo.

Cuando se habla de efectos de la literatura en su vida, en los relatos se toman dos posturas principales, una en relación a su vida profesional y la otra en relación a la influencia personal que ha tenido la literatura en ellos.

4.3.1. Influencia de la literatura en la vida profesional.

Desde este punto, se pueden ver reflejados unos efectos en relación a la formación conceptual, reflexiva, crítica y argumentativa. Efectos que le han permitido, a partir de la elección de una carrera profesional poner en juego estas capacidades brindadas por la literatura. El poder acercarse a la literatura ha despertado en los participantes nuevas forma de ver la realidad, de plantear nuevos discursos orientados a enfrentar precisamente esa realidad que no está afuera, alejada de nosotros, sino que está alrededor nuestro. Los autores de estos relatos son maestros en su mayoría, (a excepción del relato 5); para ellos, la literatura es de gran utilidad en el ejercicio de su carrera profesional, ya que esta les amplía el conocimiento sobre el mundo y el actual humano, permitiéndoles comprender muchas de las circunstancias que ocurren con sus estudiantes, para ellos es inevitable ocultar su experiencia literaria ante sus estudiantes y manifiestan ser transmisores de esta en su diario vivir. Rosenblatt (2002) dice que cuando hay experiencia literaria, “el profesor será el primero en admitir que trata inevitablemente con las experiencias de los seres humanos y en sus diversas relaciones personales y sociales”, la esencia de la literatura es el actuar humano, y ella contribuye a configurar esa interacción.

En el apartado 4.2 del presente capítulo, donde se habla de las prácticas literarias en la escuela, se describieron tres reacciones de los relatos frente a estas, en la segunda reacción se habló de sujetos que se interesaron por ampliar sus conocimientos frente a la literatura, el autor del relato 10 habla de la influencia de la literatura en su vida profesional, expresando: “En mi carrera como profesor me han servido aquellos conocimientos que tengo sobre literatura y sobre las obras literarias, ya que mediante estas, he podido enseñar a mis estudiantes de manera diferente aquellos procesos históricos de las ciencias que van ligados de alguna manera con la literatura”, es decir, que los conocimientos formales de la literatura le han servido para enseñar

temáticas de manera diferentes, dándole uso a la fuerza de Mathesis en palabras de Barthes (2009), pero frente a esto Rosenblatt (2002) expresa que “el conocimiento de los aspectos formales de la literatura no garantizará, por sí misma, una sensibilidad estética” (p.78), es así, como se hace indispensable una experiencia literaria en la vida personal de cada maestro.

4.3.2. Influencia de la literatura en la vida personal.

Dentro de los efectos alrededor de lo personal cabe mencionar la literatura como “una apertura a múltiples posibilidades de vivir el mundo” (R.1). Es una forma de gozar con otras realidades, de entrar en ellas y apasionarse, este último es quizás uno de los aspectos destacados, presentar la literatura como una pasión que les permite encontrarse a sí mismos y emprender nuevas búsquedas alrededor de la literatura: “La literatura nos da la posibilidad de encontrarnos en las letras de otros, como si alguien nos describiera y contara nuestra historia” (R.12). Es por esto que quizás muchos se acercan a la literatura, porque pueden ver en ella un espacio para cada uno, aun con sus múltiples individualidades.

“Ahora hay otros mundos entre cientos de páginas, mundos que son sólo nuestros... Esos mundos donde encontramos un escape a nuestra penosa realidad” (R.4), frente a esto Larrosa (2003) dice “la literatura es realmente peligrosa porque nos hace simpatizar con aquello que nos hemos prohibido, con lo que hemos abolido de nuestra alma, con lo que hemos expulsado de nosotros mismos al entrar en el orden diurno de la identidad, de la verdad y de la justicia” (p.231), cuando se tiene una experiencia literaria, ésta afecta lo que somos, ésta representa lo real, representa al hombre tal como es y al adentrarnos en ello, logramos una verdadera libertad,

libertad que no está sometida a ningún poder, a ningún discurso, sino a lo que realmente somos en nuestra esencia.

5. Conclusiones

El presente proceso investigativo parte afirmando que existe un lugar de la literatura en la escuela, sin embargo, sea a encontrar que es un escenario donde la literatura tiene múltiples variaciones dada la presencia de la subjetividad de cada individuo. En este caso se habla particularmente de los participantes del proceso investigativo, los cuales expresan diferentes acercamientos que han tenido a la literatura y de ahí se inicia un proceso de análisis de esas experiencias individuales en relación al contexto educativo que cada uno tuvo en algún momento de su vida.

La escuela se moviliza bajo un discurso pedagógico que establece las relaciones operativas de los individuos, donde se establece de fondo un sistema de control de los mismos. Los participantes no solo han conocido este discurso pedagógico y estas lógicas institucionales, sino que establecen también una posición frente a estos procesos, una posición que varía, mostrando como para algunos participantes se hace necesario que la literatura como saber escolar entre en esa lógica de la escuela, ya que es a partir de esa lógica se pueden acercar a ese escenario de la literatura. Es decir que, establecen la escuela como un escenario que les ha brindado esa oportunidad de acercarse a la literatura, sin importar de qué forma o bajo qué dinámicas han llegado a ellos.

Al hablar de la literatura en la escuela, se podría pensar que la experiencia estaría únicamente relacionada con esa lógica de control que se establece allí, que era quizás uno de los supuestos que tenía el grupo investigativo al iniciar el proceso; sin embargo, se puede destacar también cómo la relación entre la literatura y las lógicas de la escuela no van a eliminar la experiencia

literaria, por el contrario, es considerado por algunos participantes como un escenario que posibilita ese acercamiento a lo que considera como experiencia literaria. Se hace entonces importante resaltar también la escuela como un escenario que brinda una experiencia literaria, a pesar de establecer la literatura allí como un saber escolar específicamente bajo unas dinámicas ya establecidas por la escuela.

Para otros participantes se presenta el caso contrario, donde no establecen una relación directa entre el ejercicio que desarrollan en la escuela con la experiencia literaria, establecen una distancia entre estos dos elementos. Se asume desde sus experiencias que esos acercamientos a la literatura se vienen a establecer fuera de la escuela, antes o después de entrar en ella. Rosenblatt afirma cómo la literatura va a permitir una relación con el texto, estableciendo un proceso de interacción recíproco, o lo que determina como transaccional; en este sentido, se puede mencionar cómo esa relación con el texto, no es una relación que se inicie en la escuela, sino que está presente en varias ocasiones antes de entrar en ella y es desde unos procesos de interacción familiares y contextuales que los participantes también cuentan como su experiencia literaria ha tomado distancia de la escuela.

Así también, muchos de esos acercamientos se establecen luego de salir de la escuela, eso que varios participantes establecen como experiencia literaria, es denominado también como un proceso que va a estar presente en diferentes etapas de sus vidas, es decir que no hay una apropiación específica de este elemento en un solo momento de la vida.

Poner en juego la palabra literatura a los participantes les produjo diferentes visiones, un elemento que se quería producir desde el comienzo por el grupo investigador, ya que esto iba a permitir que los participantes manifestaran lo que implicaba para ellos un acercamiento a la

literatura y que pudieran determinar por si mismos qué consideraban como una experiencia literaria. Se puede leer en los relatos cómo se manifiesta el acercamiento a la literatura como un proceso inicial de lectura, una relación entre unos procesos de lectura en algunas ocasiones guiados por otra persona. Para los participantes el hablar de literatura implica al mismo tiempo la relación de distintos elementos que se complementan, tales como: el libro y el “aprender a leer” más referido este último hacia un proceso de decodificación.

Se hace necesario destacar que esa decodificación es un elemento apreciable para algunos participantes ya que va a permitir a partir de esto acercarse a la lectura, a los libros, lo que consideran como ese acercamiento a la literatura. El partir de los relatos y experiencias de los participantes concede una visión más amplia de las dinámicas y acciones que ejerce la literatura en la escuela, permite individualizar estas experiencias literarias y hablar de la importancia de la subjetividad, dado que se establecen unos cambios entre lo que se considera como investigadores, entre lo teórico y lo que en realidad sucede en las vivencias de los participantes.

Se puede destacar en los relatos de los participantes como la literatura se concibe también como un ejercicio que permite estar mediado, no solo en relación al texto y al autor, sino unas relaciones físicas alrededor de la lectura literaria. Al hablar de estas relaciones físicas se puede hablar de cómo para los participantes son importantes varias personas en sus experiencias y acercamientos a la literatura, ya que es a partir de estas personas que vienen a fortalecer esa cercanía. Se hace necesario mencionar al docente como un personaje que establece para algunos participantes un rol esencial, ya que es a partir de ellos que logran entrar en contacto con la literatura, con un libro, con alguna experiencia alrededor de la lectura literaria; es así como vienen también a ser uno de los personajes que más se destacan de los relatos cuando se menciona la escuela.

Así mismo, se puede encontrar como algunos familiares también establecen una relación importante al momento de desarrollar este ejercicio inicial de acercarse a la literatura. Varios de esos acercamientos nacen de la imitación, del interés de acercarse al otro a través de la literatura, a través de la lectura; es posible hablar entonces de un interés también por el otro, por establecer unos procesos de comunicación y de pensar no solo en un acercamiento a la literatura, sino al mediador. Es importante definir como en los relatos anexos hay una constante relación entre las experiencias literarias de los participantes y sus acciones cotidianas, en muchas ocasiones siendo esas primeras experiencias una forma de determinar varios aspectos de su vida, dentro de los cuales se encuentra una orientación laboral y su accionar en el mundo. Es así mismo como en varios casos se establece la literatura como una forma de manifestarse con quienes están a su alrededor, como una forma de autodefinirse y establecer la literatura no solo como parte de su vida escolar, sino también en su vida cotidiana.

7. Anexos

Adjuntos en CD

Anexo 1: Tabla Primera Fase de Análisis

Anexo 2: Tabla Segunda Fase de Análisis

Anexo 3: Tendencias

Anexo 4: Relatos de Vida

8. Bibliografía

- Baquero, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. En P. Baquero, D. Hernández, H. Rodríguez, M. Nicholls, M. Orozco, A. Galeano, . . . C. Guevara, *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas* (págs. 29-44). Bogotá, Colombia: Facultad de ciencias y educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Barthes, R. (1989). *El placer del texto y lección inaugural* (5 ed.). México D.F.: Andrómeda S.A.
- Bombini, G. (2009). *La literatura en la escuela*. Obtenido de Revista teoría literaria y enseñanza de la literatura: <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-la-escuela.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela* (1 ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, M. (1984). *Pedagogía y Saberes*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello* (5 ed.). Barcelona - España: Paidós.
- Herrera, J (2012). Relatos e historias de vida en ciencias sociales. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE 27 – 28, marzo. Programa de maestría en desarrollo educativo y social. Módulo de Investigación, convenio UPN, Bogotá.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura* (2 ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martín, A. (1995). *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía*. Obtenido de Ediciones Universidad de Salamanca: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69201/1/Fundamentacion_teorica_y_uso_de_las_hist.pdf
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. Obtenido de Google Books: https://books.google.com.co/books?id=s9wKQZ7pZ6wC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie linamientos curriculares Lengua Castellana*. Obtenido de Mineducación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

- Ovejero, A. (2012). *Lo que la literatura puede aportar a la psicología social*. (U. d.-L. Mancha, Ed.) Obtenido de Revista de estudios sobre lectura - OCNOS:
<https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/162/144>
- Pretto, A. (2011). *Analizar las historias de vida: Reflexiones metodológicas y epistemológicas*. Obtenido de Revista Tábula Rasa: <http://www.revistatabularasa.org/numero-15/09pretto.pdf>
- Puyana, Y., & Barreto, J. (1999). *La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa*. Obtenido de Biblioteca Digita UNAL: <http://www.bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf>
- Ribas, T., Rodríguez, C., Abascal, M., Camps, A., Ruiz, U., Mateos, M., . . . Zayas, F. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En M. d. Educación, *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (1 ed., Vol. II, pág. 13). Barcelona - España: GRAÒ.
 Obtenido de Didáctica de la lengua castellana y la literatura:
https://books.google.com.co/books?id=7BIbAgAAQBAJ&pg=PA59&lpg=PA59&dq=did%C3%A1ctica+de+la+lengua+castellana+y+literatura+en+pdf+seix&source=bl&ots=t3HKjoSpTW&sig=7pYDLGbqiEqdQHR5jX-RGicAtc8&hl=es&sa=X&ved=0CCcQ6AEwAmoVChMIh9is__meyAIVBHceCh3OGgwu#v=onepa
- Robledo, B. (2007). *La enseñanza de la literatura en la escuela: Una señora en vía de extinción*. Obtenido de Revista Aleph: <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/124-la-ensenanza-de-la-literatura-en-la-escuela-una-senora-en-via-de-extincion.html>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración* (1 ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vain, P. (2002). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Obtenido de Revista Academia:
http://www.academia.edu/3758691/Los_Rituales_Escolares_y_las_Pr%C3%A1cticas_Educativas