

ESCRIBIR SOBRE NOSOTROS MISMOS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA
LITERATURA INDEPENDIENTE JUVENIL Y LA FORMACIÓN
POLÍTICA.

Ruben Darío Giraldo Velásquez

Director


Byron Ospina Florido

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ D.C. 2018.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 104	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Escribir sobre nosotros mismos: una reflexión sobre la literatura independiente juvenil y la formación política.
Autor(es)	Giraldo Velásquez, Ruben Darío
Director	Ospina Florido, Byron.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018 99 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SENTIDOS CULTURALES; CONSUMO CULTURAL; PRODUCCION LITERARIA; PRÁCTICAS LITERARIAS; LITERATURA, FORMACIÓN POLÍTICA,

2. Descripción
<p>El trabajo de grado que el autor aquí desarrolla está compuesto por la indagación frente a los sentidos culturales en la producción y consumo de literatura independiente juvenil, en donde da cuenta de relaciones colectivas de significación en correlación con los productos literarios. Para luego fundamentar desde la experiencia encontrada, una propuesta pedagógica que recoge elementos de la didáctica crítica, la formación política y la formación literaria para que posteriormente, se consolide un grupo denominado Laboratorio de Creación Literaria con los estudiantes del grado 704 del I.E.D. República Dominicana y así consolidar una propuesta de formación política por medio de la potenciación del ejercicio lectoescritor enfocado en la literatura independiente juvenil. Finalmente se hace una serie de reflexiones en torno a la formación política por medio de la narrativa de los educandos, la potenciación de prácticas de escritura en torno al cotidiano de ellos con el fin de desnaturalizar prácticas y relaciones desiguales de su diario vivir, así mismo se plantean ideas en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en la especificidad de esta propuesta pedagógica desde el lugar de enunciación del autor como educador, escritor, joven, y estudiante.</p>

3. Fuentes
<p>- Acosta, Z. E. (1996). La Cultura Juvenil en la «Sociedad de Consumo» Publicado en: Fundamentos de Antropología, no 4-5, pp. 231-259, Granada.</p> <p>· Barell, John (2007). El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo (Marcelo Pérez Rivas, trad.). Buenos Aires, Argentina: Manantial. p. 21.</p> <p>· Bauman, Z. (2012). Vida de consumo. Fondo de cultura económica.</p> <p>· Benítez, M. (2017). Ser poeta, un título que se gana de gratis. Texto en línea:</p>

<https://michaelbenitezortiz.wordpress.com/2017/06/07/ser-poeta-un-titulo-que-se-gana-degratis/>

- Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de su reproductividad. Discurso Interrumpidos I.
- Bermúdez, C. (2007). Identidad cultura y construcción de la memoria social en América Latina: una propuesta para desarrollar procesos de formación histórico-política desde la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Trabajo de grado para optar el título de licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bürger, P., & Mayoral, J. A. (1987). Estética de la recepción. Arco/Libros.
- Butler, J. (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New left review*, 2, 109-121.
- ISO 690.
- Canclini, N. G. (1991). El consumo sirve para pensar. *Consumidores e.*
- Canclini, N. G. (1991). El consumo sirve para pensar. *Diálogos de la Comunicación*, 30, 6-citation_lastpage.
- Canclini, N. G., & Mantecón, A. R. (2005). Políticas culturales y consumo cultural urbano. *La antropología urbana en México*. México.
- Cano Gaviria, R. (1988). La novela colombiana después de García Márquez. *Manual de literatura colombiana*, 2, 351-409.
- Cano Gaviria, Ricardo. 1988. "La novela colombiana después de García Márquez: precedida de algunas consideraciones maltusianas". En *Manual de Literatura Colombiana*, 352-407. Tomo II Bogotá: Procultura.
- Capasso, V., & Valente, A. (2015). Circulación y venta de obra en La Plata: Siberia librería y galería y Oro/Taller galería. In *X Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina y América Latina (La Plata, 2015)*.
- Castells, M. (1974). La cuestión urbana, México, Siglo XXI, apéndice a la segunda edición.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *revista aportes*, 57, 91-113.
- Comte-Sponville, A. (2003). *Diccionario filosófico (Vol. 85)*. Grupo Planeta (GBS).
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo: la didáctica de la crítica y el futuro del viaje a fedicaria. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, (3), 70-91.
- Cuesta, R., & Mainer, J. (2000). Didáctica crítica y educación histórica. *Pensar, desear y actuar de otra manera. Cuadernos de Pedagogía*, (295), 62-67.
- Douglas, M. & Isherwood, B. (1990). El mundo de los bienes: hacia una antropología del consumo (No. 080 L6 v. 22). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Ediciones AKAL.

- FECODE. (2017). Educación y Cultura. No. 119. Tránsitos hacia la utopía en Paulo Freire. Pág. 43.
- Fraser, N. (1997). Pensando de nuevo la esfera pública. Una contribución a la crítica de las democracias existentes. Iustitia Interrupta.
- Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. Siglo xxi.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- Hall, S., Restrepo, E., Walsh, C., & Vich, V. (2010). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Envión editores.
- Haymann, D. (2005). Introducción al mercado del arte. Chile: Portal Iberoamericano de Gestión Cultural.
- Henao-Jaramillo, S. (2014). RH Moreno-Durán, Essayist: De la barbarie a la imaginación. Literatura: teoría, historia, crítica, 16(2), 13-35.
- Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- Madriz, Ángel. 2010. "Literatura, Lectura y Enseñanza. Visión Crítica y Propuesta Emergente" Ediciones del Vice Rectorado Académico, Universidad de Zulia.
- Martín-Barbero, J., & Martín, M. B. (1998). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J., & Martín, M. B. (1998). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Convenio Andrés Bello.
- Mata María C. (1997). Públicos y Consumos Culturales de Córdoba,
- Misas, R. C., & Olivares, A. D. (1994). Cursillo de mitología. Editorial Carrera 7a.
- Montero, J. M. (2001). La formación crítica del profesorado en el espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca. In Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. (pp. 61-80). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Moreno-Duran, R.H. 2014. "De la barbarie a la Imaginación". Revista Literatura: teoría, historia, crítica. Vol. 16, No. 2, julio – diciembre. (13-35) Centro Editorial Facultad de Ciencias humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz D. (2011). La Industria Cultural Como Industria De La Conciencia: El Análisis Crítico En Las Diferentes Generaciones De La Teoría De La Escuela De Frankfurt.
- Muñoz-Dagua, C., Andrade, M., & Cisneros-Estupiñán, M. (2011). Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo.
- Navarro, Pablo y Díaz. (1994). Capitolinas, "Análisis de contenido", en métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid.
- Racioppe, B. (2012). Liberar, compartir, derivar. Cultura libre y Copyleft: otros modos de organizarse para gestionar lo cultural-artístico (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría

publicada, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata).

- Raymond, W. (1977). *Marxismo y literatura*. Península-Biblos, Barcelona.
- Rodríguez H., H. A. (2015). *Prácticas Literarias Juveniles: Jóvenes, Formación y Literatura*.
- Sunkel, G. (2006). *El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación*. Convenio Andrés Bello. Cap. El consumo cultural: una propuesta teórica.
- Sunkel, G. (2006). *El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación*. Convenio Andrés Bello. Cap. Recepción de medios y consumo cultural: Travesías, J.M. Barbero.
- Touraine, A. (1993). *Juventud y sociedad en Chile*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 137, 475-483.
- Urresti, M. (1994). *Los modernos: una nueva bohemia posvanguardista*. M. Margulis et al., *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes de Buenos Aires*, 235-262.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos

4. Contenidos

Este proyecto tuvo un desarrollo en tres capítulos, el primero corresponde a una indagación frente al consumo como elemento cultural y social, y a la producción como el lugar donde se genera el producto cultural y los sentidos culturales, es decir, significados, intencionalidades, necesidades y deseos en común que movilizan estas prácticas de apropiación, específicamente en el fenómeno de lo que aquí se presentará como Literatura Independiente Juvenil en Bogotá entre el 2014 y el 2017. En el segundo capítulo, encontramos que dicha propuesta genera una idea de democratización de la literatura¹, la cual contiene un importante potencial pedagógico aquí se presenta el diseño y la fundamentación de la práctica, pretendiendo promover prácticas literarias en las y los jóvenes del curso 704 del colegio I.E.D. Republica Dominicana que contribuyan a la formación política de estos para permitir una lectura y narratividad crítica de su contexto inmediato. El tercer capítulo, contiene la sistematización de experiencias de la práctica realizada en el Laboratorio de Creación literaria, aquí se precisan algunas reflexiones en torno a al cómo la producción literaria y la formación política mancomunan una apuesta por la apropiación de la literatura como herramienta de denuncia, comunicación y dialogo con la realidad, finalmente, encontramos el rol del educador como sujeto que no solo educa sino que también se potencia así mismo durante esta experiencia.

5. Metodología

Lo correspondiente al proceso indagatorio del primer capítulo esta formulado de la siguiente manera, primero, un rastreo de las categorías de consumo, consumo cultural, producción, juventud, literatura independiente y principalmente los sentidos culturales en la configuración de estos sujetos y estas prácticas; segundo, es la problematización a partir de la recolección de información por medio de diarios de campo y entrevistas de índole cualitativo para poder brindar una mayor caracterización de los sujetos y los espacios en que generan las prácticas de apropiación de los productores y los consumidores de los productos literarios. La propuesta

pedagógica presentada en el segundo capítulo, esta fundamentada desde la didáctica crítica, proponiendo relaciones emancipatorias entre los actores educativos y frente al conocimiento, la formación política como aquella que contribuye a la autodeterminación de los sujetos involucrados y la formación literaria como el juego y exploración con el lenguaje la ficción para poder dar cuenta de una producción narrativa crítica y rica en la lectura de contextos y relaciones problemáticas. Lo correspondiente a la sistematización de experiencias se recurre a la producción literaria resultado de las sesiones realizadas, para generar a partir de allí un análisis de lo que se desarrollo en la práctica pedagógica, reconociendo tanto la vos del educando como del educador en una relación estrecha para constitución de esta experiencia.

6. Conclusiones

Capítulo 1. los sentidos culturales tras consumo de la literatura independiente juvenil giran ante todo a la cercanía y relación imprescindible del productor con la vida del lector; vida, que está ligada a un contexto (economía, instituciones, reglas morales, estéticas hegemónicas, “el sistema”) que reconocen como impropios, ya que este mismo lo excluye. así se crean modos de resistencia y lucha por la significación, reivindicando ciertos modos de vida que se revelan a través de la experiencia literaria y sus narrativas. Esta cercanía y esta conversación entre el autor, su obra y el lector constituye un sentido colectivo para que el producto sea consumido, este consumo a su vez constituye nuevos usos y concepciones sobre la literatura.

Aquí encontramos que existe una necesidad por reconocerse, reconocer al otro, romper barreras sociales frente a la literatura y poder traerla como un ejercicio de posibilidad para las mayorías y convertirla en una forma de democratización de la literatura.

Capítulo 2. La formación política aquí pensada parte de identificar que la formación que emancipa al sujeto de relaciones de opresión y segregación no se limitan a un currículo escolar sino que es a partir de validar la narrativa, cuestionar lo cotidiano, problematizar el presente y hacer consientes los deseos, donde ocurre la verdadera formación política, aquella que empodera a las comunidades de lo han construido propiamente, en este caso una generación de jóvenes y niños que comparten contextos, signos, y formas de ver el mundo y se posicionan frente a ello.

Capítulo 3. Para mí como educador, escritor, lector, joven y estudiante encuentro como se evidenció, que leer sobre lo que nos pasa a diario, saber que otro ha vivido algo similar, que nos expresamos similarmente y que ese autor también podría ser yo, genera en el estudiante que no ha tenido un contacto autónomo con la lectura y la escritura una emoción para poder hacerlo, así mismo las prácticas literarias aquí presentadas demuestran que desde el ejercicio escolar se puede empezar a desnaturalizar ideas y relaciones hegemónicas, encontrando en el ejercicio escritural una forma de expresarnos en instituciones escolares que buscan el silencio del estudiante.

Acercar este campo artístico y cultural a los ciudadanos de a pie, a la gente del común, a los estudiantes escolares, etc. genera así lo que se denominó democratización de la literatura, permitiendo reubicar a la literatura no solo como compuesto de obras clásicas, reconocidas y universales sino como práctica y experiencia materializada en la narración literaria que es local, cotidiana y cargada de significados para quien la escribe y quien la lee.

Elaborado por:	Giraldo Velásquez, Ruben Darío.
Revisado por:	Ospina Florido, Byron.

Fecha de elaboración del Resumen:	22	11	2018
--	----	----	------

ÍNDICE:

Introducción	4
1. Sentidos Culturales en el consumo y producción de la Literatura Independiente Juvenil en Bogotá, 2014 - 2017.....	6
Presentación	6
1.1. Sobre los Sentidos Culturales	8
1.2. Sobre el consumo y el consumo cultural.....	10
1.2.1. El Consumo	10
1.2.2. Producción y consumo Cultural.....	15
1.3. Literatura Independiente Juvenil	17
1.3.1. Respecto a lo juvenil, el joven y la juventud	18
1.3.2. Literatura Independiente.....	21
1.4. Sentidos Culturales en la Literatura Independiente Juvenil: Hallazgos del proceso de investigación	23
1.4.1. Productor y consumidor	26
1.4.2. Circulación, una escena creciente de autogestión.....	30
1.4.3. Tras el consumo de literatura independiente juvenil	33
DOMESTICADOS.....	35
1.5. A manera de cierre	37
2. fundamentación de la propuesta pedagógica	40
Presentación	40
2.1. Literatura y Prácticas literarias.....	41
2.2. Formación Política desde la experiencia y desde la expresión	44
2.3. Didáctica Crítica y Relaciones Emancipadoras.....	46
2.3.1. Educar el deseo, problematizar el presente y pensar históricamente	48
2.4. Coordinadas para la propuesta pedagógica	53
2.4.1. Propuesta Metodológica.....	53
2.4.2. Pensando la literatura juvenil	54
3. Sistematización de la experiencia: Una reflexión sobre nosotros mismos	66
Presentación	66
3.1. La sistematización de experiencias en las prácticas pedagógicas.....	67
3.2. Escribir sobre nosotros mismos, una reflexión sobre la práctica.....	70
I.....	74

3.2.1. “A pesar de que yo soy la que limpia la casa, mi hermano tiene el pedazo de carne más grande en el almuerzo” (Literatura como ejercicio democrático de comunicación y expresión de los sujetos).....	75
3.2.2. Con este poema me invento otro mundo (Literatura como productora de realidad)	79
Tiempo lejos hermano	80
Almacenamiento insuficiente	81
3.2.3. Si escribir es como vivir, yo quiero vivir sin pedir permiso (Literatura como medio y fin del proceso pedagógicos)	83
Que Incomodo	87
Hay gato encerrado en tu forma de hablar.....	87
II	88
3.3. Transformaciones en la práctica.....	89
Indigencia	91
Si me encierro ven a verme de vis en vis.....	92
3.4. Conclusiones finales, identificando nuevas voces para hablar de nuevas realidades.....	94
Bibliografía:	97

Introducción.

Durante la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI, Colombia albergó en sus propuestas literarias juveniles una apropiación de la literatura, lo que propuso nuevos escenarios en los cuales los jóvenes se hicieron partícipes de la vida social, nuevas formas de hacer literatura y también nuevos temas de los cuales hablar. Hoy en día, esas expresiones pueden caracterizarse como formas de apropiación que consolidan y comunican emocionalidades, deseos y condiciones de vida de personas que, aun cuando sobreviven en un país que no brinda muchas garantías de existencia, ni desarrollo, difunde la idea de un joven próspero, estudioso, respetuoso, etc. Es en este desasosiego donde las expresiones literarias juveniles han tomado forma y han sido compartidas para consolidarse, en algunos casos, como hitos de la literatura colombiana.

Esto nos lleva a considerar la existencia de la producción literaria como práctica social, que brinda posibilidades para el análisis de contextos sociales, construcciones identitarias y expresiones culturales de los jóvenes, en la cual puede existir un proceso pedagógico para la potenciación de estas. En este sentido, el presente proyecto indaga las formas e intencionalidades que han movilizado no solo la producción literaria sino también el consumo de la misma desde experiencias ubicadas en Bogotá, Colombia, donde se han venido presentando y consolidando propuestas de literatura juvenil con elementos como la autogestión y la autoedición, para enfatizar una crítica o bien directa, o bien implícita a los sellos editoriales de renombre, y al canon de la literatura pregonada por las casas literarias, editoriales, la cual es generada por una nueva forma de entender la producción literaria y de pensar el lugar del autor en ella.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el primer capítulo de este trabajo de grado se hará alusión al consumo como elemento cultural y social, y a la producción como el lugar donde se genera el producto cultural y los sentidos culturales, es decir, significados, intencionalidades, necesidades y deseos en común que movilizan estas prácticas de apropiación, específicamente en el fenómeno de lo que aquí se presentará como Literatura Independiente Juvenil. Se recurre a estudios sobre el consumo y sobre la comunicación para entender el marco general en que los productos culturales son consumidos, apropiados y, por ende

significados de manera distinta por los grupos sociales, con el fin de indagar el por qué se generan círculos de consumo y producción alrededor de esta propuesta literaria.

En el segundo capítulo encontramos que dicha propuesta genera una idea de *democratización de la literatura*¹, la cual contiene un importante potencial pedagógico para ser explorado en los espacios escolares como herramienta de comunicación, investigación y de producción de materiales artístico-culturales que puedan dar cuenta de una formación política. Desde esta premisa se presenta en este acápite el diseño y la fundamentación de la práctica pedagógica a partir del siguiente objetivo o pregunta: Promover prácticas literarias en las y los jóvenes del curso 704 del colegio I.E.D. República Dominicana que contribuyan a la formación política de estos para permitir una lectura y narrativa crítica de su contexto inmediato.

Bajo esta premisa, el lector/a encontrará una serie de reflexiones al rededor del trabajo de la Federación de Profesores FedIcaria sobre la *didáctica crítica*, en el marco de las propuestas por desnaturalizar las relaciones hegemónicas en la escuela entre actores y frente al conocimiento, así mismo, retomar ideas tales como: educar el deseo, pensar históricamente, y la emancipación de prácticas. Esta fundamentación buscó la generación de un proceso pedagógico consciente y crítico que abogara hacia el diálogo y las relaciones horizontales para la toma de decisiones.

Por último, en el tercer capítulo se presenta la sistematización de la práctica pedagógica que se consolidó, esta fue la creación de un grupo denominado Laboratorio de Creación Literaria, en esta propuesta de sistematización se encuentran análisis y reflexiones en torno a procesos lecto-escritores para la formación política tanto de los educandos como del educador, se ubica allí una reflexión sobre el lugar de las prácticas pedagógicas en la formación de docentes, y también una reflexión como docente, autor literario y joven, respecto al cómo este proceso se construye desde una humanidad del educador que, educando también se va potencializando.

¹ Un ejercicio de promover la literatura como expresión artística y práctica social a sectores sociales donde no se ha estimulado el consumo y la producción de esta.

1. Sentidos Culturales en el consumo y producción de la Literatura Independiente Juvenil en Bogotá, 2014 - 2017

Presentación

Grupos juveniles de algunas ciudades del país como Pereira, Popayán, Cali, Pasto, y Bogotá se han encontrado en los últimos cinco años entorno a lo que se podría denominar una disidencia frente a los cánones (tanto sociales, métricos, semánticos como estructurales lingüísticos) que giran alrededor de la producción y del consumo de literatura local, nacional e internacional. Se presenta así, un distanciamiento de estos grupos en una literatura “selecta”, que bajo diferentes apuestas ha configurado prácticas autogestionadas de publicación y de circulación de sus propias obras.

Estos grupos de jóvenes realizan sus propuestas por medio de la creación colectiva de recitales de poesía, concursos literarios y más importante aún, de pequeños sellos editoriales autofinanciados para la publicación y la divulgación de sus propias obras: poesía, cuentos, novelas, manifiestos, fanzines, etc.; esto genera la construcción de visiones nuevas del contexto que los rodea, basados en movimientos y/o expresiones tales como el Nadaísmo, la obra de Fernando González, Rafael Chaparro, o Andrés Caicedo entre otros, que durante algunos momentos puntuales de la historia colombiana han marcado un hito en la literatura y la cultura juvenil.

Encontraremos que estas propuestas independientes se enmarcan dentro de un análisis del consumo, específicamente dentro del consumo cultural centralmente de lo que Bourdieu (1984) denomina como *economía de los bienes culturales*, en esta se producen sentidos individuales, culturales y políticos, que entran a disputarse concepciones específicas sobre el arte y la literatura, al igual que la apropiación y resignificación de productos culturales, pues se entiende que en el consumo existe una disputa por la apropiación de un producto social o cultural y así mismo de modos de vida y formas de posicionarse como sujetos consumidores y productores de sentidos e identidades.

Partiendo de lo anterior, este primer capítulo busca responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los sentidos culturales que se conforman alrededor del consumo y la producción de literatura independiente juvenil en Bogotá desde el 2014 hasta 2017?

Bajo este esquema, también indagaremos sobre cómo el ejercicio literario puede convertirse en una expresión de grupos sociales inconformes con la llamada “alta cultura” que invisibiliza y niega otras formas de ser y de hacer las cosas. El presente capítulo analiza varios elementos de interés que permitirán nutrir y dar cuenta de lo que se pretende desarrollar: primero, los sentidos culturales, es decir, relaciones colectivas de significación en estas apuestas en la creación y la circulación de literatura, las cuales son entendidas por este proyecto como expresiones políticas contenidas en códigos que reflejan formas subjetivas, son materializadas en sus obras y pueden enmarcarse en una memoria colectiva; segundo, un análisis de la producción y el consumo cultural como formas de dar sentido y disputar significaciones sobre la literatura u otros productos culturales; tercero, la diferenciación entre el joven, la juventud y lo juvenil, que nos permitirá delimitar y definir la población que trabajaremos; y por último, los resultados encontrados cuando nos inmiscuimos en el ámbito de las propuestas emergentes de producción y consumo de literatura independiente juvenil hallando actores, razones y medios por los cuales este campo específico se dinamiza.

En el marco del presente texto, se enfatizará en los sentidos culturales que se generan en relación con la producción y el consumo de lo que aquí se denomina *literatura independiente juvenil*². Sin embargo, también habría que preguntarnos ¿Por qué hacer referencia a sentidos culturales en el marco de un análisis del consumo y producción de material literario de un grupo específico, en un espacio y tiempo determinado?

² Entenderemos en este documento que la *literatura independiente “juvenil”* nos refiere puntualmente tanto a lo joven, como moratoria social, y a lo juvenil en una sola referencia, dado que, pensar que el campo de la literatura independiente juvenil no limita a los jóvenes como los únicos productores y consumidores, sino una población que encontrándose en dicha moratoria social o no, consumen, producen y se relacionan en torno a una literatura con características de lo juvenil y no solo de lo joven.

1.1. Sobre los Sentidos Culturales

Dar cuenta de los *Sentidos Culturales* presenta un reto conceptual dado que, si bien en los estudios sobre la comunicación identifican que “el consumo no es sólo reproducción de fuerzas, sino también producción de sentidos” (Barbero, M. 1987. 231) no hay la claridad suficiente para definir dichos “sentidos”. Es por eso que es imperante dilucidar esta idea de los *Sentidos* en el ámbito de la cultura, para dar cuenta de qué códigos de significación, qué relaciones sociales, qué condiciones de vida y qué representaciones del mundo juvenil y de los jóvenes se generan en el proceso de producción y de consumo de literatura independiente juvenil durante los últimos 4 años (2014-2017)³.

En primera instancia, los sentidos de los que se pretende dar cuenta se enmarcan en el ámbito de la cultura, entendiendo ésta como un sistema de comunicación constituido históricamente, es decir, un sistema de signos y relaciones simbólicas compartidas por un grupo social configurado históricamente, por medio del cual, los sujetos se relacionan con el entorno y le dan sentido a su realidad. A partir de esto, se configuran ciertas prácticas cotidianas propias de la vida material, contribuyendo a la significación y resignificación de la identidad del sujeto en relación con los otros que lo rodean.

Es así como la cultura no es un ámbito acabado y estático, al igual que los sujetos no son pasivos por creer que solo están inmersos en ella. Por el contrario, la cultura es parte tanto del exterior como del interior del sujeto y este es a su vez creador de cultura, esto es, de signos y de relaciones simbólicas. De manera que “esta es la teoría semiótica de la cultura, que en su versión más básica sostiene que la cultura es una representación del mundo, un modo de darle sentido a la realidad objetivándola en historias, mitos, descripciones, teorías, proverbios, productos artísticos y espectáculos” (Duranti, A. 2000, p 60).

Este proyecto no concibe la cultura o cualquier expresión referente a ella como esencial y aislada de otros ámbitos de la vida social. Ahora bien, sin dejar de lado la definición de cultura hecha por Duranti, podríamos reunir y analizar algunos de los poemarios y novelas

³ Temporalidad seleccionada para la investigación dada la fecha en que inicio la experiencia central involucrada en el presente trabajo, la editorial Ediciones con Tinta Ebria.

cortas de una de las editoriales que publica material independiente en Bogotá y encontraríamos figuras literarias acerca de un signo o código compartido entre consumidores y productores, acerca de la ciudad, o de ámbitos en los que suelen encontrarse o tienen en común, dando cuenta así de los rasgos de una cultura en la cual se hacen pertenecientes y desde la cual hacen resistencia a la cultura hegemónica “alta cultura”. Al igual que lo dice Margulis y Urresti (1994) “el refugio al que pueden apelar, cuando no poseen los requisitos exigidos para corporizarse en la imagen de los herederos, es el de la defensa de ámbitos y enclaves simbólicos que ellos han creado y reconocen como propios” (p.18).

Respecto a *sentidos*, estos pueden ser interpretados en tres términos generales. El primero, es el sentido como sensibilidad o experiencia; un ejemplo podría ser el olfato, el tacto, etc. El segundo, refiere al *sentido* como dirección, como el curso de un río y el tercero, es el *sentido* como significación, es decir, lo que se comprende de un signo o de una acción. Con respecto a lo que pretende este proyecto retomaremos estos dos últimos, como dirección y significación, que según André Comte Sponville (2003) son elementos vinculados en tanto “la finalidad de una acción le confiere una significación (...) y la significación de una frase es lo que quiere decir u obtener” (p. 474); es así que podemos entender *el sentido* no como el acto en sí mismo sino lo que representa y pretende “lo que hay que perseguir no es el sentido, solo tiene sentido lo que se persigue” es una relación con algo distinto de sí mismo. En este orden de ideas se puede afirmar que: el consumo no tiene sentido *per se*, solo tiene sentido lo que se consume, y la pregunta por el sentido es una pregunta por la interpretación de la relación con el producto consumido.

De acuerdo con lo anterior, podemos resaltar varias características del *sentido* para una más clara interpretación: solo hay sentido cuando hay voluntad, es decir, donde hay un deseo, pulsión, necesidad, acompañando la acción. El crecimiento vertical de un árbol o el movimiento de un girasol para su desarrollo fotosintético carece de sentido para él, más allá de una expresión cotidiana de los sujetos refiriendo a un orden biológico natural. Aquí habría una pregunta interesante tal como lo postula André Comte: “¿es necesario decir que no existe sentido que no sea humano? (...) solo hay sentido para un ser capaz de desear” (p.475). Otro elemento es que no existe un único sentido totalizante, sino que se determina por el sujeto que interpreta y su lugar de enunciación, es decir, que es relativo y cambiante en tanto una

pregunta por el sujeto no es por -el qué soy-, sino por -el qué voy siendo-, este devenir de la constitución del sujeto denota que el sentido es cambiante, no es absoluto ni permanente. Un último elemento es que *el sentido* de un acto no es el acto en sí, sino lo que llega a significar, lo que *no es o no es todavía*, aclarando que no necesariamente es lo opuesto, sino, lo que no es.

1.2. Sobre el consumo y el consumo cultural

1.2.1. El Consumo

El consumo en la sociedad occidental capitalista contemporánea puede llegar a ser pensado desde una perspectiva económica, como un momento dentro de la lógica de producción y reproducción, que en la mayoría de casos inicia con la extracción de materias primas, luego con la generación de bienes, para continuar con la circulación-distribución que potencia la expansión del capital como modelo económico imperante, para finalizar con el consumo y posiblemente reúso o desecho; así, se concibe el consumo como la fase del proceso productivo carente de todo sentido más allá de ser una práctica casi normalizada para aumentar el capital económico de los productores y también mantener una estabilidad dentro del proceso de producción.

En este sentido, no son solo los gustos⁴ y deseos de un grupo social sino la capacidad adquisitiva de personas o grupos los determinantes del qué y cómo se consume, condicionado además por las grandes estructuras que administran el capital, en tanto, el uso y cambio de bienes planifican esta selección en pro de la estructura económica dominante,

⁴ De acuerdo con Bourdieu el gusto es una disposición ética y estética en un sistema de disposiciones, es decir, que el gusto está atravesado por un sistema de normas o convenciones sociales expresadas en el individuo, que al concebirse algo como “estético” se ve idóneo en su uso y en su forma; esto se define además por el *ethos de clase* que es un sistema de valores interiorizado desde los procesos de socialización más tempranos y cercanos de los sujetos. Ver: Bourdieu, P., & Gutiérrez, A. B. (2010). El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura (No. 316Bour). Siglo Veintiuno.

[...] sin embargo, la única racionalidad que modela el consumo no es la de tipo macrosocial que deciden los grandes agentes económicos. Los estudios del marxismo sobre el consumo y los de la primera etapa de la comunicación masiva (de 1950 a 1970) exageraron la capacidad de determinación de las empresas respecto de los usuarios y las audiencias (Canclini N. 1991, p.2)

Lo cual implicó una visión solamente economicista del asunto. Si bien no hay que olvidar el análisis económico de la estructura, que aporta determinantes imprescindibles sobre las condiciones materiales de existencia, no se puede incurrir en determinismos que limiten analíticamente las dinámicas del *consumo*; por ello, vendría bien iniciar con una lectura de esta categoría desde teóricos como Manuel Castells (1974) quién señala que: “el consumo es el lugar en donde los conflictos entre clases, originados por la desigual participación en la estructura productiva, se continúan a propósito de la distribución y apropiación de los bienes” (p. 24). Tal fenómeno está inmerso en una estructura económica que mientras busca satisfacer bienes y servicios, manifiesta una disputa sobre el “acceso a un producto de carácter simbólico” que no debemos ignorar.

El consumo como acción parte en primera medida desde una premisa básica de satisfacer necesidades individuales y grupales que se determinan por la manera como los sujetos se han constituido en consumidores, pero no solo el consumo está mediado por las necesidades básicas⁵ sino también por las pretensiones y prácticas cotidianas de carácter social (actividades que le dan sentido a sus vidas) individuales y colectivas.

De manera complementaria Douglas M. y Isherwood B. (1990) afirman que, el consumo es *una práctica cultural* en tanto es entendida como una acción de elección y uso de productos o bienes selectos bajo algunas condiciones del contexto (influencias externas) y procesos mentales e inclinaciones individuales (construcciones internas). Esta práctica de consumo de

⁵ Esta disposición de pensar las *necesidades básicas* fuera del campo determinante del consumo y de las prácticas de consumo, se desarrolla a partir de la crítica hacia las necesidades como condición natural inherente a cualquier cultura, etnia o grupo social. No es posible pensar tales necesidades como universales en tanto éstas se hallan mediadas por rituales determinados que cambian radicalmente el acto de suplir cualquier necesidad básica o natural como comer, dormir, la reproducción sexual entre otras, tal y como lo dice Canclini (1993) “la necesidad biológica de comer, por ejemplo, es elaborada con tal variedad de prácticas culturales (comemos sentados o parados; con uno, tres o seis cubiertos, o sin ellos tantas veces por día, con distintos rituales)” (p. 79). La etnia, la clase social, el grupo perteneciente condiciona la forma en cómo se expresa y se apropia dicha necesidad; es decir, que no existe tal necesidad que sea realmente necesidad universal ni biológica similar, además de que esto correspondería a una visión instrumental de los bienes.

un producto y no de otro ayuda a reflexionar sobre las elecciones comunes y los significados colectivos producto del relacionamiento entre individuos, dado que dicho proceso no es individual, al igual que ninguna otra acción humana; en tanto, se entiende que los sujetos socializan y dinamizan su vida en sociedad o en colectividad, de ahí que el consumo pueda entenderse como espacio de comunicación entre los individuos: una actividad social que les permite compartir nombres, marcas, pero también usos y significados, por lo cual toda elección entre mercancías expresa y comunica un rasgo característico particular a nivel individual y social. Esta visión es entendida como una lectura más allá de la comprensión de los bienes -ya mencionados- como productos que solo circulan en el mercado desde su producción y por su valor material, es decir, dicho producto consumido no solo es un objeto material o inmaterial sin más, sino que está cargado de significación y por ello es por lo que es consumido.

Así, el consumo como práctica social es un fenómeno que contribuye en la lectura de significados y estilos de vida de un grupo poblacional a través de la apropiación del uso de bienes. Esta apropiación contiene dentro de sí una idea importante que es mencionada por Martin Barbero en gran parte de su obra sobre la disputa por el significado de los bienes consumidos entre grupos identitarios o de clase distintos, pues aquí es importante observar como la estructura social y económica hegemónica condiciona el proceso de consumo a través de mediaciones⁶ comunicativas como los medios virtuales, la televisión, los procesos escolares (Barbero, M. 1998), los cuales generan ideas colectivas, comúnmente llamadas *sentido común* del -qué consumir, cómo consumirlo y quiénes pueden consumir qué- y también a través de las condiciones económicas y sociales que promueven el acceso desigual

⁶ Mediaciones o mediación es el proceso de interacción social entre el receptor y el mensaje comunicado, entre el consumidor y el producto de sectores socioeconómicos distintos y antagónicos, en este caso entre el productor, el producto y el consumidor, pues en el ámbito de la cultura donde el producto adopta un valor simbólico más que el valor material, existe una especie de diálogo o comunicación entre el productor y el consumidor quien accede al producto ya sea por su experiencia estética o por un reconocimiento de la idea o mensaje que transmite el producto (libro, pintura, música, etc.). La mediación es referida por Martin Barbero y otros autores en el campo de los estudios sobre el consumo y la sociedad de masas en el ámbito de la cultura, para hacer referencia a una forma particular en la cual el mensaje comunicado por los medios de comunicación entra a trastocar al receptor o consumidor quien opta por consumir o no cierto producto. El análisis sobre mediaciones es un análisis sobre la relación entre las formas apropiación que los grupos de receptores hacen de la cultura hegemónica subvirtiéndolo el sentido original de forma que resulta útil a los grupos subalternos o al menos lo aproximan a su contexto.

a material de lectura o arte en general y a tecnologías que actualmente son focos principales de atención de los consumidores que somos todos.

Existe aquí la necesidad de diferenciar el consumo de lo conocido como consumismo. Por un lado, un ejemplo de lo que referimos como consumo puede ser la adquisición de bienes enmarcados como “otros sistemas que nunca son el eco de la oferta económica”(Canclini, N. 1988, p.24); bienes consumidos a través de ideas como la reivindicación de grupos subalternos por medio del consumo de productos y bienes ancestrales, tradicionales o propios de su identidad (la mochila Wayuu, uso de tribales autóctonos, hoja de coca, etc.) que pese a estar aparentemente fuera de una oferta comercial masiva, no dejan de concebirse como producto de consumo, en donde existe por ende un consumidor que adquiere el producto por una u otra razón. por otro lado, el consumismo es la práctica exacerbada de adquisición de productos indiscriminados de manera inmediata y cargado de un sentido puramente instrumental del consumo y de los mismos productos consumidos para Bauman, Z. (2012) principalmente el consumo es atribuido como característica del individuo o un grupo social específico, mientras el consumismo es una atribución propia de la sociedad en general, en donde el individuo es alienado del deseo y la necesidad de querer y se torna homogénea a nivel macro social.

Ahora bien, entendemos la categoría de consumo como:

un lugar de producción de sentidos, de una lucha que no se agota en la posesión, ya que es el uso, el que da forma social a los productos al inscribir en ellos demandas y dispositivos de acción que movilizan las diferentes competencias culturales. (Sunkel, 2006, p.57)

que es atravesada por condiciones o lógicas propias del modelo productivo dominante pero también por condiciones sociales, culturales, históricas y si se quiere hasta espaciales, que a su vez están mediadas por procesos de sociabilidad y de comunicación.

Se reconoce hasta aquí que, los sujetos son diferentes por sus condiciones de vida, por las decisiones que toman, por los intereses que movilizan y por la accesibilidad que tienen a ciertos campos de la vida social siendo atravesados por estructuras económicas y sociales desiguales, al respecto Martin Barbero hace hincapié en que la hegemonía no puede ser total,

ya que a pesar de que la estructura hegemónica condiciona a las clases o grupos sociales (habla del caso particular de la clases populares como ejemplo), estos a través de la interpretación y recepción de las mediaciones y los bienes que ésta les ofrece, obtienen lo que les es útil y necesario para su contexto socio-cultural, lo que implica que aquellos grupos tienen un núcleo de memoria fortalecido que les permite seleccionar y combinar el material recibido, construyendo productos culturales propios, que Canclini define como “otros sistemas que nunca son el eco de la oferta económica”(1988, p.24).

Estos engrimientos⁷, es decir, los condicionamientos de la estructura social y económica hegemónica antes descritos, plantean un acceso desigual a lo que Bourdieu denomina como *capital cultural*; sin embargo, no es determinante la posibilidad de acceso económico y social a los bienes o servicios de consumo sino también -como se menciona anteriormente- las definiciones colectivas sobre gustos, placeres y mediaciones comunicativas (ya sea el mensaje bajo la ideología de dominación y el que se interpreta teniendo en cuenta la condición social, económica y cultural).

Bourdieu al respecto en su obra sociológica produce una creación categórica que enmarca la desigualdad en el acceso al arte y a la cultura en general, desarrollando las categorías como: *campo* que se entiende como el espacio de tensión entre instituciones o agentes que se disputan una definición de las reglas de juego y entre ellas su división y el acceso a los elementos del campo, en este caso el campo del arte; entonces para que el campo funcione los agentes deben estar dispuestos a jugar y para ello están dotados de *habitus*, lo que define como “principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 1991. P 92) dice también que el *habitus* define el acceso al capital y este sobre todo se conforma por dispositivos socializadores como la escuela, la familia y el entorno cercano, el capital cultural dispone al sujeto a inmiscuirse en diferentes ámbitos y de diferentes maneras de acuerdo con la constitución de su capital y/o su habitus.

Ejemplificando lo anterior, podríamos poner en cuestión la visita a un museo por parte de un estudiante de algún sector privilegiado económicamente en contraste a un estudiante de

⁷ Pretensión de superioridad de la estructura económica y social sobre cierto sector de la población al restringirle el acceso a ciertos privilegios en este caso al capital cultural.

colegio oficial de algún lugar “marginado” económicamente e hiciéramos un balance de las herramientas reflexivas con las cuales ambos estudiantes pudieran acceder a las obras y a los contenidos allí incluso en el museo, encontraríamos diferencias sustanciales de cómo cada estudiante interpretó y se nutrió de lo que allí encontró, denotando diferencias entre quien está mejor instruido para afrontar este tipo de escenarios, y podríamos preguntarnos si a pesar de la diferencia de instrucción que recibieron pueden abordar de manera distinta las obras.

La mención acerca del *Habitus, campo y capital cultural* que se abordó de manera somera aquí, configuran a los sujetos inmersos en una clase social específica y condiciona los accesos y las formas de abordar al arte puntualmente, es interesante en el sentido en que nos ayuda a comprender por medio de qué dispositivos se legitima y canoniza cierta forma de hacer y de hablar del arte y es de resaltar cuanto ayuda a desnaturalizar los cánones impuestos; sin embargo, aquí nuestro estudio se particulariza en la medida en que la inquietud central es sobre las producciones alternativas de otras culturas que no son las hegemónicas y que precisamente no reconocen interés por valorar o ser valoradas desde los cánones artísticos literarios. Por lo cual, no podemos preguntarnos por cómo nos condiciona la estructura económica para acceder al arte cuando nos estamos preguntando cómo producimos cultura en contraposición a esa cultura hegemónica.

1.2.2. Producción y consumo Cultural

De acuerdo con Néstor García Canclini (1991), el *consumo cultural* es un consumo específico dentro de la categoría más amplia del *consumo*; ésta es específica en tanto hay una parcial independencia de los campos artísticos, científicos, culturales tradicionales y sus “productos culturales”⁸, los cuales han logrado desligarse de la lógica reproducción y responden secundariamente a la oferta económica, a diferencia de la producción de bienes materiales ordinarios como los tecnológicos, los inmuebles, las herramientas, los accesorios; productos

⁸ Son los productos elaborados por parte de los sujetos donde se ven reflejadas expresiones simbólicas y que posee cargas estéticas que proyectan las identidades de un grupo social, campo del conocimiento y demás, aquí se enmarcan productos tanto artísticos como tecnológicos, y científicos, pues reflejan unas situaciones históricas, unas representaciones y unos contextos socioculturales determinados. ” a diferencia del común de los demás productos culturales, se identifica por poseer mayor información estética sobre la manifestación cultural analizada.” (Téllez, 2004. p.2)

de carácter meramente instrumental. El valor simbólico de estos bienes culturales predomina frente a los valores de uso o de cambio. Incluso una particularidad primordial es la estrecha relación cíclica de productor – consumidor⁹, ya que el mismo individuo que genera un producto determinado como un libro o una pintura es consumidor de este, al igual que de otros productos en relación con su propuesta artística y se mueve en el mismo medio como distinción simbólica individual y colectiva de actividades cotidianas creadas a partir de la acción producir y de consumir.

Así pues, al hablar de consumo o de consumo cultural será necesario hablar de producción, en este caso de producción cultural y/o de productos culturales¹⁰, para lo cual es imperante definir la producción como creación de, herramientas y medios para la vida; y también como la materialización de representaciones sociales de cómo y por medio de que vivir y sobrevivir.

Al hablar de consumo y consumo cultural dice Canclini se presentan obstáculos a la interpretación y/o análisis. La primera de ellas es la asociación de esta categoría con la comercialización masiva de bienes (consumismo), en esta perspectiva al hablar de consumo cultural se trata de una “alta cultura” perteneciente endémicamente a aristocracias y sectores socioeconómicos privilegiados que promueven concepciones idealistas, por lo que “la multiplicación masiva de los consumidores distorsiona el valor de las experiencias del arte”(Canclini, 1993, p.72); que, además de plantearse como un arte de todos (de la humanidad) solo representa un sector de la población determinado (arte o cultura burguesa), el cual lo consume y lo vuelve universal a través de los procesos socializadores como la escuela. Esto se expresa en espacios de consumo de arte como museos, galerías, recitales y demás espacios de socialización de obras y bienes artístico-culturales.

⁹ Aquí es relevante pensar la comunicación generada entre el productor y el consumidor a través de su obra. En el campo de la literatura, en este caso independiente, dicha comunicación constituye primero una relación entre estos dos actores a través de un producto, caso tal que no ocurre con el consumo de otro tipo de bienes como los tecnológicos entre otros, pues este diálogo interpela la intención original del autor con la interpretación que le da el lector, que siendo distinta resignifica la obra atañéndole valores nuevos; segundo la capacidad que tiene esta comunicación en generar rasgos distintivos que compromete a ambos actores a ser parte de un grupo determinado y caracterizado.

¹⁰ Cuando se refiere a “consumo cultural” predominan características sociales evidentemente del *producto cultural* como la configuración sociocultural del individuo, el contexto de circulación de producto, su difusión y sus características de uso o representación.

Otro de los obstáculos mencionados hace referencia al consumo de clases medias y populares frente a bienes fastuosos y placenteros, secundarios o no “básicos”, que da cuenta de una especie de consumidores irreflexibles exacerbados por la publicidad y el marketing. Douglas M. y Isherwood B. (1990) aluden al “prejuicio veterinario de que lo que los pobres más necesitan es comida” (p.114), que oculta la influencia determinante del placer y sobre todo de las tradiciones de los sectores populares en sus prácticas de consumo. Esto evidencia una *idealización aristocrática* que diluye la diferencia entre consumo y consumismo dificultando la lectura del consumo cultural como un espacio de lectura de grupos sociales que deciden la resignificación de lo que consumen, tienen sus propias prácticas de vida y formas de producir sus propios bienes o productos culturales.

Bajo esta premisa, es necesario plantear una perspectiva multidisciplinar para poder entender el consumo cultural, y la producción como fenómenos sociales. Al respecto Canclini N. propone rescatar de la economía su racionalidad frente a la naturaleza de los intercambios económicos; de la antropología su análisis sobre la convivencia al igual que las formas de organización social; y de los estudios de la comunicación, su valoración respecto al uso de bienes como transmisores y creadores de significado (1991). Es así como hablar sobre *consumo cultural* propone observar la creación de *sentidos culturales* de los sujetos y de las colectividades, al igual que el carácter mediador de los procesos de comunicación y socialización de los consumidores y los bienes culturales que entran a ser disputa por clases o sectores distintos.

1.3. Literatura Independiente Juvenil

La literatura independiente juvenil será entendida aquí como una propuesta de literatura producida y consumida por jóvenes de manera alternativa, articulada a partir de factores que se precisan especificar aquí, pues da cuenta de un grupo social enmarcado no solo en la juventud sino en lo juvenil, quienes desarrollan prácticas de apropiación y nuevos usos de *material literario* autogestionado y resignificado. Tal resignificación se enmarca en lo ya denominado *consumo cultural*, que más allá de ser una práctica simple y unidireccional precisa unas formas de construcción de representaciones y códigos característicos del grupo social enmarcado en esta proposición. Estos sujetos producen y consumen productos

culturales dados en la expresión de *sentidos culturales* contemporáneos que reconstruyen su temporalidad.

1.3.1. Respeto a lo juvenil, el joven y la juventud

Pensar lo juvenil implica preguntarse sobre *el joven, y la juventud*, para ello hay que analizar los ámbitos de la vida donde los jóvenes son participes y protagonistas, guionistas y actores. Se define “joven” como el sujeto, hombre o mujer, con características fisiológicas determinadas, enmarcada en una moratoria social¹¹ llamada juventud¹²; en la cual el sujeto, sale de una etapa de dependencia económica, familiar o externa, para generar decisiones condicionantes de su futuro, a través del desarrollo de percepciones y expresiones socioculturales variadas y características de lo que concibe en su vida; jóvenes pues, no son “todos aquellos individuos que no siendo niños ni adolescentes, aún no han alcanzado la edad suficiente para ser concebidos por adultos o maduros”(Acosta, 1996, p.3) sino además son los sujetos que, pertenecientes a esta condición de juventud, tienen la necesidad de instituir expresiones propias de una generación y de un grupo social específico (colectivos, tribus urbanas, vecinos, etc.).

Esta moratoria social (juventud) no es homogéneamente determinada, está condicionada por situaciones socioeconómicas específicas, esto implica dar cuenta de qué forma y durante cuánto tiempo un sujeto se encuentra en esta *condición de juventud* en sectores socioeconómicos distintos, por ejemplo, en un sector privilegiado el sujeto joven lo es en

¹¹ Moratoria social es entendida como el tiempo socialmente aceptado y delimitado en la que un sujeto se ve enmarcado, en este caso se concibe la juventud como una moratoria social en donde existe una condición en donde aún no es considerado adulto, pero tampoco es concebido como adolescente o niño, sino un espectro de tiempo en la cual es una figura de vigorosidad y energía que empieza a tomar decisiones condicionantes para su futuro como ciudadano, trabajador, tributador, consumidor, etc.

¹² La juventud como categoría de análisis, aparece posterior a la segunda guerra mundial y las nuevas configuraciones de carácter estructural en la economía y la sociedad que le dieron lugar a la era “postindustrial” y también a la “sociedad de consumo” La llegada de las nuevas tecnologías al mercado, el incremento de la población a finales de la década de los sesenta hace que la oferta laboral disminuya, haciendo que adolescentes en la plena inserción a la adultez se le dificultara el ingreso al mercado laboral, por consiguiente, pospone su contribución al hogar paterno, de sus derechos y el status como adulto. A lo que Acosta define jóvenes como:” ...aquellos individuos que, habiendo superado fisiológica y psicológicamente la edad de adolescente, reuniendo las condiciones necesarias para desempeñar las funciones de los adultos en la sociedad en la que pertenecen, no dispones de los recursos suficientes para organizar su propio grupo doméstico, para independizarse de su familia” (Acosta 1966, p.6)

tanto que puede optar por acceder y prolongar sus estudios, no entrar a laborar, o de optar por un espacio considerable de ocio entre terminar sus estudios y trabajar, en comparación con un sujeto de sectores populares, que puede encontrarse en un rol determinante en los ingresos económicos de sí mismo y su núcleo familiar suspendiendo su formación educativa o no poder acceder a la posibilidad de una.

Por consiguiente “la juventud es una construcción social, y su definición y límites depende de múltiples variables que deben ser descubiertas en cada formación social específica” (Touraine, 1993). En épocas anteriores se consideraba “adulto” el individuo que además de cumplir con las propiedades fisiológicas, (la terminación de la adolescencia a la edad de 18 -20 años) incursionaba en el “mercado laboral”, contraía matrimonio; dejando de lado la dependencia económica y abandonando el hogar paterno, se le asignan derechos y deberes, y este adopta una conducta de lo que la sociedad considera propios a este grupo de edad (Acosta, 1996).

En consecuencia, se considera a la juventud como ese grupo de individuos excluidos o diferenciados (por el mundo de los adultos y el de los adolescentes), originado por el mismo orden socioeconómico establecido, que genera una segmentación cultural en este grupo social, el cual va desarrollando ciertas propiedades que los constituyen como agentes productores de conductas, actitudes y señas de identidad que los caracteriza. Este plus de tiempo que obtiene la “juventud” es constituida a partir generar nuevas alternativas de identidad y de prácticas cotidianas. Es así como dicha moratoria social, denominada juventud, es un espacio de construcción de códigos identitarios con sus semejantes de generación, o contexto geográfico, económico y cultural a través de la externalización de lo que da *sentido a su vida*.

Por lo cual, *lo juvenil* a diferencia de lo joven es la expresión social con la cual se adopta una representación exterior de la juventud (el cuerpo como imagen dominante) no como edad generacional o moratoria social, sino como expresión de identificación que evidentemente se externaliza a través de la idea de vigorosidad, irreverencia, frescura, sagacidad, energía y demás con las que se reconoce a los jóvenes; es así como dichas ideas distintivas e identificables al igual que otras expresiones culturales, artísticas y de vida se vuelven susceptibles a ser discursos del mercado.

Los medios masivos de comunicación son hilos conductores de estereotipos estéticos de lo que es ser joven; se vende la característica del ser jóvenes como fetiche publicitario, convirtiéndose así en un producto de consumo a través de looks, indumentaria, formas de vida donde el bienestar personal es más importante, dando configuraciones de actividades nuevas, como el cuidado del cuerpo (dietas, gimnasio) ya que este es la percepción más visible de lo que es ser joven, dando así la noción de un cuerpo inalterado por el tiempo.

Esta concepción estética (fetiche) de ser un “sujeto juvenil” mediado bajo un lenguaje hegemónico y fomentado por el mercado se denomina “juvenilización” el cual acontece en el mundo contemporáneo de la sociedad de consumo. Margulis M. y Urresti M. (1998) lo manifiestan como un problema de carácter sociocultural “la moda de la juvenilización conduce a los sectores que intentan incluirse en ella a que debiliten la cadena significativa del relato de su propia temporalidad, interrumpen los sintagmas de la memoria, que así va tornándose con menor densidad, propicia al artificio y al simulacro” (p.16). Entonces, lo *juvenil* es una idea que atraviesa generaciones, que posee características propias, llamativas y comercializables, artificios posibles de adoptar a través del mercado y por fuera de él, en lo que se consume, como productos o bienes que convierten al sujeto en juvenil por acceder a ellos -un sujeto de 40 años puede llegar a ser tan juvenil como un sujeto de 25 años-¹³.

Dicha diferenciación no pretende ahondar en una crítica hacia las tendencias mercantiles de lo juvenil o de las prácticas de consumo impuestas hegemónicamente que nos hacen consumir algo específicamente siendo rentable para el modelo económico, se pretende es pensar dichas distinciones sobre lo joven y lo juvenil en clave de caracterizar grupos diversamente constituidos en el plano del uso y la creación de significancias culturales de la literatura. Es así que esto nos lleva a pensar que el campo de la literatura independiente juvenil no está ceñida a los jóvenes como los únicos productores y consumidores, sino una población que encontrándose en dicha moratoria social o no, consumen, producen y se relacionan en torno a una literatura con características de lo juvenil y no solo de lo joven, características

¹³ Esto implica preguntarnos que dentro de la diferencia de sectores sociales al igual que ocurre con la moratoria social de la juventud, el acceso a lo juvenil es restringido y delimitado por la estructura imperante, lo que llevaría a pensar como dice Martin Barbero en su cuestionamiento sobre las mediaciones, como el sector popular, o marginados pueden re significar ideas de lo juvenil o del discurso que se moviliza en el mercado sobre lo juvenil, creando así otras formas de ser joven, juvenil, a través de los mismos consumos u otros apropiados.

encontradas en sus figuras literarias, metáforas, contextos donde las escriben, las hacen circular y las factibilidades de acceso a estos materiales y prácticas.

1.3.2. Literatura Independiente

Es preciso dar cuenta de cómo tal literatura se configura como práctica social capaz de brindar formas de expresión frente a los sentidos de vida, y posiblemente construcciones identitarias de los sujetos que se encuentran en el ejercicio tanto del consumo como también de la producción de material literario *independiente*.

Si bien la literatura como ámbito artístico y cultural de la humanidad se consolida tras tradiciones importantes que dan peso a su renombre, por medio de obras clásicas de la alta literatura de autores universales con un magnífico aporte a las lenguas y al lenguaje, menciona Alvin Kernan (1993) en “La Muerte de la Literatura”, que la literatura y los autores se han disuelto a través de varias circunstancias: *i)* el sentido que se da a las producciones está condicionada a un plano donde la interpretación de las obras están más sujetas al lector y su experiencia con el producto, que el sentido inicial de la obra. Es aquí donde la crítica también puede volverse literatura. *ii)* se produce una desvalorización estética de las obras literarias por medio de las dinámicas más contemporáneas de socialización y mediación como la televisión y la internet y la forma de interlocución con estas obras “clásicas” canónicas¹⁴, contraponiéndose a la exaltada importancia que se tiene o tenía del material impreso, que a su vez es acusada de generar una poca democratización de dicho material físico a los sectores sociales en su diversidad social, económica y cultural, y sobre todo en el

¹⁴ “Hoy las obras se desplazan a través de múltiples discursos multimediales. La televisión lo ha transformado todo, incluso la idea sacrosanta de obra original y el concepto de lectura. Las nuevas circunstancias hacen poco plausible la vieja literatura. Se trata, de nuevas formas de hacer las cosas en donde, por un lado, los mismos especialistas encuentran difícil decir qué es la literatura o cuáles son sus características distintivas; por otro, en un mundo en donde los jóvenes, acostumbrados a largas jornadas frente al televisor o frente a las pantallas de video juegos o de Internet, se sienten cada vez más distantes del mundillo de la literatura.”(Rodríguez H. 2015,p.40) Con esto se hace alusión a las formas de hacer referencia a obras “importantes” de la literatura por parte de aparatos mediadores contemporáneos como la televisión a través de adaptaciones cómicas, dramáticas o en algunos casos estrictamente ceñidas a los textos originales. Pues generan en la población receptora otras formas de acercamiento a las obras literarias desvirtuando el uso exclusivo y exclusivo de la obra impresa y al esencialismo con la cual eran catalogadas por las voces expertas en literatura.

interés de las nuevas generaciones jóvenes que en su proceso de socialización temprana crece junto al internet, la televisión, videojuegos, etc.

De acuerdo con lo encontrado es necesario diversificar la visión de la literatura en un espectro más amplio de análisis, llevándonos a encontrar que existe una clara diferencia entre la “literatura ligada al concepto de libro de culto”, canónica como ejercicio académicamente aceptado bajo estructuras definidas y aprobado por la alta cultura o cultura hegemónica con “obras” de notorio aporte a las artes y a la cultura en sus figuras literarias, desarrollo de ideas y uso de estructuras gramaticales, etc. y la literatura como *experiencia literaria*, la cual es concebida por Humberto Rodríguez (2015) como apropiación del ejercicio de lectura y escritura contextual a sus condiciones de vida, en las que a pesar de conocer o no sobre el campo de la literatura y el ejercicio escritural¹⁵ no limita a los sujetos jóvenes y juveniles a la creación y apropiación de material narrativo “toda práctica literaria juvenil queda circunscrita dentro del ámbito general de la “construcción de sentido”, a su modo todas las prácticas son formas de apropiación, identidad y representación.” (Rodríguez H. 2015, p. 114)¹⁶.

Es así como el consumo de literatura al igual que su producción se transforma en una experiencia y en una práctica social, pues es a través de ella que se materializan lecturas de mundo, de los contextos que rodean a los sujetos, y de sus imaginarios de vida. La posibilidad que brinda pensar el concepto de práctica literaria circunscribe la idea de que la relación de los jóvenes o sujetos juveniles con el consumo de *literatura independiente* no se enmarca en reglas académicas sino

¹⁵ Este apartado no pretende determinar de manera generalizada que los consumidores y productores de *literatura independiente juvenil* carezcan de formación escolar o profesional en algún campo relacionado con la literatura, la lingüística u otros campos asociados o no, es preciso aclarar que dentro de consumidores y productores existe tan diversas características que es inconsecuente pretender desarrollar una limitación del perfil o perfiles de los sujetos relacionados a tal literatura.

¹⁶ Remitirnos a definir de manera clara la práctica literaria sustentada por Humberto Rodríguez no limita la visión sobre lo literatura como expresión compleja constituida históricamente con algunos fenómenos que caben ser resaltados con el objetivo de clarificar la posición de esta investigación frente a tan amplia categoría: (la literatura como valor y horizonte de expectativa) la cual se simplifica en ser un conjunto de valores determinados por una comunidad académica y legítima por la cultura hegemónica para determinar una obra como literaria, y que genera un precedente en la historia del arte y las letras; ; y la literatura como práctica social que comunica expresiones identitarias y momentos históricos específicos de una comunidad en un determinado momento de la humanidad (Rodríguez H. 2015, pp.36-37).

en algunos casos un ritual al que se acercan desde la soledad y la intensidad de sus experiencias individuales o desde el encuentro y confabulaciones que, a veces, hacen que estas prácticas se den en pequeños grupos o colectivos, que hacen de la literatura uno de sus signos de identidad y diferencia. (Rodríguez H. 2015, p.17).

También en dicha posibilidad que nos brinda la práctica literaria, el encuentro de estos sujetos a través de esta literatura permite no solo la significancia de lo canónico como referente de discordancia o relevancia sino también la expresión de literatura en diversos formatos tales como Fanzines, caricaturas, comics, novelas cortas, cuentos y cuentos cortos, poemarios, entre otros.

La experiencia y el reconocimiento con las expresiones del otro son factores claves para entender la relación de este apartado, pues si bien existe una distancia entre el productor de cierto material literario (autor) y el consumidor (lector), también existe un proceso de comunicación entre ambos a través del material literario, en el que se genera la socialización e interpretación de ambos actores produciendo cierta caracterización de elementos comunes y diferenciación; hablando así de valores estéticos, de percepciones sobre la realidad, de lenguajes comunes, condiciones de vida, y más importante aún de resignificación de prácticas como el hábito de la lectura, de la producción escrita o gráfica, la congregación a recitales, ferias de libros y fiestas.

1.4. Sentidos Culturales en la Literatura Independiente Juvenil: Hallazgos del proceso de investigación

Pensar jóvenes hombres y mujeres trabajadores, desempleados, estudiantes y/o profesionales que comparten prácticas literarias similares y experiencias en torno a lo cultural, político y social en la ciudad de Bogotá y que por medio de esto generan nuevos mercados de obras literarias alternativas y autogestionadas nos posibilita entender que la construcción de expresiones y de experiencias culturales responde a la disputa sobre concepciones de la literatura, del rol del escritor y el lector contemporáneo. Así, a través de prácticas de consumo y producción existen disputas también por la legitimidad y la democratización del ejercicio escritural, no limitado a concepciones canónicas y estructuradas de la literatura. Encontramos aquí formas de colectivizar experiencias en un intento por colectivizarnos como sujetos

productores de *sentidos culturales colectivos*, por medio de repensar y apropiar prácticas que se piensan exclusivas para unos pocos especializados artistas y para algunos sectores sociales privilegiados, pero que siempre estarán en disputa constante en tanto el valor del arte está en su transformación y no en su conservación. Es así como por medio de recolección de testimonios de vida y entrevistas a algunos actores de esta creciente escena de autores y lectores de literatura independiente se consolida un análisis frente a este fenómeno y a los grupos sociales que le dan vida y lo hacen posible.

La emergencia o por lo menos la acogida que ha venido adquiriendo la literatura independiente juvenil en pequeñas librerías, redes sociales, ferias, universidades y café-bares de la capital evidencia que existe un movimiento tras la circulación del material producido. Dichos materiales comprenden productos como libros de poesía, antologías de estos, pequeños ensayos, fanzines, novelas, cuentos, entre otros. Estas obras son claramente diversas en sus estructuras, en sus temáticas, en sus códigos y en sus contextos, esto resulta así en tanto se ha posibilitado la divulgación y la socialización de al menos 15 autores en 4 años solo en el caso de la editorial Ediciones con Tinta Ebria de la cual hablaremos posteriormente. Esto genera una accesibilidad o democratización en la circulación y la divulgación de materiales artísticos literarios sin trámites burocráticos del mercado de las editoriales, que obstaculiza la aceptación y legitimidad de cierta literatura.

Dicha propuesta editorial no se consolida en un plano necesariamente explícito de ser alternativo (la mayoría de las veces) de tal organización, sino en el marco de iniciativas personales y del colectivo para la realización de estos materiales, repensando de manera indirecta¹⁷ el modo en que una obra que se hace pública y entra a ofrecerse en un público o audiencia, siguiendo esto, es clave preguntarse ¿existe un público en general para estos productos? ¿En qué forma el consumo cultural de este producto entra a ser relevante frente al consumo de literatura y/o literatura juvenil convencional? ¿Existe circuitos de comercio emergentes alrededor de esto? Responder estas preguntas permite dar claridad frente a los

¹⁷ Esta reflexión sobre la alternatividad muchas veces no se hace explícita dado que la producción de material no se crea con tal fin de alteridad sino con la necesidad de difundir y compartir ciertos productos con sus allegados y con consumidores. Al no ser explícita la intención política de alternabilidad no implica que no se genera desde un plano inconsciente.

sentidos culturales constituidos, frente los grupos juveniles y frente a la literatura independiente que surge como propuesta.

Para el desarrollo de este proyecto se trabajó de la mano de individualidades y grupos editoriales protagonistas de lo que aquí se caracterizó como Literatura Independiente juvenil, como la editorial Ediciones con Tinta Ebria; con estos se realizó un trabajo de campo enfocado en encontrar los deseos, influencias e intencionalidades (sentidos culturales) de los sujetos que producen, difunden y consumen esta literatura. Aquí se utilizaron técnicas cualitativas de recolección de información tales como diarios de campo nutridos en la asistencia y participación a los recitales, al igual que entrevistas a algunos escritores es esta creciente escena. Por ejemplo, la asistencia a recitales permitía dar cuenta de cómo se comercializaba y se difundían los materiales entre el público y como se generaba la compra o intercambio de los libros y fanzines.

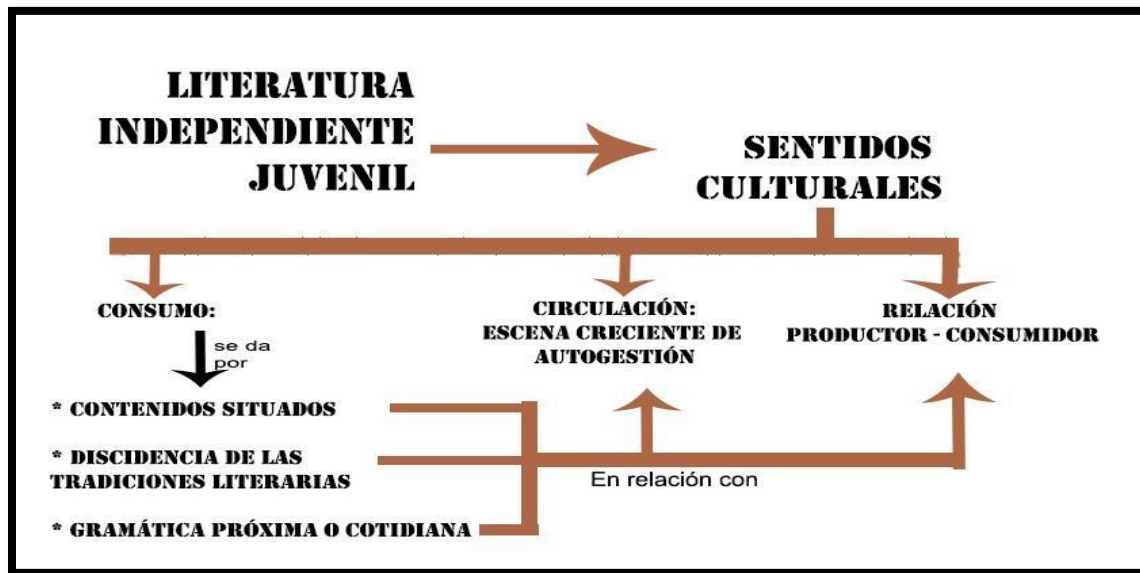
La editorial Ediciones con Tinta Ebria¹⁸, como ejemplo de varios grupos editoriales independientes y emergentes, es una propuesta que surge en el 2014 en la ciudad de Bogotá con alrededor de 3 miembros que, reuniéndose en eventos de poesía como recitales y concursos literarios, comienzan una amistad que los lleva a desarrollar este grupo editorial que empezando así a publicar y recopilar escritos, principalmente poemas, cuentos y novelas cortas de sus más allegados compañeros de universidad y de sus barrios, con dos ideas principalmente; la primera de ellas, poder impulsar la difusión y la producción de escritos que no siendo reconocidos por las casas editoriales y demás instituciones pudieran hacerse conocer; el segundo objetivo fue demostrar que sin ser especialistas en ámbitos literarios podían proponer nuevas formas de escribir, comunicarse con los lectores y generar tendencias alternativas a los espacios propios de la escritura canónica¹⁹, como recitales, concursos de poesía, antologías, etc.

En la imagen que se muestra a continuación se sintetizan los hallazgos encontrados, que posteriormente ampliaremos:

¹⁸ Ver: Ediciones con tinta Ebria, Facebook: [facebook.com/contintaebriaediciones/](https://www.facebook.com/contintaebriaediciones/)

¹⁹ El canon podrá entenderse aquí como tradición e institucionalización de una concepción de la literatura de valora obras literarias por su difusión e incidencia en la cultura, legitimando unas formas de producir esta por medio de sellos editoriales y autores de renombre.

Figura No.1. Estructura de los sentidos culturales encontrados



Fuente: elaboración propia

1.4.1. Productor y consumidor

Si bien el valor económico de una obra en tiempos contemporáneos abate el valor simbólico en muchos casos, poner una obra o producto en disposición de un receptor presupone la socialización de una experiencia interpretada por ambos sujetos, es allí donde surgen los sentidos desde los cuales un consumidor y su práctica existe. En este orden de ideas en este proceso encontramos que los consumidores de literatura independiente juvenil pueden poseer características demasiado diversas económica y académicamente, entre otras; económicamente en tanto la producción y el consumo de las obras no es exclusiva de un sector socioeconómico determinado, académicamente tampoco poseen una homogeneidad en los niveles académicos adquiridos ni tampoco en el campo de estudios que maneje o la profesión que lleve.

Ahora bien, ¿Qué puede ser resaltado de este consumidor que sea relevante para su caracterización? Principalmente su cercanía con el autor o con su contexto, esta cercanía se subdivide en dos esferas de cercanía: la primera de ellas es la cercanía con el autor, esta comprende sujetos como familiares, amigos del barrio, del lugar de estudio o de trabajo, también compañeros productores que se encuentran en los demás escenarios como recitales

y cafés, estos dos últimos hacen referencia a los puntos de circulación estables que posteriormente ejemplificaremos, es decir, todo escenario y lugar donde el mismo autor puede llevar la obra y ofrecerla para venderla y hacerla conocer, aquí el contacto directo con el autor promueve el consumo de su obra por parte de los receptores.

La segunda esfera de cercanía es frente a su contexto o al contenido de su obra esta cercanía genera un reconocimiento y una auto-identificación del consumidor con estos materiales literarios y sobre todo con el autor; esto plantea lo que anteriormente se había mencionado con relación a la interlocución entre el autor, la obra y el consumidor (receptor), “el sujeto productor de texto expresa en el mismo, no sólo su propia subjetividad, sino también la imagen del sujeto al que ese texto va dirigido”(Navarro, 1994, p.182); relación que está presente en la experiencia artística de los productos culturales que reconoce al productor y al consumidor como dialogantes a través del proceso de consumo y generadores de nuevas experiencias con la literatura. Entre otras características encontradas el consumidor y su práctica del consumo de estos productos específicamente, se sitúan también en un plano de complicidad y solidaridad, en tanto, legitiman esta forma de hacer las cosas y de estas producciones literarias alternativas y autogestionadas que son a su vez políticas; Pues se evidencia en el testimonio informales de familiares y/o allegados que sin tener una práctica frecuente de lectura acceden y consumen el libro solo por el hecho de conocer y saber algo del autor. Por todo lo anterior no se pretende aquí caracterizar en un rango de edad, de condición económica, de postura política o ideológica al consumidor.

Ahora, para responder quién es el productor de literatura independiente juvenil encontramos que, con lo que respecta a las personas de Ediciones con Tinta Ebria, a las personas cercanas a este proyecto y a quienes participaron en el trabajo de campo para la realización de este documento; son en su generalidad jóvenes entre 19 y 27 años, la mayoría de ellos estudiantes de pregrado, algún graduado y varios que, no siendo estudiantes, son cercanos a espacios universitarios. Esta editorial se enmarca como ejemplo de propuesta emergente, surge como iniciativa de estudiantes universitarios de Bogotá para publicar sus propias obras y reunir material de muchos de sus amigos cercanos interesados en el ejercicio escritural; esta editorial se lanza con la publicación de sus primeros tres libros titulados: *VersíCulo Primero*, *Amores De Viernes* y *Papeles para Leer en el Retrete* en el 2014. En una

entrevista realizada a uno de sus integrantes Michael Benítez Ortiz en su propio blog²⁰ (uno de los canales de divulgación) aclara el proceso de realización de dicha propuesta:

J. LL: ¿Cómo fue el proceso de publicación con la editorial “Ediciones con Tinta Ebria”?

MB: La mayoría de los poemas del libro Papeles para leer en el retrete, antes de publicarse como tal, ya estaban rotando en otras revistas y libros. Fue cuestión de hacer la selección, una amiga ilustró la portada y otra realizó la corrección de estilo... después me senté frente al computador a diagramar con un amigo y una botella de Old John: ahí nació Papeles... y Ediciones con Tinta Ebria. (J. Llanos a M. Benítez, 2017)

De esta forma, estas propuestas se conciben como emergentes, en tanto surgen desde una posición de alteridad a los sistemas de producción de literatura convencional, y además brotan para materializar las respuestas de los deseos colectivos en la búsqueda de la promulgación de los proyectos de ellos mismos y de sus cercanos, es decir, con aquellos que se comparte un consumo y un ejercicio.

Retomando apartados anteriores sobre la definición de *Sentidos culturales* donde mencionábamos que el sentido de una acción o una propuesta no es la propuesta como tal sino lo que llega a significar y por lo cual llega a realizarse, en la entrevista el autor clarifica el por qué produce o decide hacer consumida su propuesta: “**J. LL:** ¿Por qué escribir poesía en este tiempo? **M.B:** Pienso que, quizá, no sea necesario escribirla: basta con vivir el poema; debe ser la necesidad de comunicarse, como un bebé que llora después de que se cagó.” (2017). Además, encontramos en este apartado de la entrevista que la elaboración de estos productos culturales no está ceñida a contribuir a una lectura universal de la realidad o seguir las reglas académicas de la misma, sino más bien a responder a las necesidades del sujeto y su contexto, esta “necesidad de comunicarse” es a su vez una acción de colectivizarse y compartir con el otro lecturas, imaginarios y representaciones que se van construyendo en el diario vivir.

La clave para entender de qué forma se constituyen estas propuestas editoriales alternativas es el reconocer una relación entre lo establecido y lo disidente, es aquí donde esta misma

²⁰ Es imperante sugerir que dicha entrevista brinda grandes aportes para poder dar cuenta de los sentidos tras la producción de las propuestas emergentes, sus lecturas frente el rol del escritor y el poeta y la postura de estas frente a convencionalidades en la literatura, espacios cerrados y selectos; esta entrevista puede encontrarse en: <https://michaelbenitezortiz.wordpress.com/2017/07/07/michael-benitez-un-poeta-que-no-conoce-nadie/>

propuesta editorial de la Tinta Ebria propone una lectura inconforme frente a como se ha venido constituyendo la literatura y el mercado editorial:

Actualmente la literatura como la gran mayoría de muestras artísticas han sido carcomidas y permeadas por el capital (...) Y esto lo podemos constatar en las grandes casas literarias donde se construyen libros de más de mil páginas, los cuales se disponen ante el lector (...) como si la literatura estuviera enfocada a complacer cierto ego intelectual o estatus social. Estas casas literarias venden libros como si se tratasen de productos de primera necesidad (...) uno más para la línea preproducción, de esta forma coartando el carácter artístico a la literatura. Ejemplos muchos, basta ver esos *bestsellers* para jóvenes, la literatura de algunos *youtubers* o cualquier otra obra comercial. (A. Roldan, entrevista escrita, 2 de enero de 2018)

Es así como a partir del reconocimiento de lo establecido, las prácticas literarias se han constituido en un plano de lo diferente. Encontramos que la práctica literaria conformada en esta literatura independiente juvenil se constituye de manera que la creación de una editorial como ésta poco a poco construye una identidad con la cual definir y proponer su ejercicio literario y sus representaciones:

[...] al principio solo deseábamos tomar del pelo a la literatura colombiana, a veces... Tengo que ser claro, solo deseábamos tener una excusa para reencontrar a todos nuestros amigos en bares, con el permiso de recitar en ellos. Pero ahora todo tiene un matiz y una finalidad distinta, la cual dependió enteramente de dos factores: el primero, la respuesta que tenía el público frente a nuestra producción literaria, y en segunda instancia, el encuentro con la academia y ciertas experiencias un tanto metafísicas que solo pueden explicarse diciendo “la poesía” ... Estas nos dan como resultado una finalidad renovada, la cual se sintetiza en desempolvar los anaqueles de la literatura colombiana dándoles un aura nueva, renovada, digna de una siguiente generación de escritores colombianos. Y que en nuestra editorial son aglutinados (A. Roldan, entrevista escrita, 2 de enero de 2018)

Ahora bien, un sentido que es evidente es el de proponer algo fresco y renovado para jóvenes que no encuentran gusto en lo tradicional y pueden acercarse a la literatura en espacios no convencionales como bares, y de manera más personal pues el escritor es su amigo, compañero de universidad, o vecino del barrio.

Por otro lado se evidencia que el autor, es decir, el productor se diversifica en su rol ceñido a la creación de obras, pues apropia roles diferentes y necesarios como creador, editor,

promotor, y gestor, tal como lo mencionan Capasso y Valente (2015) en relación al desplazamiento del lugar del artista “son los mismos artistas los que se establecen como agentes de gestión de diferentes espacios para establecer un lugar propio de enunciación y legitimar sus prácticas.”(p.2) En este orden de ideas el autor responde de esta manera a circuitos muy limitados de publicación, difusión y comercialización de obras literarias que evidentemente no conciben propuestas locales, jóvenes, y alternativas emergentes.

Entre sus espacios comunes y donde se han conocido se encuentran algunas de la universidades de la capital, festivales y grupos de literatura, al igual que encuentros de recitales como el recital Poemartes, el Encuentro de Poesía Transgresora, el Festival de poesía de Bogotá, el recital anual de La Internacional Nadaista; también hayamos agrupaciones como el Colectivo la Sociedad Perdida que se sitúa en varias partes del país como pasto, Tuluá (Valle del Cauca) y Bogotá; espacios de publicación como la revista Raíz Invertida, la revista ULRIKA, y por último y no menos importante espacios editoriales como la Editorial Babilonia, Culo de Guayabo Editores y Ediciones con Tinta Ebria entre otras propuestas y espacios aquí ejemplificados:

Figura No. 2, Cuadro de grupos, círculos de difusión y socialización de los productos literarios.

Eventos Constantes	Grupos Editoriales	Revistas y Puntos de Difusión
<ul style="list-style-type: none"> • Recital de Poesía: Poemartes. • Encuentro de Poesía Transgresora. • Festival de poesía de Bogotá. • Recital anual de La Internacional Nadaista. • FLIA: Feria Independiente del Libro y Autogestión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colectivo la Sociedad Perdida. • Ediciones Con Tinta Ebria. • Culo de Guayabo Editores. • Colectivo literario La Raíz Invertida. • Burdel Poético. • Editorial Babilonia. • Nadies Editorial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revista Raíz Invertida • Revista ULRIKA • Revista Vitalogía. Poesía a la Lata. • Café Bar Alejandría. • Libro Café El Quijote. • Galería 419. • Librería La Valija de Fuego. • Editorial Babilonia.

1.4.2. Circulación, una escena creciente de autogestión

Haymann (2005) denomina *circuitos experimentales* a aquellos vehículos y maneras en las cuales los artistas generan nuevos círculos de mercado, esto permite analizar en la experiencia concreta Bogotana que aborda este capítulo, donde empiezan a surgir en colectivos y editoriales independientes locales, para la promoción de material artístico, más específicamente literatura alternativa donde se evidencia que el acceso a estos materiales es un poco exclusivo por su promoción dadas las condiciones económicas de las iniciativas.

Aquí primero, la cantidad de ejemplares es realmente inferior a comparación de los números que manejan editoriales e instituciones reconocidas; y segundo son canales muy específicos por los que suelen circular los materiales como las ferias de productos gráficos y literarios, ejemplo la Feria del libro independiente FLIA; recitales en distintas librerías, café-bares, y demás mencionadas anteriormente.

En la figura número dos, encontramos tres tipos de espacios: eventos constantes, grupos editoriales, y revistas y puntos de difusión.

En los eventos constantes encontramos entre otros, recitales y ferias organizadas en su mayoría por los grupos editoriales con dos objetivos específicos: En primer lugar, la comercialización y socialización de las obras literarias denominadas independientes, por medio de la FLIA, o el encuentro de Poesía Transgresora. En segundo lugar, generar y posicionar espacios colectivos de encuentro, algunos de ellos soportados sobre actos conmemorativos como el Recital de Poesía: Poemartes correspondiente a un espacio ganado por algunos poetas para convocar escritores nuevos a leer e intercambiar libros, la Internacional Nadaísta que se desarrolla en conmemoración a la muerte del escritor colombiano Gonzalo Arango, exponente de la corriente espiritual y artística del Nadaísmo.

Frente a los grupos editoriales ubicamos las colectividades de escritores que se organizan para la publicación, edición y recopilación de productos literarios de ellos mismos y de externos que presentan sus propuestas, aquí encontramos dos tipos de grupos editoriales, unos más ceñidos a prácticas informales de autoedición, y autogestión económica de las obras publicadas; y otras como es el caso Editorial Babilonia y el Colectivo poético La Raíz Invertida que se establecen como espacios más formales de publicación con procesos más complejos de edición, publicación y circulación de obras, ceñidas a contratos de derechos de

autor y comercialización más amplia, con mayor cobertura y márgenes de ganancia que las otras experiencias editoriales. Estas últimas no tienden a publicar lo propio, sino que buscan dentro de los grupos más pequeños a los autores que empiezan a ser renombrados para pactar acuerdos de publicación y demás, pero aun así dentro del margen de lo alternativo en términos de las temáticas, los autores y los consumidores que busca.

Y por último tenemos espacios y revistas de difusión de las obras, se encuentran allí tanto revistas ya reconocidas a nivel distrital e incluso participando de presupuestos públicos como la revista ULRIKA, como revistas de procesos más autogestionados económicamente como Vitalogía Poesía a la Lata, también se ubican aquí espacios físicos de establecimientos que se han consolidado como nodos de encuentro de lectores y escritores en Bogotá para departir e intercambiar obras y experiencias.

Indudablemente estos circuitos son un fenómeno relevante que van de la mano con dos aspectos en específico. En primera medida, la emergencia de productos culturales gráficos, literarios, musicales y académicos alternativos que de manera colectiva configuran sus propias formas de interactuar con el consumidor y también con otros productores para posicionarse frente a otros usos y productos convencionales comerciales, canónicos y hegemónicos. Esto puede ser caracterizado como *descentralización de los circuitos del arte* según Hayman (2015) para quién “esta descentralización busca constantemente nuevas estrategias para poder construir y sostener un circuito de arte contemporáneo emergente, por fuera del circuito *mainstream*” (p.2).

En segunda medida hallamos que la literatura independiente juvenil en Bogotá generalmente tiende a la autogestión, la cual desarrolla un sentido colectivo no únicamente en términos económicos sino en la medida de reducir los intermediarios en el proceso de producción de las obras (edición y diagramación, impresión, etc.). Dicho carácter representa un pensar y un quehacer político de legitimidad del rol del productor cultural al igual que sobre las obras y sobre los consumos en tanto hacen parte de las significaciones del colectivo para interlocución de visiones de mundo, de estilos de vida de formas de hacer y promover la literatura. Precisamente es por la falta de promoción de obras locales alternativas y por la invisibilidad que se generan hacia las producciones locales, juveniles, etc. por parte de los grupos editoriales hegemónicos, el Ministerio de Cultura y la academia en general que

emergen propuestas de carácter autogestionado en respuesta principalmente para su autonomía y para entrar al ruedo del mercado alternativo y al intercambio cultural con sus obras.

1.4.3. Tras el consumo de literatura independiente juvenil

El consumo de literatura independiente juvenil principalmente se moviliza en tres ámbitos constituidos por los sentidos culturales en relación con:

a) Contenidos situados o cercanos a la realidad del lector, este desarrolla principal motivación en los consumidores, en tanto dicha cercanía permite reconocer dinámicas sociales e individuales compartidas entre consumidores y productores, por ejemplo el prólogo del libro *Poemario II*, de Andrés R.W. publicado a inicios del año 2017 con el apoyo de la editorial Ediciones con Tinta Ebria, brinda claras luces para especificar experiencias y tendencias comunes de una generación de jóvenes desprolija de instituciones que antes acompañaban la vida de los sujetos desde temprana edad (familia, escuela, amistad)

Andrés R.W. lanza su cuadernillo *Poemario II*, una plaqueta-demo, con la que rompe un silencio de toda una vida y comienza a abrirse camino en el tímido *pogo* (que parece al que hacían al ritmo de Maná en el colegio) de la poesía colombiana (...) los personajes son seres anónimos, como “el ñerito que lo acompañó a sacar las copias” y “la perrita Kena”, a quienes está dedicada la obra. Se escribe como se habla, se salta la norma (hasta la ortográfica) porque es preferible la mala ortografía a tener los versos de silicona (...) Porque escribir es una de las formas de escapar de la locura cotidiana y su mordida inoxidable; y para el poeta, la única. Está el abandono de la familia y la irregularidad de los amigos: sólo la noche te adopta en sus calles y te hace suyo (...) Pero, sobre todo, se tiene algo muy claro: la literatura es un paracaídas roto contra el olvido (R.W. 2017)

De esta forma los productos culturales al reflejar y matizar aspectos contextuales cercanos al consumidor logran identificar una condición común de generación y de situaciones sociales con los lectores, que sin duda resignifican el acercamiento a la literatura y a la experiencia literaria del autor y de los que con el vienen creando propuestas, similares o no, pero si cercanas.

b) Disidencia de las tradiciones literarias y el atractivo por lo alternativo. Este ámbito moviliza interesantemente la forma en cómo no solo el consumo de productos culturales se diversifica en un acto de alteridad a los mensajes masivos del consumo de mercancía como las obras bestseller de la literatura actual y clásica, sino que, también la producción de material se diversifica en una amplia gama de expresiones que, siendo no bien recibidas, se consideran como simples textos por las casas editoriales y las academias literarias, que publican y hacen circular sus materiales para grupos específicos de consumidores que se reconocen en sus obras y encuentran afinidad por los mensajes, por las propuestas estéticas, por su tendencia a la alternatividad de la literatura canónica, y posiblemente las expresiones identitarias que producen dichas obras. Si bien muchas veces no se explicita la conciencia sobre la alteridad de estas obras frente a los cánones tradicionales de literatura, el consumo de este si resignifica las obras emergentes como legítimas frente a recepciones del público que interactúa con estos productos y sus aportes a nuevas tendencias literarias.

c) Gramática próxima o cotidiana. Esta es una resignificación desde las prácticas literarias evidentes en las publicaciones de los autores en esta escena de la literatura independiente juvenil; es así como aproximar signos del cotidiano vivir tanto de consumidores como de productores que, en tanto logran aterrizar un uso del lenguaje común ordinario logran a su vez nuevos usos de los bienes culturales (libros), así mismo se repiensa el sentido colectivo del consumo literario hacia la resignificación de la vida cotidiana por medio de la narrativa propuesta por estos autores. Menciona uno de los autores entrevistados que:

R.G.: ¿De qué forma se genera esta alteridad a la literatura canónica, convencional, comercial, etc.? **A.R.:** La alteridad comienza, con los temas que tratamos dentro de nuestras publicaciones, estos temas seguramente por mucho tiempo no van a ser publicados en aquellas ediciones canónicas. La convencionalidad es otro punto el cual debemos borrar, ya que esto ha producido en los lectores un acostumbamiento al placer por gustar siempre de las mismas historias que cada día caen más en esas oscuras imprentas de donde provienen los libros comerciales de los que tanto desdeñamos. (R. Giraldo a A. Roldan, entrevista escrita, 2 de enero de 2018)

Así las cosas, es lo temático y lo cotidiano propio del mundo de la vida de los consumidores y productores donde se encuentra el principal punto de fuga frente a lo oficial establecido de

la literatura y su mercado más convencional “comercial”, un ejemplo lo podemos encontrar en el poemario Papeles para Leer en el Bus de Michael Benítez un cofundador de Ediciones con Tinta Ebria:

DOMESTICADOS

El día es un policía
arruina la fiesta
se lleva a mis amigos indocumentados
Los poetas no tienen carné
No se bañan a las malas
ni se disfrazan para ir al trabajo
Ven el mundo por debajo de los tacones
Perdieron quinto y varios séptimos en el colegio
pero conservaron la inocencia.
Masco el mundo como un chicle viejo
Mascota de la noche canela. (2017)

Encontramos aquí que la metáfora como desplazamiento semántico lleva alegorías como el “Perdieron quinto y varios séptimos en el colegio, pero conservaron la inocencia” Hacia una expresión sobre que pese a adversidades el sujeto o los sujetos a los que se hace referencia no cambian o no se contaminan. En este caso tropezamos con esta figura de “perder grados escolares” que referenciando esto funciona en la medida que existe una condición de cercanía de todos los que fueron estudiantes en un contexto escolar con la prevención o la experiencia de reprobar un grado escolar. De esta forma podemos encontrar que el uso del lenguaje en relación con lo cotidiano y más personal de los consumidores genera una identificación con el producto y de esta forma se resignifica el sentido cultural primero como consumo cultural, segundo como propuesta literaria y tercero como código identitario.

A modo de síntesis se presenta el siguiente esquema:

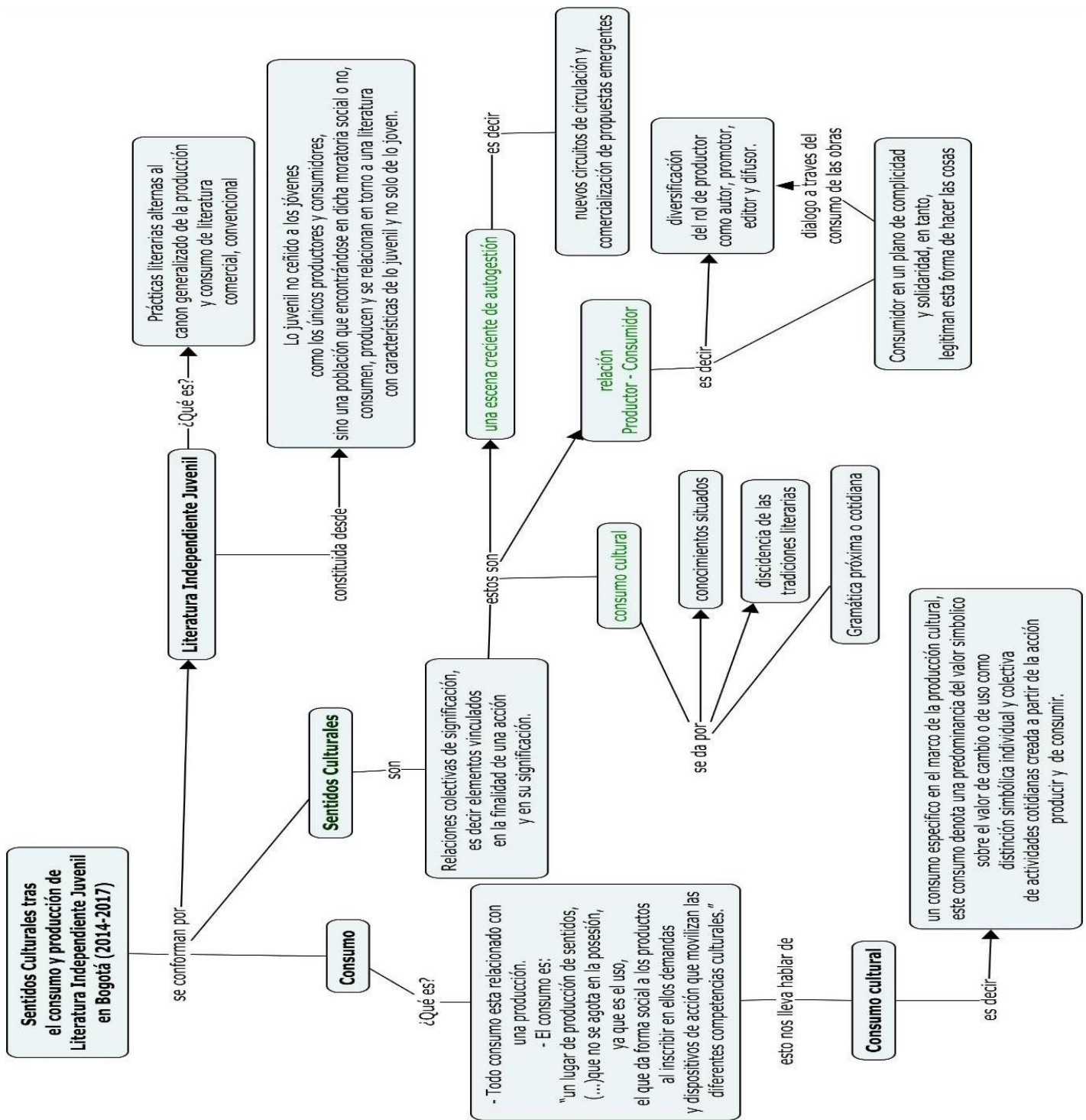


Figura No. 3. Síntesis del capítulo 1. Propio. 2018.

1.5. A manera de cierre

Sin duda los estudios sobre el consumo brindan a las ciencias sociales un diálogo y un campo de análisis específico con formas contemporáneas de disputa sobre la cultura, los deseos, y las condiciones de vida de los sujetos y las colectividades, permitiendo para este documento una excusa para que el presente capítulo recogiera de manera fructuosa postulados y lecturas frente al consumo cultural, la caracterización de una moratoria social como lo es la juventud y sus relaciones con lo juvenil y la emergencia de prácticas y experiencias literarias dadas por sentidos culturales aquí evidenciados, sobre las cuales se hará énfasis en el siguiente capítulo.

Como resultado encuentro que el consumo se configura actualmente como un canal de comunicación y de tensiones por medio de los productos y mediaciones con las cuales las culturas constituyen sus sentidos de vida y sentidos comunes, es decir, que todo deseo materializado por la obtención de un producto es consumo, desde los productos más representativos del capitalismo como los productos más tradicionales y/o ancestrales de una población puestos a la venta o intercambio; sin embargo, hay que comprender al producto material desde su complejidad, desde su significancia, pues permite dar cuenta tanto de las necesidades como de los deseos de un colectivo en relación con el valor simbólico y no solo al valor de cambio que este posee, en este sentido, el producto no solo reproduce prácticas sino que tiene la potencialidad de convertirse en un foco de resistencia desde ciertos sectores subalternos que a partir de su realidad inmediata configuran su temporalidad histórica en miras a la construcción de sus propias identidades y de formas de interactuar entre sí a través de su cotidianeidad. Reconociendo a los sujetos no como receptores del mundo que le rodea, sino más bien, partícipes y creadores de sentidos de vida propios.

En cuanto a la pregunta de investigación, los sentidos culturales tras consumo de la literatura independiente juvenil giran ante todo a su cercanía y relación imprescindible con la vida del lector; vida, que está ligada a un contexto (economía, instituciones, reglas morales, estéticas hegemónicas, “el sistema”) que reconoce como impropios, ya que este mismo lo excluye. Ese rechazo ante el modelo imperativo impuesto por las clases dominantes hace que el individuo se manifieste “contra todo esto, de manera inconsciente o no, y surgen nuevas

propuestas cada vez más extremas, combinaciones transgresoras, códigos más arcanos, en un intento de escapar (...) de una cultura dominante”(Marguilis, Urresti, 2000, p. 19) así se crean modos de resistencia y lucha por la significación, reivindicando ciertos modos de vida que se revelan a través de la experiencia literaria y sus narrativas.

Esta cercanía y esta conversación entre el autor, su obra y el lector constituye un sentido colectivo para que el producto sea consumido, este consumo a su vez constituye nuevos usos y concepciones sobre la literatura; esto nos invita a dejar de pensar el ejercicio escritural como algo selecto para especialistas y sectores privilegiados, desmintiendo al poeta y al escritor en general como sujeto sublime y ubicándolo en un rol mal cotidiano y desprolijo de todo carácter ostentoso, y promoviendo de manera consciente o no la democratización del acceso a la literatura y a la creación de la misma. En este sentido, *la práctica literaria* resignifica y ubica el papel del consumidor como un actor activo en la creación de productos culturales. Así mismo hay la potencialidad de situar de manera histórica y geográfica las condiciones de un grupo social que comparte deseos y lecturas de mundo, en un afán para generar sus propios constructos sociales e identitarios desarrollando un ejercicio interesante tanto por la democratización de la literatura como por colectivizarnos a través de esta.

Por otro lado, el productor (autor) se convierte en un militante artístico, como bien decíamos el autor en estos circuitos también es editor, promotor y productor con el objetivo de sostener y nutrir una propuesta alternativa y autogestionada. Quizá toda vanguardia artística y social con características similares recrea tumbos similares en su germinación hasta que el tiempo, las próximas generaciones o el capital la reconocen como relevantes es interesante preguntarnos ¿esta Literatura Independiente Juvenil conservara como inherente estas características mencionadas o solo mientras se vuelve notoria, prospera y rentable será como lo considerado canónico “comercial”? sin duda es una pregunta que se resolverá con el paso del tiempo pero en lo que compete al presente y a la investigación social, este fenómeno tan contemporáneo presente en la producción académica en Argentina y otros lugares de América Latina²¹ puede ser prospera en clave de cómo se está produciendo cultura desde la

²¹ Ver: “circulación y venta de obra en la Plata: Siberia Librería y Galería Oro/Taller. Galería” (2015), “introducción al mercado del arte. Chile” (2005), “Globalizarse: cómo vender arte contemporáneo. En ¿Qué es el arte contemporáneo?” (2012), “Liberar, compartir, derivar” (2012), “lugares de vida. Nueva escena de

alteridad y desde las generaciones que llevan la bandera de la juventud y como estas se constituyen y generan nuevas identidades y proponen ideas del arte y la cultura desde un lugar de enunciación cotidiano y a su vez político.

Recordemos que los sentidos culturales en su definición son cambiantes y relativos a algo (contexto, condiciones de vida, capital cultural y demás) esto significa que el sentido cultural más amplio y que vincula los sentidos hallados a lo largo de este documento (ver Figura No.1.) tras la producción y consumo de literatura independiente juvenil puede ser el que existe un grupo o grupos de jóvenes que se encuentran a partir de principios no necesariamente académicos formales pero si fraternos y de ocio frente a un pasado compartido como jóvenes capitalinos colombianos influenciados por los movimientos literarios juveniles del siglo XX en el país (Fernando González, Andrés Caicedo, Rafael Chaparro entre otros), que han tenido fuerte impacto en las generaciones más contemporáneas de jóvenes que experimentan y se acercan a la literatura desde experiencias cotidianas y de consumos en común. Aquí encontramos que existe una necesidad por reconocerse, reconocer al otro, romper barreras sociales frente a la literatura y poder traerla como un ejercicio de posibilidad para las mayorías y donde esta misma se convierte en una forma de narrar primero las condiciones de un contexto urbano, juvenil, segundo la desigual posibilidad de producir “arte” o bienes culturales. es así como la literatura independiente juvenil no solo brinda la posibilidad de poder comunicar y de interactuar a través de las producciones y consumos, sino más importante aún, brinda la posibilidad de que el consumidor también pueda ser creador, pues frente a las relaciones hegemónicas que día a día condiciones nuestras formas de hacer y decir en el mundo también existe el potencial creador que hoy por hoy no se nos ha podido arrebatar a los oprimidos.

espacios culturales emergentes de exhibición en la ciudad de La Plata” (2013). Estas entre otras publicaciones sobre circulación de arte independiente y la constitución de propuestas emergentes.

2. fundamentación de la propuesta pedagógica

Presentación

El presente capítulo presenta el diseño y la fundamentación de la práctica pedagógica, la cual se enmarca dentro del ejercicio continuo de reflexión y producción académica que ha elaborado la Línea de Formación Política y Memoria Social (FPMS). De igual manera la propuesta pedagógica que continuación se presentará en detalle, asume las contribuciones de la Didáctica Crítica como campo de reflexión multidisciplinar alrededor del quehacer pedagógico de docentes en la construcción y ejecución de propuestas pedagógicas sociohistóricas y emancipatorias. Esta propuesta se orienta desde la siguiente pregunta:

- ¿De qué manera las prácticas literarias contribuyen a la formación política de los educandos? ¿Cómo la lectura y la narratividad crítica del contexto inmediato, posiciona a los educandos frente a su propia realidad?

En este sentido, se propone el siguiente objetivo:

- Promover prácticas literarias en las y los jóvenes del curso 704 del colegio I.E.D. Republica Dominicana que contribuyan a la formación política, así como a la elaboración de lecturas y narratividades críticas de su contexto inmediato

De manera relacional me propongo reflexionar cómo la enseñanza de las ciencias sociales y la literatura se articulan como -medio para- y como -objetivo a lograr-, es decir, que la literatura y el ejercicio literario permitan la comprensión de fenómenos sociales, históricos, geográficos, etc. y que el mismo ejercicio literario se convierta en un fin del proceso de enseñanza para poder llegar a prácticas autónomas por parte de los educandos o de todos los actores educativos²², que por lo que respecta al presente documento, se pretende ahondar y proponer.

²² Según Paulo Freire todos los sujetos presentes en un acto educativo son sujetos de praxis. Por lo cual, la reflexión producto de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales debe ir encaminada hacia una práctica transformadora, ahora bien, las prácticas literarias como ejercicio de narrativizar la realidad y el contexto son una acción para generar representaciones que pueden denunciar o legitimar la desigualdad y la opresión que vivimos a diario. “Una representación siempre es la representación de algo para alguien (...) Es y existe para un individuo a un grupo y en relación con ellos” (Abric, 2001. P.5). En este sentido, las representaciones al ser

2.1. Literatura y Prácticas literarias

Si pudiésemos esbozar una definición de literatura y nos planteáramos aproximaciones teóricas sobre distintas corrientes literarias, estructuras gramaticales y temáticas tradicionales, comparadas con ejemplos y lenguajes más actuales, reduciríamos la formación literaria a un conjunto de conocimientos de literatura con clasificaciones y calificaciones, esto correspondería a una visión de la literatura un tanto convencional y hegemónica. Sin embargo, una lectura que hacíamos en el capítulo anterior era que la literatura como producto de una relación entre el productor, su contexto y el consumidor es un ejercicio de creación y de comunicación, en donde no se reduce a la valoración y reproducción de obras clásicas y populares, sino más a una correlación del diario vivir de los sujetos con las historias y con formas de comunicación propias. Esto nos lleva a proponer en este capítulo una relación de la literatura, articulada a la categoría de prácticas literarias que es entendida como una forma de comunicar y dialogar entre experiencias que le dan sentido a la experiencia vital (Rodríguez, H. 2015).

De acuerdo con lo anterior, la propuesta pedagógica se sustenta en tres presupuestos que se expondrán a continuación: *i)* Literatura como ejercicio democrático de comunicación y expresión de los sujetos; *ii)* Literatura como práctica productora de realidad; y *iii)* Literatura como medio y fin del proceso del proceso pedagógico. Estos tres ámbitos también circunscriben lo que aquí se define como *experiencia o práctica literaria*, que siguiendo a Rodríguez, H. (2015) es además una práctica social que involucra rasgos identitarios de los colectivos.

- i. La *Literatura como ejercicio democrático de comunicación y expresión de los sujetos* formula una preocupación por entender esta práctica o experiencia como ejercicio comunicativo necesario para las colectividades en relación con un elemento gnoseológico del conocer la realidad, que desde una perspectiva freireana rescata no el “yo pienso”

producto de nuestra relación con los objetos, puede potenciarse y estimularse para generar el *Inédito Viable* por parte de un grupo subalterno como los jóvenes. Es precisamente aquí donde reside la formación política, entendida como la potenciación de los sujetos para la capacidad de tomar decisiones frente a su contexto (Zemelman, 2002)

sino “nosotros pensamos” (Freire, 1970) y además expresamos. En este orden de ideas es importante pensar que -cómo enunciamos el mundo y cómo lo significamos son un elemento inherente a nuestra formación, en este caso literaria- esta formación literaria es transversal a las *prácticas literarias* en tanto bridan las habilidades y potencialidades de los educandos, al igual que lo advierte Rodríguez H. (2015) “la formación literaria está en relación directa con la habilidad para establecer unas prácticas literarias que coadyuven a la expansión personal, un espacio para la construcción de la propia identidad y la propia concepción del mundo” (p. 55).

- ii. El segundo elemento referente a *la literatura como práctica productora de realidad* sugiere pensar sobre la experiencia literaria como reflexión sobre el contexto y las relaciones sociales que lo constituyen, en este sentido, “la literatura brinda la oportunidad de ampliar los horizontes del mundo, amplía nuestra visión de la historia, nos permite reconocer las diferentes formas de mantener los vínculos sociales” (Rodríguez, 2017. p.55) además de denunciar las opresiones y desigualdades de la vida cotidiana. Es decir, acercar el ejercicio escritural a los sujetos permite la exposición y la caracterización de las relaciones del colectivo; esto anuncia también el reconocimiento de los receptores como agentes activos del proceso formativo y del proceso artístico como receptores reflexivos y agentes productores de realidad y de producción artística a través de “involucrar el sentido que tienen los textos para quienes leen desde sus circunstancias particulares” (Rodríguez, H. 2017. p.57) y así producir a partir de los sentidos colectivos que generan las experiencias literarias, dado que crear una lectura de la realidad es crear una realidad propia.
- iii. Con respecto a *la literatura como medio y fin del proceso pedagógico* entendemos que el objetivo que buscamos con el uso de la literatura independiente y una lectura práctica es que permita *narrar para transformar* a partir de la libertad que nos brindan las nuevas propuestas de hacer literatura y la confrontación de cánones literarios, que posibilite una denuncia de la desigualdad social y las experiencias en las que como sujetos estamos inmiscuidos diariamente; así mismo Rodríguez H. (2015) menciona que:

[...] al analizar las prácticas literarias juveniles, la educación es un espacio de reflexión permanente en torno a los fines y alcances de los procesos de formación. En contraste, la formación es una tarea autónoma, un proceso integral que concierne a todos los órdenes de la actividad humana, cuyos alcances van mucho más allá de la

escuela y de las instituciones y que, para el caso de la literatura, va más allá de los fines de un saber explícito de las convenciones literarias o de las competencias textuales, para irrumpir en el campo de la construcción de sentido, de la búsqueda de identidad y la conformación de comunidad; una vivencia del tiempo y una experiencia estética que construye formas y lenguajes propios. (p.58)

En este sentido, la literatura también es un ejercicio que involucra habilidades comunicativas transversales en los procesos académicos escolares (la escritura y lectura), que están presentes en el proceso formativo, pero muchas veces no se trabajan políticamente y pasan subestimadas o invisibilizadas como metafóricamente podríamos decir “un fantasma”.

Es aquí donde la práctica literaria (relación entre los jóvenes y la literatura) entra a jugar un rol imprescindible, dado que si bien existe un enfoque para el abordaje de cierta literatura y la producción de ésta, no es exclusiva dicha cuestión a literatos, lingüistas o licenciados de la misma, sino de todo aquel que por *deseo* quiera involucrarse en ella; pues las prácticas literarias y la literatura se producen más allá de la escuela y las instituciones en la medida en que las experiencias literarias logran irrumpir en el mundo de la vida y la cotidianidad, esa misma cotidianidad que legitima, pero también puede transformar. Así mismo, la literatura permite una exploración de distintas visiones que ayudan a leer el mundo, en tanto, “la formación literaria no consiste en proponerse una conservación del pasado, ni conducir hacia una idea de hombre concebida en un programa sino una “apertura hacia la experiencia del lenguaje”” (Rodríguez, H. 2015, p.62); en este sentido, la literatura aquí no es pensada instrumentalmente como una herramienta para acercarnos a un hecho histórico o social, sino, como lecturas del mundo que ayudan a construir las propias lecturas de los actores inmersos en el proceso pedagógico.

Además, entendemos la práctica literaria como una apropiación del ejercicio de la lectura y la escritura articulada a la realidad de los sujetos que se permiten vivir y relatar su vida desde un ejercicio vital. Es así como la escritura y la lectura tienen la posibilidad de ser “un juego con el lenguaje, una obcecación con los signos y por lo mismo un ejercicio permanente de inscripción en el mundo. La literatura es, en este sentido, una experiencia que forma transforma y aporta sentido a la existencia” (Rodríguez, H. 2015. p.29).

Para sintetizar este apartado, definimos la propuesta de práctica literaria desde los aportes de Rodríguez H. (2015) como experiencia literaria que servirá para desarrollar la propuesta

pedagógica, en la medida en que el estudiante al producir un texto o reflexionar frente a este puede ser un creador legítimo fuera de cánones, lo que permite una mayor movilidad en este asunto de escribir o narrar su vida. Así mismo, se postularon estas tres perspectivas de literatura que no apuntan al campo artístico-cultural de lo definido como literatura, sino más cercano al ejercicio comunicativo escrito relacionado a propuestas pedagógicas de esto que denominamos formación literaria, que como objetivo de este capítulo pretenden contribuir a la formación política de los educandos partícipes de esta apuesta.

2.2. Formación Política desde la experiencia y desde la expresión

Desde la línea de Formación Política y Memoria Social (FPMS) de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia se ha trabajado la formación política en ámbitos escolares formales y en espacios educativos no formales, desde fundamentos que piensan la formación integral y crítica de las relaciones sociales para la toma de decisiones de los educandos como agentes de transformación²³.

Al respecto se retoma este acumulado, dado que existe un reto para asumir posicionamientos reflexivos del quehacer educativo y pedagógico, en este caso fundado desde las prácticas literarias y la construcción de narrativas críticas. De la misma forma, el presente proyecto se propone contribuir a los debates en torno a la formación política surgidos al interior de línea de FPMS, involucrando no solo perspectivas de las ciencias sociales y su enseñanza, sino también, de la literatura, la lengua y las disputas por un ejercicio más democrático de la literatura. Esto implica pensar la formación política como elemento transversal a los procesos y objetivos pedagógicos, no solo de los campos de saber afines a nuestro saber, sino también a las demás con las que la enseñanza de las ciencias sociales debe dialogar para la constitución de sujetos críticos e integrales.

En este orden de ideas, cabe pensar que siendo sujetos sociales enmarcados en estructuras de desigualdad social, económica, política y cultural²⁴ se nos propone el reto como educadores

²³ Así mismo se retoman otros autores como Hugo Zemelman en los desarrollos conceptuales de profesoras pertenecientes a la misma línea de (FPMS) como Nydia Constanza Mendoza y Sandra Patricia Rodríguez, entre otros miembros.

²⁴ Desigualdad instituida en el sistema de producción capitalista, con brechas sociales marcadas en el acceso a la educación superior, a espacios culturales, al deporte, a la ciencia etc.

de formar para la superación o la transformación de dichas desigualdades de manera colectiva, reconociendo la diversidad y a partir de la lectura crítica del contexto y la toma de decisiones consientes. En este sentido, la formación política como proceso adoctrinador de una única visión de la realidad es erróneo, tal como se entendía en los procesos formativos sindicales y de alfabetización en los años sesenta y setentas en Colombia (Torres, A. 2012). Por el contrario, este proyecto entenderá la formación política como un proceso de construcción de pensamiento sobre la realidad que permita primero, reflexionar sobre el contexto cercano y las necesidades inmediatas tanto propias como de los otros que nos rodean y segundo, decidir para cambiar. En suma, se entiende que la formación política es todo proceso formativo que potencia las posibilidades de los sujetos en la toma de decisiones, que les permitan asumirse como transformadores de su contexto (Zemelman). Por lo cual, esta formación se propone constituir al sujeto como *sujeto crítico*, que puede proponer y escuchar, pero sobre todo busca futuros deseables a nivel individual pero también colectivo.

En relación con lo que hemos denominado *Práctica Literaria* podemos decir que la experiencia es nuestro lenguaje más inmediato de conocer el mundo, en este sentido, la formación no solo se ajusta a leer el mundo por medio del relato de otros y sobre sus vidas, sino, desde la propia experiencia, al menos en momentos puntuales de los procesos formativos. En esta exploración de la experiencia para conocer el mundo se generan narrativas que conforman la misma experiencia para poder objetivar hechos y espacios “la experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quien somos depende de las historias que contamos y que nos contamos” (Larrosa, J. 1995, citado en Bermúdez. 2007, p. 185); así, tanto la experiencia como la narrativa que creamos nos va constituyendo como sujetos, sin embargo, no toda narrativa sobre la realidad es crítica, es en el momento de la desnaturalización de las relaciones de poder que se involucran en nuestra narrativa donde este elemento de lo *crítico* empieza a cobrar forma.

Bajo perspectiva, la formación que aquí se pretende desarrollar o fortalecer se orienta hacia la toma de decisiones, hacia una lectura crítica de la realidad y hacia el reconocimiento de habilidades que permitan dar cuenta de dichas lecturas críticas. Interesa aquí preguntarnos ¿por qué no pensar que un joven o un niño inmerso en numerosas relaciones desiguales de

poder en la escuela, en la casa y en la calle puede a través de la palabra escrita u oral sentar una posición frente al mundo, sus condiciones de vida y sus deseos de cómo vivir? reconocer la voz de los otros es también un acto de transformación en un sistema educativo que durante años ha venido uniformando y silenciando a sus estudiantes y maestros. Es así como el ejercicio de producción narrativa o tan siquiera de socialización de las experiencias y de las formas de enunciar el mundo son indispensables a la formación política de los actores educativos, tanto docentes como estudiantes en la constitución de subjetividades de desnaturalización y de empoderamiento.

Ahora bien, la propuesta que se formula e implementa está constituida alrededor de generar espacios de lectura, reflexión, discusión y producción de narrativas escritas u orales que permitan brindar de herramientas de sensibilidad y criticidad a los educandos para enunciar su contexto y sobre todo dialogar a través de ello; es así como entra aquí una inquietud frente problemas en ámbito pedagógico, educativo y didáctico a la hora de pensar la forma en que estos espacios se constituirán, la intensidad que tendrán, las relaciones entre actores que se generaran, y los métodos y alcances que se quieren lograr. Se reconoce primero que el educando no es una maquina pensante acumuladora de conocimiento sino un sujeto reflexivo que constituye su saber sobre el mundo a partir de la experiencia y el diálogo es por ello por lo que se debe pensar una didáctica no instrumentalizada ni instrumentalizadora, con carácter pedagógico sobre las relaciones educativas no hegemónicas tal y como lo propone una visión crítica de la didáctica que será la columna vertebral de esta propuesta.

2.3. Didáctica Crítica y Relaciones Emancipadoras

La didáctica crítica surge en el seno de la formación docente en España en el marco del trabajo de FedIcaria, una federación que producto del encuentro y el debate sobre la innovación educativa desde una visión crítica del sistema educativo, junto con el conocimiento escolar, propone esto que se denomina *didáctica crítica*; esta propuesta es ante todo una crítica hacia la didáctica como actividad practica-técnica aplicada en el proceso pedagógico, entendida como un proceso casi irreflexivo que normaliza y profundiza la homogenización de los estudiantes como sujetos receptores pasivos, que estandariza currículos e institucionaliza relaciones sociales jerarquizadas.

Es así como la didáctica crítica se puede ubicar como heredera del pensamiento crítico radical promovido por la escuela de Frankfurt y la teoría crítica, la cual entiende que el conocimiento no es una simple reproducción de conceptos e interpretaciones de fenómenos objetivos de la realidad, sino una propia creación y constitución de la misma; en este sentido, cuestiona desde diversos ámbitos de la vida social las relaciones hegemónicas en términos no solo económicos sino también culturales, educativos, científicos, etc. De esta manera, la propuesta de la didáctica crítica integra saberes de diversas naturalezas de índole sociohistórico, psicopedagógico y gnoseológico, proponiendo así una didáctica de la sospecha, una crítica radical de la cultura y de la ideología dominante, en tanto, debates, imaginarios, saberes, pedagogías y factores sociales que están en diálogo en el acto de la enseñanza.

Podemos hallar varios elementos para su identificación; primero hay un continuo cuestionamiento de las prácticas y contextos culturales que nos constituyen, pero lo que interesa aquí es que a su vez se nos presenta un continuo examen crítico del conocimiento escolar como campo no neutral, de disputa, donde existen tensiones entre el conocimiento científico y el escolar, y donde reside el problema de “la verdad” y sus relaciones con el poder entre otros. Segundo, la didáctica crítica interroga los fines, medios, valores e intencionalidades de la enseñanza, al igual que permite problematizar los espacios de actuación, tales como el grado escolar donde se trabajará, o el espacio curricular alternativo que se pretende generar (grupos de estudio, colectivos estudiantiles, refuerzos escolares, etc.). Tercero, propone pensar el acto educativo como un acto discursivo, es decir, se debe reflexionar frente a un carácter intencional y consiente del lenguaje, agregando además la articulación con lo cotidiano; esto implica una idea del aprendizaje como relación interactiva que fomenta un perfil de estudiante más activo “la formación de un perfil de estudiante que pueda responder no solo a los retos que la sociedad le exigirá, sino a su propia actitud hacia la vida y su posibilidad de seguir aprendiendo”(Cisneros, Andrade y Dagua, 2011, p.12), pensando así el diálogo, no para la transmisión de contenidos, sino como fuente inacabada de saberes y deseos (Cuesta, R. 1999).

Es así como desde esta propuesta de la didáctica crítica se desarrollan postulados transversales como: *aprender dialogando* que postula resistencias en la práctica docente o de

difícil alcance, en tanto es difícil reconocer las relaciones pedagógicas y comunicativas como relaciones de poder que pueden ser desnaturalizadas, así mismo develar que es posible una formación crítica en situaciones que se han conformado por relaciones de dominio y subordinación (Montero, J. 2001). Esta última idea surge como ya se ha mencionado, por espacios de formación de docentes pertenecientes a FedIcaria, en donde a partir de procesos de reflexión crítica del profesorado llegan a inquietarse fructíferamente sobre:

La aproximación al pensamiento de Habermas fue un ejercicio para entender la importancia de imaginar situaciones comunicativas, aunque sean contrafactuales, para la tentativa de una relación dialógica donde pueda considerarse inoperante el dominio del experto (u otras relaciones de poder basadas en desequilibrios de otro tipo) y el acuerdo democrático imponga su racionalidad (Montero, J. 2001)

poniéndose en reflexión el rol aparentemente sólido del maestro como superior en las relaciones pedagógicas, aunque el valor encontrado dentro del aprender dialogando reside en el intercambio saberes y experiencias en un ámbito de construcción y no de imposición de -una única forma de hacer o entender las cosas-.

De la misma forma encontramos a continuación otros postulados que ayudan a construir nuestra propuesta de formación literaria como formación política, en donde se ubica a los actores del proceso pedagógico (educando-educador) en una condición humana con deseos, necesidades, ambiciones, enmarcados en contextos, y expresiones distintas. De modo que, se piensa los procesos formativos como constitutivos de los sujetos, por lo que es imperante no pasar por alto la conformación de estos escenarios, pues como se propone desde la didáctica crítica, el acto educativo debe ser intencional con reflexión sobre el quehacer y sobre una gnoseología de cómo aprendemos y construimos conocimiento colectivamente.

2.3.1. Educar el deseo, problematizar el presente y pensar históricamente

El deseo al igual que las necesidades están mediadas por prácticas y marcos sociales específicos, por tanto, no deben ser olvidadas por la didáctica crítica, dado que se debe abogar por una educación que genere prácticas liberadoras que hagan consientes los deseos. Estos han sido ámbitos donde la hegemonía cultural se inmiscuye y homogeniza decisiones y posicionamientos, pero como hemos venido viendo los deseos al igual que los gustos y el consumo son prácticas individuales, pero también sociales pues están dadas en un plano

social con relaciones condicionantes. A propósito de esta idea en relación con procesos educativos que respondan a estas estructuras del sentir²⁵ Montero (2001) revisa algunas reflexiones de Raimundo Cuesta sobre *La educación del deseo* mencionando que

Debemos proponer una enseñanza que llame a la segunda naturaleza, que apele a la estructura de los deseos como impulsos más o menos conscientes que han de guiar el conocimiento y la razón. Sin una educación del deseo no hay conocimiento liberador, pues no vale con cambiar los "contenidos" sin una transformación a través de la comunicación didáctica que libere para desear otros horizontes (horizontes que están constreñidos por los deseos que socialmente se inducen desde la hegemonía cultural). (Montero, J. M. 2001, pp.70-71)

Esto quiere decir que desde la didáctica crítica se debe buscar hacer conscientes los deseos y sobre todo donde reside dicho deseo, en el marco social, económico y cultural de los sujetos, “de que las necesidades radicales sean socialmente admitidas para evitar que los deseos individuales sean objeto de una explotación intensiva como motor del neoliberalismo” (Montero, J. 2001, p.71).

Encontramos aquí una vinculación intrínseca entre deseo – necesidad, las cuales siendo conscientes se vuelven un factor ineludible en las decisiones de los sujetos, pues los orientan y condicionan sus necesidades. Como ejemplo de lo anterior podríamos pensar un caso en que el educando, siendo un actor activo en el proceso de planeación curricular, entra en tensión con los contenidos que le gustaría trabajar en clase y los requeridos para su aprobación de grado escolar, aquí el deseo de querer ciertos contenidos entra a orientar un currículo que debe responder “institucionalmente“ a ciertos requerimientos -sus necesidad de adquirir dichos contenidos- es interesante aquí postular que una educación del deseo es educar el deseo a necesitar y satisfacer la necesidad de desear. Esto quiere decir que un sujeto que es consciente de lo que desea y por qué lo desea en un contexto específico, es un sujeto

²⁵ Las estructuras del sentir como categoría la desarrollan Raimond Willians (1977) refieren a la pulsión y los sentimientos de toda una época, que, siendo externa a leyes, doctrinas, tienen una profunda influencia en el marco cultural de dicho periodo, además es desde donde los sujetos se relacionan, conocen y observan su realidad. Estas estructuras se encuentran constreñidas en las relaciones sociales y los procesos educativos deben ser conscientes de “los mecanismos de su adquisición, cómo los individuos la adquieren e interiorizan y la convierten en pautas de conducta muy permanentes.” Montero, J. 2001, Pp.70-71)

que puede decidir los medios y los fines de su necesidad, es decir, generar una autodeterminación.

Preguntarnos por unos antecedentes del deseo se torna una inquietud histórica en la medida en que involucra pensar las formas de subjetivación de la vida social y su metamorfosis, dado que factores intangibles y traslucidos como los sueños, los deseos y los sentimientos, que son constitutivos de los sujetos, son también el resultado de opresiones y de aspiraciones utópicas producto de un contexto particular y una dinámica histórica –una persona que sueñe con alcanzar la libertad es porque quizá esta se le ha restringido–; así pues, una pedagogía radical como es propuesta desde la didáctica crítica dice Cuesta R. (1999) debe situarse en el acontecer histórico contando con aquello de lo humano que no es previsible a simple vista (aspiraciones, deseos, necesidades, sueños) pero que sabemos que está allí y es imprescindible en el desarrollo pedagógico y humano de los sujetos; preguntándose así por la forma en que se van adquiriendo y conformando las necesidades y la forma en que se van gestando los deseos.

Esto indudablemente es un análisis de la estructura y lo que constituye la acción humana, que, saldando ya la discusión en el capítulo anterior del condicionamiento de la estructura frente a los sujetos y como estos subvierten algunos valores para volverlos propios, es específicamente esta discusión de la teoría crítica de donde la didáctica crítica emana en ámbitos como el educativo; en este sentido, cabe preguntarse por lo constitutivo de lo humano como los deseos, entendiendo al deseo como un producto histórico y que su emancipación es un trabajo sobre el presente según dice Cuesta R. (1991).

A propósito, la educación se analiza desde aquí como un aparato más de la estructura imperante con instrumentos para “la fijación de señas de subjetivación a gran escala, a la fabricación de necesidades, deseos y hábitos que, al mismo tiempo que individualizan al sujeto, lo adscriben a la estructura clasista de la educación” (Cuesta, R. 1999, p.72), es decir, que la institución escolar podemos ubicarla como un aparato ideológico, la cual desde Adorno y el resto de la Escuela de Frankfurt era cuestionada por su papel en modelos totalitarios que propendía por la formación de sujetos serviles e intolerantes, donde una educación del deseo es necesaria para “aprender a desear un mundo mejor” (Cuesta, 1999, p. 72). Es así como abogar por una educación del deseo es oponerse a las dinámicas de la

institución escolar que reprime el deseo y la imaginación por medio de aparatos coercitivos que van desde la estética del estudiante (el uniforme) como de los modos de comportamiento, de un rotundo miedo al ocio y a gustos improductivos desde una mirada hegemónica como la lectura, la escritura y el debate

La liberación del deseo mediante la educación no se corresponde con una técnica de extracción del diván del psicoanalítico, ni con la mayéutica socrática; por el contrario, es el resultado de autorreflexión y de reflexión compartidas, esto es, de una interacción comunicativa donde los procesos de subjetivación se manifiestan y adoptan la imagen de ideas y aspiraciones individuales. (Cuesta, R. 1999, p.73)

Aquí la formación literaria de la cual hablamos en apartados anteriores, toma sentido en la medida en que es la palabra escrita u oral una estrategia de comunicación que materializa dichos deseos, que para su mayor comprensión deben ser revalorados por su historicidad y el lugar que ocupa en lo cotidiano de los sujetos que es su presente, como “una ontología de nosotros mismos” (Cuesta, 1999, p.74), esto es, cómo conocemos, como deseamos, y como podemos desear y conocer de manera distinta.

Problematizar el presente se convierte en una apuesta por cuestionar la lectura hegemónica de la realidad, de lo que se nos ha dicho que son las cosas hoy; ciertamente una didáctica de la crítica en las ciencias sociales debe sospechar de como se ha constituido el presente, así mismo debe reflexionar la forma en como la sospecha se propaga por los actores educativos, convirtiéndose en pilar del proceso de enseñanza. Así, la forma en que enunciamos el presente y qué significa para nosotros nos concierne en una planeación didáctica dado que se genera una pugna por el conocimiento escolar que no siendo científico en algunos casos ayuda a comprender la realidad y más importante aún, ayuda a edificar posiciones compartidas o diferenciadas pero dadas en el diálogo y en el debate. A razón de esto la selección de contenidos podría basarse en identificar los problemas que atañan a los educandos, partir de allí para pensar la construcción de conocimiento sobre la realidad; sin embargo, no se puede supeditar a que el conocimiento escolar sea dependiente de los problemas identificados porque estaríamos dejando a un lado los deseos que tienen los actores educativos sobre lo que se quiere construir²⁶, “otra discrepancia esencial a la hora de

²⁶ Esto nos aleja de lo denominado como Aprendizaje Basado en Problemas, que siendo un modelo destacado debe involucrar aquello que moviliza al educando en su propio proceso de aprendizaje, es decir, un interés por

pensar una didáctica orientada hacia los problemas sociales estriba en el lugar que otorgamos a lo histórico” (Cuesta, R. 1999, p. 83), aquí es necesario al igual que se postuló con *el deseo*, pensar históricamente el objeto de problematización, así pues, pensar históricamente se presenta como necesario.

En este orden de ideas problematizar el presente, que es también problematizar las necesidades y deseos de los sujetos, nos remite a pensar en el pasado dado que nos lleva a indagar las condiciones de constitución de dicho presente; es así que si inquirimos frente a un presente específico, ya sea nuestro o de los educandos, nos remite a mirar un pasado puntual, que nos aleja de una historicidad oficial hegemónica de los vencedores, nos lleva a pensar que el pasado no solo pertenece a los vencedores sino a los no nombrados, a los olvidados, quienes también son el pasado de la humanidad. Resalta Raimundo Cuesta (1999) sobre Naredo que un diálogo con el pasado como lo hace la historia desde la teoría crítica es también una lectura del presente sobre todo para ir “redescubriendo la posibilidad real de establecer tipos de sociedad diferentes a las que nos ha tocado vivir” (1997. P. 26), es así como pensar históricamente como se propone la didáctica crítica, no es una contemplación del pasado como estricto determinante del presente, sino que reflexionando en torno al devenir social y cambiante de la historia nos puede dar luz en la comprensión de un presente complejo y multidimensional. Es así como todo programa de formación desde esta perspectiva debe fundar una posición crítica de lo que nos antecede y de lo que nos enfrenta actualmente.

Es importante pensar que el trabajo sobre las narraciones posee un potencial destacable dado que si se entiende “(...) la expresión de una forma crítica de pensamiento que comprende los procesos narrativos como fenómenos constitutivos de las dinámicas históricas y sociales” (Jaramillo, S. 2014, P.17) se ubica al educando como sujeto histórico cargado de rasgos propios de su tiempo y de su generación, no necesariamente desde la producción misma de narrativas sino también desde su recepción, es decir, desde su escucha y/o lectura²⁷.

conocer, que no se enmarca en una incógnita sobre los problemas complejos de la vida sino de aspiraciones utópicas y futuros deseables.

²⁷ Tal y como se problematizó en el capítulo anterior frente al papel del receptor, que es también un productor en la medida en que produce crítica y reflexiona frente al producto. Dado que el “modelo dinámico del hecho literario, entendido como proceso de recepción y de producción en el que el obligado revelo entre las dos

2.4. Coordinadas para la propuesta pedagógica

2.4.1. Propuesta Metodológica

A partir la *didáctica crítica* se propone desnaturalizar relaciones impositivas entre los sujetos como también frente al conocimiento y la producción del mismo desde los espacios educativos escolares, en este orden de ideas es propicio analizar la forma en que procesos de planeación curricular y propuestas didácticas pre-escritas pueden estar cargadas de rigores metodológicos apriorísticos que no llevan a nada más allá de repetir relaciones hegemónicas con los educandos y con los conocimientos que allí (espacios escolares) se repiten y se memorizan, mas no interiorizan; podemos recordar los procesos de alfabetización dados en Colombia entre los años sesenta y setentas, por sindicatos y propuestas alternativas de educación que respondiendo a los índices tan altos de analfabetismo de las clases oprimidas proponen proceso formativos que respondiendo a transmitir este saber del leer y escribir, trabajaron desde prácticas de adoctrinamiento de un pensamiento crítico que por no haber pasado por un proceso reflexivo sino reproductor y memorístico reprodujo relaciones hegemónicas verticales frente al pensamiento y entre individuos (Torres, A. 2012). considerando lo enunciado anteriormente, es importante preguntar ¿se puede pensar en una propuesta formativa que, no siendo pre-escrita, se va construyendo en la medida en que las relaciones con los educandos se van tejiendo y las necesidades con el saber y el conocimiento van surgiendo?

Aquí entramos en un ámbito problemático sobre el rol del maestro y la formación de maestros, dado que, pensar de qué forma se ve el acumulado de conocimientos y saberes adquiridos para su posterior labor a ejercer; si se opta por entender este acumulado como algo rígido e incuestionable, le da al docente la potestad de planear, dirigir y evaluar de manera unidireccional y posiblemente autoritaria; o si se entiende dicho acumulado como las herramientas que orientan y dan movilidad al docente en el acto de relacionarse con los educandos y con sus necesidades para generar prácticas emancipadoras y creativas, tales como *la pregunta, la interpretación, la reflexión y el diálogo*; todo siempre en un espacio

instancias –el lector (receptor) que, reiniciando el ciclo, se convierte en autor (productor)- pasa por un momento crítico, reflexivo y distanciador que es la única garantía de cambio y superación” (Cano Gaviria, 1988, P.357)

entre el consenso y el disenso propios de las relaciones pedagógicas que son también humanas asumiendo dificultades, debilidades, potencialidades y deseos.

De acuerdo con esto, no se propone aquí lo metodológico como una sucesión de pasos cercana a una receta, o a un instructivo –de cómo armar el rompecabezas- lo que se propone es un acto de desnaturalización de relaciones y concepciones para una acción pedagógica crítica y eficaz, proponiendo así el ejercicio docente como acto de creación, no mediatizado por que el paso *A* conduzca a *B*, sino por proporcionar al docente que está en constante relación con el educando unas nociones de cómo concebir la lectura y la escritura más allá del acto tácito de enfrentarse al signo y al significado; de la producción literaria fuera de cánones y normas que limitan la democratización de la producción de la misma y así reafirmarse contra las relaciones hegemónicas frente al conocimiento y frente a los educandos.

2.4.2. Pensando la literatura juvenil

La literatura juvenil denota por sus particularidades, más características de las expuestas por las series juveniles y las publicaciones promovidas por las editoriales de gran tamaño, que hacen circular historias fieles a la receta que enuncia Barbero sobre las industrias culturales “identificación de la formula, repetición de la formula” para su éxito y acogida en la sociedad de masas. Denota así características que no solo son aquellas ideas de lo juvenil que todos sentimos la tentación de poseer (energía, agilidad, frescura, un cuerpo que no se agota) sino también un desasosiego del pertenecer o no a un grupo social, de una vacilación de emociones y sentimientos, de deseos inalcanzables, propias de un limbo vital entre una infancia que acaba sin previo aviso y un estado que aún no se sabe cómo se debe asumir; además de un futuro incierto porque las sociedades modernas como la nuestra exige a los jóvenes a tener futuros “prósperos” pero las capacidades económicas y sociales son limitadas. La literatura juvenil producida en Colombia expone mucho de ello:

En Buenos muchachos, de David Betancourt, un conjunto de relatos sobre los jóvenes en las calles de Medellín, el narrador mirando desde la ventana declara su rabia, su impotencia, su incapacidad de jugar al fútbol como los otros muchachos o su temor para declararse a una joven de su misma edad: “Ando triste porque mi mundo será pronto de ladrillo y granito, y falta que me va a hacer sacar a pasear mis ojos para que

vean las alegrías de los que no se avergüenzan de su cara como yo de la mía” (Betancourt, 2011, p. 19), dice el personaje a modo de constatación (...) Angelita, de Angelitos empantanados, los relatos de Andrés Caicedo, el que marca justamente un crecimiento y una maduración de la mirada frente al mundo: un rompimiento de los velos de la existencia que protegían al niño y que ahora no existen o se suman simplemente al inventario de la nostalgia.(Rodríguez, H. 2015. Pp.79-80)

Es importante reconocer lo que aquí se propone matizar, dado que es la literatura como practica y experiencia la que expone de manera existencial y clara aquel asunto de la juventud sin categorizaciones que objetivando subjetivaciones no acerca al joven a una condición humana cargada de significaciones diversas y cambiantes. Entonces ¿de qué forma una propuesta desde las ciencias sociales puede contribuir a un proceso de formación desde la literatura juvenil? Es en la propuesta metodológica didáctica en donde se da el acercamiento a los contenidos y donde se proponen las relaciones con el conocimiento y entre los sujetos del acto pedagógico, aquí también cabe pensar el tipo de sujetos que se propone construir en dicho proceso, y como el acto lector es transversal a este asunto cabe pensar el tipo de lector que se propone construir; para ello se propone la inquietud sobre cómo se trabajara el proceso lector junto con el proceso de producción literario.

Pensar el proceso lector requiere cavilar sobre múltiples ámbitos en torno a lo pedagógico en relación con las acciones involucradas en la lectura y la escritura, para no caer en lecturas mediatizadas por la norma, entre ellas pensar el no reducir las lecturas del mundo y de los textos a una única visión por haber sido socialmente ubicada como correcta, en este sentido, Rodríguez H. (2015) menciona que:

El dogmatismo pedagógico que por lo regular impone la escuela, se encarga de señalar al lector que el texto, la novela, el drama o el poema, tienen una intención pedagógica, tiene una intención indiscutible, enseñan algo; la lectura, así, debe ir orientada a desentrañar ese algo. En lugar de abrirse hacia lo heterogéneo, la pedagogía dogmática crea un panorama nomológico. La formación literaria debe propugnar por una actitud inversa: romper la transmisión del sentido único, seleccionar textos que muestren la multivocidad; el comentario de texto debe apuntarse no a establecer un sentido único sino a mostrar múltiples interpretaciones del mismo texto y poner al alcance diversidad de textos que desplieguen múltiples horizontes. (p.67)

De acuerdo con los planteamientos de Rodríguez, se destacan dos factores importantes; el primero de ellos es sobre las nociones preestablecidas que pueda inmiscuir un docente frente a la lectura de un educando sobre el texto, solo condiciona el trabajo sobre el mismo texto, tanto por su métrica, estrofas, figuras literarias (formas y estilos), como sobre sus contenido, moral, ideológico, pedagógico (intencionalidades), cargar la lectura con concepciones o normas solo limita el juego con la lectura, su experiencia autentica con el mismo texto, así mismo el acto de crear (escribir) pues si se le niega al lector escribir por no cumplir con los parámetros o con los contenidos se puede caer en una acción de reproducción de textos y de peroratas sobre un mismo tema, evitando así una exploración con el juego de las palabras y así mismo un reconocimiento de la propia voz del educando.

Un segundo elemento es sobre generar rupturas en el acto interpretativo, reconociendo así las múltiples interpretaciones que se dan sobre un mismo texto, dado que “no existe mensaje ingenuo porque tampoco existe lenguaje inocente” (Ronald Barthes, 1970 en Madriz, 2010) por lo tanto, tampoco debe haber lector desprevenido. Se debe apelar entonces a la lectura como una habilidad que debe ejercitarse, reconociendo al lector desde su carga histórica, afectiva y de deseos. En este sentido, si el proceso pedagógico busca la exploración de múltiples interpretaciones, posturas, reflexiones, emociones, etc. debe brindar un abanico amplio y diverso de productos literarios que primero deba acercarse a los deseos de los involucrados; segundo a los ámbitos existenciales de la vida²⁸ y tercero, sobre la cercanía a los contextos y a la experiencia de los educandos.

Se puede mencionar a manera de síntesis que, la propuesta aquí fundamentada recoge elementos de la Didáctica Crítica en la medida en que permite repensar contenidos, metodologías y relaciones propias de una pedagogía emancipadora, ya que reconoce la relevancia de hacer consientes los deseos, gustos, experiencias y contextos para el trabajo pedagógico, permitiendo así un proceso que apunta a fortalecer habilidades para la toma de decisiones y la lectura de los contexto cercanos de los educandos, generando así prácticas

²⁸ Se hace referencia a cuestiones que atañan a la existencia humana tales como el paso del tiempo, la incertidumbre frente al futuro, la integridad espiritual y material de los sujetos, y demás aspectos que matizan y movilizan a los sujetos en su vida.

literarias autónomas producto de la desnaturalización de los cánones literarios y no limitando los ejercicios narrativos a “simple texto” de orden informal y anecdótico

Es así que se propone aquí un proyecto de práctica en la escuela que reúna a estudiantes de ciclo tercero, de grado séptimo, con una intensidad de dos sesiones semanales durante cinco semanas, en la cual se suscite la producción y la lectura de productos literarios que den cuenta de la realidad que constituye la vida de las personas inmersas en este proyecto, como resultado de tal proceso realizar en conjunto, productos finales que sumen a estas propuestas emergentes de literatura independiente juvenil, reconociendo así dos importantes apuestas educativas que deben transformar la institución escolar en estos tiempos; primero, ubicar a la escuela no como un centro de consumo latoso de conceptos y metodologías, sino como un lugar de producción de nuevos conceptos, lecturas de la realidad, acciones de denuncia y de discusión propios del acto educativo creador mas no instrumental y repetitivo; segundo, situar al educando como un sujeto activo del proceso producción de conocimiento escolar, que siendo un sujeto cargado de experiencia, historia y deseos puede brindar nuevas formas de entender y construir realidad y así mismo otras formas de narrar y enunciar el mundo. Siendo así tanto el educador como el educando autores del propio proceso formativo y de productos culturales y literarios.

En suma, lo mencionado hasta aquí desencadena la construcción de una propuesta que relacione a la enseñanza de las ciencias sociales con la formación política. Así las cosas, sobre la formación política, la formación literaria y las prácticas literarias, específicamente en la escuela, es ineludible reconocer las vías alternas de construcción de narrativas, en tanto formas distintas de enunciar el mundo. En este sentido, para potenciar el desarrollo de estas categorías como ámbitos de trabajo pedagógico en la escuela, se postula trabajar desde todo lo aquí fundamentado promoviendo espacios alternos a la malla curricular, donde los educandos se encuentran a partir de sus intereses y se acerquen a conformar un grupo de lectura y escritura que suscita la reflexión con tres objetivos específicos;

- i. Reconocer la producción de literatura independiente como propuesta democrática de literatura a partir del consumo y diálogo con productos literarios específicos.
- ii. Generar por medio del diálogo y la escritura colectiva un posicionamiento por parte de los estudiantes frente a su contexto como lugar vivido y lugar de experiencia que alimenta

pasiones, condiciona prácticas y donde existe una constante disputa desde su rol como jóvenes, estudiantes, habitantes de barrios periféricos, etc.

- iii. Suscitar prácticas literarias conscientes y críticas por parte del grupo que conforma dicho Laboratorio motivado por los deseos, gustos, experiencias de sus integrantes, generando productos literarios y técnicas de autoedición.

Considerando todo lo anteriormente mencionado, esta propuesta de práctica pedagógica se organizó de la siguiente manera:

fueron diez sesiones en total, la primera de ellas estuvo planeada para la convocatoria a los educandos para que los interesados fuesen partícipes de esta propuesta, las dos siguientes correspondieron al abordaje de primer objetivo; las siguientes cuatro sesiones atañeron al segundo objetivo, aunque si bien también podrían estar promoviendo del desarrollo del tercero. Por ultimo las dos sesiones restantes pertenecieron al objetivo número tres, enfocando principalmente las actividades a la consolidación de una propuesta de Antología que recopilara el trabajo realizado durante todas las sesiones en general.

Objetivo	SESIÓN	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	RECURSOS	RESULTADOS ESPERADOS
N.1	1	Reconocimiento de los intereses del grupo y actividad rompehielos	<p>Con la totalidad de los chicos del grado 704 se realiza una actividad rompehielos basada en una presentación personal acompañada por una palabra que inicie con la misma letra del primer nombre, ejemplo: Ruben, Roca.</p> <p>Luego de ello cada uno inventa una frase con este objeto y luego mencionamos cada frase en orden para construir un texto disperso pero diverso y divertido por sus temáticas.</p> <p>Luego de esto se lee un poema y a partir de ello charlamos de su contenido como un primer acercamiento al cuestionamiento del canon.</p>	<p>Poema: Sarmos, de Jonathan Jiménez Acuña</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar el grupo de educandos convocado que, bajo su propio interés se suman a esta propuesta. - Invitar y promover la integración al grupo.
	2	Selección de material y primer ejercicio de: lectura colectiva y cadáver exquisito (en lectura y escritura)	<p>Iniciaremos la sesión con una lectura de un cuento para luego charlar si ese tipo de situaciones las hemos visto en la vida real y charlar sobre que creemos que quería decir el autor, y</p>	<p>Cuento: Del amor y otros viajes, Michael Berítez.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a los productos literarios independientes. - Apropiar los productos literarios como ejemplos que motiven el ejercicio de

Objetivo N.2	3	Inquietud por el ejercicio de crear palabras y vocabulario propio.	<p>jugaremos individualmente a culminar la historia o darle un antecedente.</p> <p>Luego de ello pasaremos a la segunda actividad. cada persona inventará una palabra, luego cada persona escribirá un verso de cuatro líneas utilizando las palabras inventadas por ellos y charlaremos en torno a lo que se puede decir con cualquier palabra.</p>		<p>escritura como algo sencillo y cotidiano.</p>
		Ejercicio de lectura comparativo con lo anecdótico y lo cotidiano.	<p>La sesión estará organizada en dos momentos; el primero realizaremos un ejercicio rápido de crear un poema con la palabra que mas a escuchado en los últimos días, luego de su escritura para romper el hielo, pasaremos a la lectura de un poema diferente por persona el cual deberá ser leído y explicado, con un ejemplo de la vida real, para ello el educando puede recurrir a hechos personales por ejemplo el cuento "Las medallas de Ruben" el cual habla de ese</p>	<p>Poemas: -Estoy Continuamente Torcido. -Me Desmayé Delante De Una Puerta Rompi Una Ventana Y Me Rasgué La Cabeza. -Rayos X En Un Bus -Árboles De Hielo.</p>	<p>- Aterrizar lo literario a la vida cotidiana de los educandos para ir generando relaciones de la vida común con la producción literaria.</p>

			<p>amigo mentiroso que todos tuvimos y el chico podrá contar aquella vez que tuvo un amigo de ellos o una situación similar. Aquí se problematizará la cercanía de los textos a nuestras vidas y así aterrizar la poesía como algo cotidiano.</p>	<p>Entre otros "Poemas del libro Papeles para leer en el retrete" (2014) y "Papeles para leer en la cama" (2017).</p>	
4	<p>Leyendo y escribiendo historias que pasan todos los días</p>	<p>La sesión tendrá dos momentos, el primero de ellos es la lectura de cuentos cortos que tienen relación a la ciudad, historias urbanas que nos darán elementos para realizar un ejercicio escritural posterior. Luego de la lectura que se realizara por parejas se deberá socializar la historia y una opinión para charlar un poco en torno a la historia y a como fue escrita, luego de ello, los participantes anotaran en un papelito una palabra o frase de cualquier tema, luego estos papelitos serán repartidos de forma aleatoria y realizaremos un ejercicio escritural en forma</p>	<p>Libro "Cuentos para leer sobre una tortuga y una bolsa para el mareo" (Ediciones con Tinta Ebría, 2017)</p>	<p>- Permitir el reconocimiento de literatura urbana capitalina y formas de texto no convencionales para generar practicas escriturales orientadas tanto por las historias como de la forma en que fueron realizadas. - Generar un espacio de dialogo en torno a las historias de los cuentos y de como fueron realizadas.</p>	

	5	Escritura y dialogo de historias personales	<p>de texto corto de un párrafo máximo.</p> <p>El ejercicio de esta sesión será ante todo un ejercicio de dialogo y escritura, partirá de recordar uno o dos sucesos que hayan marcado la vida personal de los educandos, luego de esto realizaremos un ejercicio escritural individual, no describiendo aquel suceso sino describiendo el ambiente, la atmosfera en la que sucedió, involucrando elementos de tiempo como el año, el día, también del clima, si era soleado o lluvioso, también de lugar, si era al aire libre, un lugar cerrado, etc. vinculando así emociones y tensiones en el ambiente durante el suceso.</p> <p>Por último, leeremos algunos textos de voluntarios y dialogaremos en todo a:</p> <p>¿Qué implica escribir sobre nuestras cosas personales?</p> <p>¿Qué implica ser leído por alguien más?</p>	Papel y lápiz	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar en torno a la experiencia como principal elemento para la producción literaria. - Reconocer el ejercicio escritural como elemento de denuncia y resignificación. - La construcción de atmosferas como habilidades en el ejercicio narrativo.
--	---	---	---	---------------	--

			<p>¿De qué forma escribir sobre uno mismo es un ejercicio de reflexión sobre uno?</p>	<p>Se llevará para trabajar con el grupo recortes de frases, palabras e imágenes recortadas de revistas, periódicos y carteles para trabajar un ejercicio de collage juntando palabras e imágenes con algún sentido lógico para promover el trabajo narrativo con otras temáticas y herramientas distintas, para así diversificar el ejercicio creativo no limitado a la vos y al texto escrito como único formato del poema o narración.</p>	<p>Revistas y periódicos, los poemas impresos de la sesión numero 3. pegante, tijeras, y hojas de papel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar otros formatos de la producción narrativa. - Generar espacios de manualización de la narrativa, esto significa realizar la narrativa con actividades manuales. - Generar otras formas de generar narrativas de temas diversos.
<p>Objetivo N.3</p>	<p>7</p>	<p>Leer nuestra propia producción, individual y colectiva.</p>	<p>La sesión tendrá dos momentos de trabajo, el primero partirá de una selección (realizada por mí) de los textos que los educandos produjeron para luego ser redactados a computador para poder ser leídos con los chicos. En esta parte de la sesión serán repartidos dichos poemas, cuentos, párrafos y demás, de manera anónima, para después</p>	<p>Poemas y textos producidos por ellos mismos digitados, corregidos e impresos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar alrededor de los propios textos del grupo. - Retroalimentar la producción de los compañeros. - Trabajar alrededor de la lectura en voz alta. - Promover una reflexión alrededor de ser leídos por alguien más.

			<p>ser leídos por cada uno, esto consiste en que algún educando lee el texto de otro compañero sin saber de quien es y que el texto fue escrito por alguno de ellos.</p> <p>la segunda parte de la sesión será realizar un comentario respecto al texto en voz alta, con el fin de nutrir entre ellos mismos la composición de los textos y reflexiones que suscitaron, ya sea por su temática, o su forma de ser escrita.</p>		
8	Taller de autoedición y redacción		<p>El taller tendrá dos momentos, el primero de ellos es una actividad rompe hielo charlando en torno a poema "Poema Negro" con el cual se suscitará la discusión en torno a la autonomía y la auto publicación como una acción de hacerse cargo del propio proceso con criterio personal y situado.</p> <p>Luego de ello se realizará un pequeño ejercicio de signos de</p>	<p>Poemas de la sesión #3, y Poema Negro escrito inéditos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el ejercicio de corrección de puntuación para facilitar la lectura del autor y de los lectores. - Generar las primeras habilidades para los ejercicios de autoedición y publicación.

	9	Taller autoedición	<p>puntuación con poemas que ya hemos trabajado, con la finalidad de poder corregirlos e ir encaminando el grupo a pulir los textos para la futura publicación.</p> <p>La presente sesión desarrollara dos principales momentos, el primer momento es un espacio de dialogo en torno a las ideas para el nombre de la antología, también revisaremos algunos ejemplos de poemarios para decidir sobre el orden del libro, si será dividido por apartados de acuerdo con temáticas tratadas, y este tipo de elementos de forma y de orden. En un segundo momento revisaremos algunos ejemplos de impresión y de encuadernación manual, casera o artesanal para ir consolidando una estética y una presentación de manera consensuada con los autores.</p>		
					<p>- Se propone en esta última sesión, la consolidación de la propuesta de auto publicación de la obra, para generar espacios de toma de decisiones para involucrar a los educandos en este mismo proceso que se realiza con sus propias producciones.</p>

3. Sistematización de la experiencia: Una reflexión sobre nosotros mismos.

Presentación

En este capítulo presento el proceso de sistematización de la práctica realizada en el colegio I.E.D. República Dominicana, ubicado en la localidad de Suba, la cual consistió en la conformación de un Laboratorio de Creación Literaria, conformado por estudiantes del grado 704 de la jornada de la mañana, quienes nos reunimos durante dos meses con una intensidad de uno o dos encuentros semanales para desarrollar la lectura y creación de literatura cotidiana que pudiese brindar elementos críticos de la realidad.

Esta propuesta de sistematización se desarrolla a partir de la voz de los educandos y el educador materializada en la producción literaria realizada en el Laboratorio como elementos transversales del proceso de sistematización, esto orientado por las siguientes preguntas:

¿De qué forma la práctica realizada en el Laboratorio de Creación Literaria contribuyó a la narratividad crítica de los educandos frente a su realidad? ¿En qué medida esta narrativa se sitúa como marco de reflexión para la enseñanza de las ciencias sociales?

En este orden de ideas, este capítulo comprende en un primer apartado una reflexión sobre la sistematización de experiencias y su lugar en la formación docente y en las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan, problematizando así la sistematización como un ejercicio constituyente de la labor educativa en todo tipo de escenarios, en donde el educador va formando sujetos pero se va formando así mismo en relación con aquellos que forma; en un segundo apartado encontramos el proceso de sistematización de esta experiencia organizada a partir de los tres presupuestos sobre la literatura presentados en el segundo capítulo, a saber: i) *Literatura como ejercicio democrático de comunicación y expresión de los sujetos*; ii) *la literatura como práctica productora de realidad*; y iii) *la literatura como medio y fin del proceso pedagógico*.

En el tercer apartado encontramos el lugar narrativo del del autor que es también educador y estudiante en este caso, y que efectúa esta propuesta como una apuesta por reconocer la formación política del educador como sujeto involucrado y potenciado a partir de la práctica,

involucrando su saber pedagógico y el rol como productor literario para generar este Laboratorio como un espacio para la formación de sí mismo y de los educandos en una relación constante de diálogo y de expresión; en el último apartado identificaremos categorías centrales recogidas de los capítulos anteriores, en relación con los resultados de la experiencia realizada con el fin de contribuir tanto, al análisis de la producción y consumo de literatura juvenil en Bogotá como sobre apuestas de la formación docente en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

3.1. La sistematización de experiencias en las prácticas pedagógicas.

En este proyecto entenderemos la sistematización de experiencias como un proceso de reflexión y producción escrita a partir de la experiencia puntual del Laboratorio de Creación Literaria con el fin de reconocer y potenciar esta y otras prácticas. dicho proceso de sistematización tiene en cuenta que dicha práctica se fundamenta a partir de unos postulados analíticos y didácticos con los cuales se debe interlocutar, en este sentido, la sistematización debe ser producto del diálogo entre aquel constructo teórico y el resultado de la práctica, es decir, la experiencia misma, en sus aciertos, desaciertos, interrogantes, y potencialidades. Se sitúa la sistematización como proceso crítico en el cual se da cuenta de un proceso pedagógico, de su construcción y su desarrollo, así mismo del reconocimiento de los sujetos que fueron parte y de la complejidad que los constituye y los aprendizajes que se van obteniendo

Considero importante destacar para este trabajo a algunos educadores colombianos y sus avances en esta propuesta investigativa en tanto se postula la sistematización de experiencias como un proceso de reconocimiento de la experiencia de los sujetos involucrados en la práctica en la búsqueda no solo de la reflexión sino de la potenciación de prácticas y en el repensar a los sujetos involucrados, así lo menciona Lola Cendales en tanto se debe:

Generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. (Cendales, 2006, p.1)

En este sentido, la voz tanto del educando²⁹ como del educador tienen validez y deben interlocutar, entonces, habrá que reconocer al educador desde su lugar específico de enunciación, en este caso como productor literario, docente, estudiante y joven que no solo forma a sujetos, sino que se va formando a sí mismo, y por otro lado la del educando como joven, estudiante, involucrados dentro de un contexto específico, con deseos, necesidades y potencialidades. De esta misma forma identificar la sistematización no como un simple ejercicio de rememoración de lo sucedido (anecdótico) sino como herramienta para fortalecer futuras prácticas tanto pedagógicas como investigativas y de la misma forma impactar de manera real al grupo social con el que se trabaja.

Pese a ello, este proceso presenta diferentes retos que deben ponerse en cuestión, a propósito de ello menciona Alfonso Torres que la sistematización de experiencias ha tomado un lugar protagónico en las prácticas en escenarios educativos, pero es aún una promesa incumplida (Torres, A. 1996)³⁰ dado que “Por un lado, la crítica al activismo que impide la valoración de los saberes construidos por los propios actores y los provenientes del mundo académico, no siempre ha desembocado en propuestas sólidas para involucrar la producción de conocimiento sobre estas prácticas.”(p.2) esta constante tensión entre el mundo académico, que valida o no cierta producción de conocimiento y la necesidad de un grupo social por reconocer su experiencia y construir conocimiento a partir de ello, es la invariable que pone en juego al docente en formación en una inquietud sobre cómo hablar y teorizar a partir de su vivencia y reflexión, inquietud que puede tornar a mecanizar la sistematización a varias formas: primero a rellenar formatos de seguimiento de las actividades reduciendo así la sistematización a una forma de datar y clasificar lo sucedido; y segundo, a limitar en un apartado final un recuento de lo sucedido de modo anecdótico. Esto supone no realizar una mirada simplista de la sistematización de experiencias a un tiempo o forma determinada, que posiblemente no proponga nuevo conocimiento y por el contrario aleje al relato y la reflexión a la práctica que en un momento se realizó.

²⁹ Se hace uso del término educandos durante este trabajo dado que se propone un lugar de enunciar al educando (estudiante) no como convencionalmente se decide denominar pues propone en sí mismo una relación jerárquica Estudiante-profesor. En este caso se enuncia educando-educador como sujetos en una relación que se pretende horizontal en el proceso educativo.

³⁰ Torres Carrillo, A (1988). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. En: Tercer congreso Iberoamericano y caribeño de agentes de Desarrollo Sociocultural y comunitario.

En este sentido, se debe ubicar la sistematización de experiencias en un proceso constante de reflexión en el que el interlocutor dialogue constantemente con la teoría y el saber pedagógico en la búsqueda de su transformación. En este orden de ideas, la práctica pedagógica se ve atravesada por miradas subjetivas de los actores involucrados con el objetivo de interpretar críticamente lo sucedido orientando así el análisis a una producción que vaya más allá de la reflexión y que por tanto produzca nuevas narrativas que ayuden a entender en clave de superar estas y otras experiencias.

Según Alfonso Torres:

Entendemos por sistematización a una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción (para nuestro caso educativas) que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que lo constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben. (1998, p. 4)

Lo concerniente a este proyecto compete reflexionar y analizar las prácticas literarias promovidas durante la experiencia realizada en clave de poder dar cuenta de lecturas críticas de la realidad cercana de los educandos junto con mi propia experiencia.

En concordancia con lo anterior y situando a la sistematización como un proceso de creación y no de reproducción o de rememoración, la didáctica crítica nos propone la reflexión docente como elemento de producción de conocimiento escolar, en torno a las relaciones involucradas, los espacios generados, la desnaturalización de prácticas y contextos; el reconocimiento de prácticas emancipatorias como el diálogo, la experiencia, la producción de lecturas críticas de la realidad y del mismo proceso pedagógico. (Montero, J. 2001).

Ahora bien, reconocer las prácticas pedagógicas dentro de la formación de docentes es entender que un docente se constituye en el quehacer diario. Esto implica una relación con los otros, con las instituciones y con la sociedad en general, aquí es imperante reconocer que la reflexión sobre ello es transversal para hacer de dicha práctica algo significativo para los actores educativos y para el proceso en sí. En la medida que el ejercicio docente también es un ejercicio intelectual que piensa en clave metodológica y epistemológica; la sistematización de experiencias encuentra aquí su relevancia, dado que, si bien no existe una única forma de sistematizar, de clasificar y analizar las experiencias, sí se puede decir que la

sistematización debe retomar y luego transformar la teoría que en un momento orientó dicha práctica.

Esto involucra un constante cuestionamiento sobre lo que implica la planeación de programas, el desarrollo de las actividades, el cómo se identifican las problemáticas para superarlas, como se establecen los objetivos y si se llegan a cumplir, cómo se reconoce el desarrollo intelectual y cognitivo de los educandos, y por último el cómo se identifica el papel del educador como sujeto que no ubicándose en una figura de autoridad impositiva sobre el educando es capaz de reflexionar y ser crítico frente a sus formas de relacionarse en el acto pedagógico. De esta forma es como un proceso de sistematización en las prácticas pedagógicas se propone para la producción de saber pedagógico, que es también metodológico y político.

Es preciso sistematizar alrededor de la pregunta formulada dado que es evidente como la construcción narrativa nos brinda lectura de contextos, de sujetos y de relaciones que se desnaturalizan en el camino mientras este escenario educativo escolar (el Laboratorio) propone producción alternativa de literatura, situada y compartida.

3.2. Escribir sobre nosotros mismos, una reflexión sobre la práctica.

El proceso de sistematización que aquí se presenta, se desarrolla involucrando la narrativa literaria acompañada con un análisis de las ideas transversales encontradas en las prácticas literarias generadas en el Laboratorio por parte tanto de los educandos que generaron destacadas producciones como del autor del presente trabajo. La particularidad de esta práctica pedagógica brinda la posibilidad de jugar con fragmentos de poemas y textos en general, resultado del trabajo realizado para dar coordenadas de la formación política, de rasgos identitarios de los educandos y el educador, y de la formación literaria involucrada entre otros elementos que posteriormente se ahondaran. Es importante destacar que el grupo se conformó a partir de la participación autónoma de los educandos que, demostrando su interés por este proceso de producción literaria alternativa y la posibilidad de dialogar por medio de ello, acudieron insistentemente a este espacio, proponiendo desde allí, un lugar de aprendizaje alterno a los espacios escolares curriculares (la clase de español, sociales,

matemáticas, etc.)³¹ y ubicando a la escuela como productora de conocimiento y de productos culturales destacables en las nuevas propuestas emergentes de la literatura independiente juvenil en Bogotá, y en Colombia. En este orden de ideas, esta sistematización estará organizada en los tres presupuestos que sobre las definiciones de literatura fueron abordados en el segundo capítulo³².

Sin embargo, para poder entender el desarrollo del Laboratorio de Creación Literaria es necesario precisar los rasgos y escenarios que lo constituyeron como experiencia:

En primer lugar el I.E.D. Republica Dominicana fue la institución donde yo como autor de la propuesta venía desarrollando en años anteriores talleres en torno a educación popular junto con la docente de español de ciclo tercero y quinto (grados sexto, séptimo y decimo) quien además es directora de grupo del curso 704 con el cual se propuso desarrollar el Laboratorio, dado este antecedente fue factible el acercamiento al grupo para poder desarrollar una intervención sencilla de lectura de poemas y diálogo en torno a las sensaciones y reflexiones que se generaban con ellos, discutiendo un poco frente a las siguientes preguntas³³: ¿De qué se trata escribir? ¿Por qué hacerlo? ¿Sobre qué se puede escribir? Por medio de esta actividad se invitó a los educandos a participar de la conformación del Laboratorio para seguir leyendo, charlando y escribiendo, dicha invitación se hacía para que participaran solo aquellos que tuvieran el interés dado que las docentes español y matemáticas podrían brindar algunas horas del espacio de sus clases para que el grupo se reuniera. El grupo se conformó por 22 educandos entre hombres y mujeres, con los cuales, se trabajó en distintos espacios del colegio, entre ellos, la biblioteca, el comedor, la zona verde, las canchas de fútbol, entre otras, es importante puntualizar esto dado que el ambiente

³¹ Dichos espacios de encuentro se realizaron en horarios simultáneos a las clases matutinas de los educandos con el importante apoyo de las docentes que autorizaron el desarrollo de esta práctica en algunos de sus horarios de clase.

³² en estos tres apartados encontraremos las prácticas literarias enmarcadas en disputas por un ejercicio crítico frente al canon literario, a la narrativa literaria como propuesta democrática de expresión y frente a los sujetos críticos cargados de deseos, represiones, y violencias de la vida cotidiana: 1) *Literatura como ejercicio democrático de comunicación y expresión de los sujetos*; 2) *la literatura como práctica productora de realidad*; y 3) *la literatura como medio y fin del proceso pedagógico*.

³³ Preguntas problematizadas en el primer capítulo respecto a la producción de literatura fuera del canon, como ejercicio legítimo de los sujetos y las comunidades para expresarse y dar cuenta de sus propias experiencias y formas de vivir y ver el mundo.

(las condiciones del espacio) fue un elemento indispensable para la acogida y desarrollo de las actividades, lo cual es parte de la reflexión en términos metodológicos.

Durante los diferentes encuentros se desarrollaron actividades de lectura tanto individual como colectiva, por medio de técnicas participativas que siempre fueron encaminadas a ser un prelude para el ejercicio de escribir. Es de resaltar que la lectura y la escritura siendo ejercicios mancomunados, el grupo demostró más apropiación y habilidad por el ejercicio escritural, dado que fue allí donde la creación de ficciones y el juego con las palabras para narrar situaciones tomó forma, sin embargo, la lectura cumplió un objetivo idóneo para esto, dado que fue el hecho de leer a autores jóvenes, con contextos similares y con lenguajes cercanos lo que motivó a los educandos a querer escribir porque había una legitimación de lo que querían escribir. Es así como se desarrollaron nueve encuentros, involucrando el consumo y la producción de productos literarios, sobre temáticas que giraron en torno a 4 ejes: *a)* la exploración de sentimientos y experiencias sobre las cuales poder escribir, esto con el objetivo de generar una excusa y un contenido del cual quisiéramos escribir; *b)* sobre la descripción de recuerdos, el ejercicio de narrar atmosferas, contextos de conflicto personal, esto para la identificación de experiencias comunes y para empezar a identificar problemáticas, escenarios y situaciones de injusticia, pero también posicionamientos vitales frente a dichos escenarios; *c)* la exploración de vocabulario, es decir, el juego con nuevas palabras que nos permitieran diversificar las formas de narrar hechos, situaciones, ambientes, sentimientos, relaciones, etc., esto con el interés de contribuir a la formación literaria que potenciara las prácticas literarias; *d)* ejercicios más prácticos de autoedición de la misma producción encaminada hacia la posibilidad de poder publicar una antología que reuniera la mayoría de los productos generados durante esta propuesta.

Esto supone prolíferos focos de análisis, como por ejemplo el ejercicio de autoeditarse como una acción de poder sobre sí mismo y su producción (emancipar la producción) buscando eliminar la dependencia de sellos editoriales para el reconocimiento y circulación de las obras; otro de ellos es la formación literaria como herramienta para leer y desnaturalizar relaciones y situaciones, durante los primeros ejercicios de escritura fue necesario acudir a preguntas que nos involucraran con el problema y que a su vez motivara a escribir sobre ello,

se formularon así preguntas como ¿Cuál es la mentira que más nos repiten en la casa o en el colegio? Generando así variadas posturas y formas de narrar sentimientos y situaciones.

Se mencionaba en el segundo capítulo que la narrativa literaria podía dar cuenta de experiencias, de lecturas de la realidad y deseos del productor y del consumidor literario, en este sentido, se pretende a través de un ejercicio vital de contar en vos propia de quienes vivieron este Laboratorio, su configuración como productores, consumidores, y sujetos inmersos en contextos particulares. Así pues, es interesante reconocer como la producción realizada durante las sesiones de trabajo pueden brindar coordenadas para entender el contexto donde están inmersos los actores educativos y las prácticas literarias que se van generando, además de ello destacar el inmenso potencial que tiene la formación literaria en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación política de los sujetos.

I

En una habitación hay un niño asomado por una ventana
su padre no lo deja salir en varias semanas
el cielo y las galaxias han acabado y vuelto a formarse unas dos o tres veces
ya no lo recuerda

Enfrente su colegio
adentro un niño de octavo con un ojo bueno y el otro malo
un lápiz sin punta, pero con sangre reposa en una maleta, en una cartuchera

El mundo puede acabarse un lunes o martes
ellos lo sabían y por eso la pasión de una buena pelea era tan estimulante

La sangre es escandalosa y brota de las narices de los implicados
también de las faldas de las niñas que escriben sobre su cambio
y sobre lo que es ser víctimas del tiempo
que siempre son las niñas y los ancianos

Ya los profesores no quieren enseñar porque no pueden aprender
en el descanso nadie descansa
porque para ello se necesita una buena vida y la vida no es tan buena

Las mamás regañan tanto como dicen mentiras
y las niñas se quieren volar porque en ellas ven el futuro sin futuro
uno se puede volar de las cárceles, de las malas decisiones y de la policía
¿en este caso la casa, el hogar qué sería?

El niño sigue en la ventana y sabe que nada es gratis
el papá lo castiga sin dejarlo ir al colegio
pero...
si uno le hace zum a la imagen
el niño sonrío
como quien se salvó de ir a la misa con la familia.

3.2.1. “A pesar de que yo soy la que limpia la casa, mi hermano tiene el pedazo de carne más grande en el almuerzo”³⁴ (Literatura como ejercicio democrático de comunicación y expresión de los sujetos)

La expresión narrativa es en todo caso una forma de comunicación personal del productor, se buscó en la experiencia del Laboratorio promover un diálogo de lo que los educandos quisieran comunicar desde un lugar personal y en la mayoría de los casos íntimo. Ahora bien, promover el ejercicio narrativo literario hacia cualquier sujeto es brindar la posibilidad y la legitimidad de que el otro se comunique, se genera una apropiación personal por la narrativa literaria como forma de comunicar algo a alguien, esto es lo que compone las Prácticas Literarias, así lo menciona Rodríguez H.: “Las prácticas literarias juveniles son (...) prácticas de construcción de sentido y por eso hablamos de “apropiación”, “identidad”, “diferenciación”, “distribución”, “auto-representación” y “ejercicio crítico”. (2015, pp. 32-33.) es importante en este análisis reconocer que el lugar de enunciación de cada sujeto es distinto, por tanto, su forma de vivir y de percibir el mundo también lo son, por lo cual, educandos y educandas dada su distinción de género entre otras características marcan diferencias sustanciales en su producción, el sentido individual y colectivo que se le da a esta.

En este caso, al hacer una mirada retrospectiva al primer capítulo ubicábamos a los productores independientes y sus propuestas emergentes en un marco de alteridad, pero siendo autocrítico este proceso de investigación se reconoce que en su generalidad los productores y los sellos editoriales mencionados están constituidos solo por hombres, si bien es un resultado de un proceso de investigación, es interesante cuestionar ¿acaso no hay mujeres involucradas en estas propuestas emergentes? ¿existe una invisibilización de la mujer como productora literaria en estos círculos de consumo y producción? Se encuentra en este proceso de sistematización que las educandas destacan por su producción y por su persistencia en el desarrollo del Laboratorio, lo cual genera estas preguntas y encaminan este apartado de literatura como ejercicio democrático hacia encontrar como se genera esta acción comunicante por parte de ellas, que permite el reconocimiento de las mujeres en la producción y su calidad en términos de lo que viven y lo que sienten en relación con la

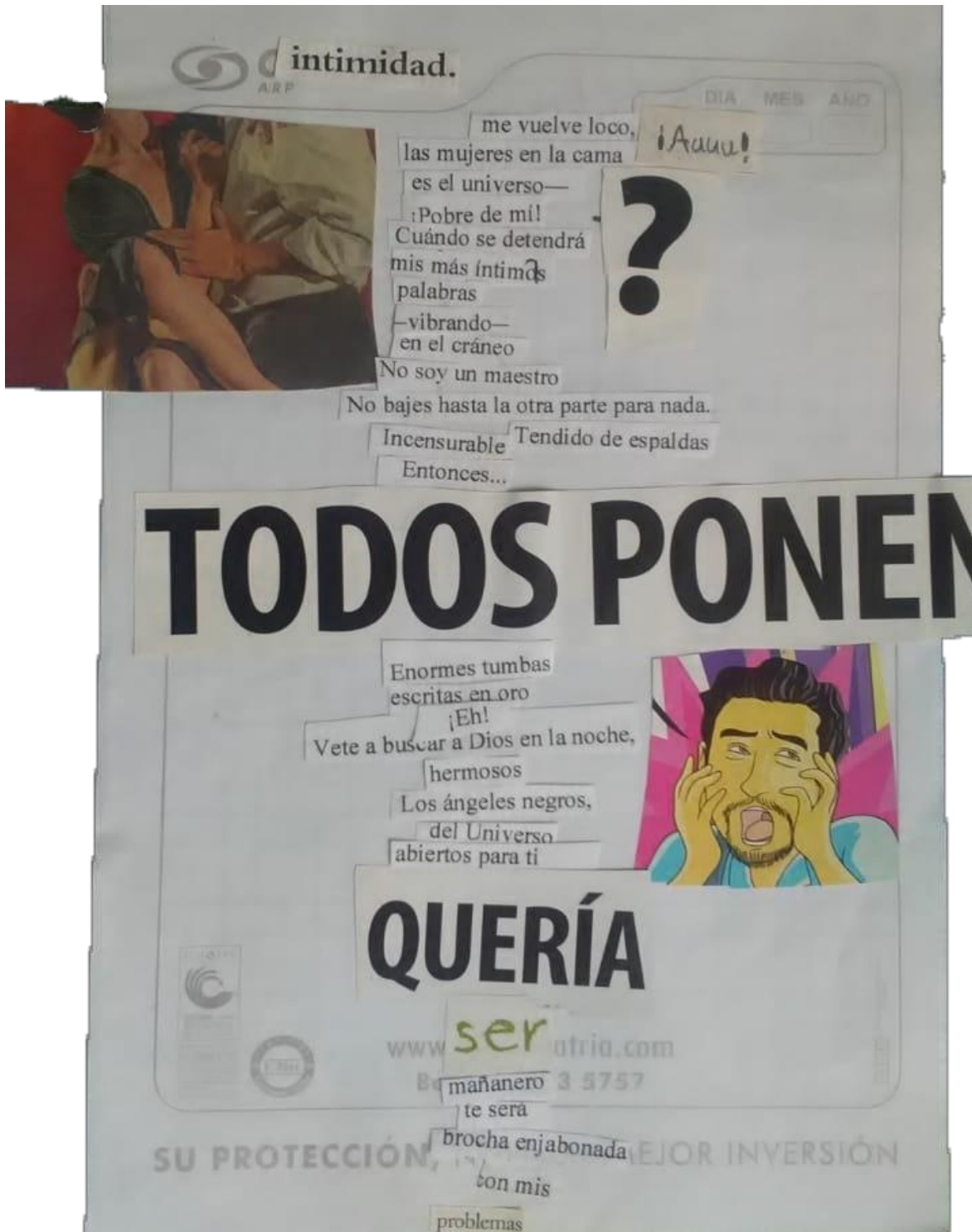
³⁴ Apartado del Poema “Identificándote” de Ely Puerto, escritora inédita, Bogotá, 2018. Utilizado para una actividad enfocada específicamente para trabajar con las educandas del Laboratorio.

realidad de sus contextos, y otros casos y de manera igual de relevante, como el juego con las palabras les convoca a explorar otras esferas de la vida.

En este sentido se reconoce que quizá la voz de la mujer en la literatura o en la vida pública en general ha tenido mayor obstáculo dado por la tradición de las instituciones de la esfera pública³⁵ pese ello, un ejercicio de democratización de la literatura encuentra, como en este caso que las mujeres, especialmente estudiantes de séptimo grado tienen el potencial y el deseo en la producción narrativa literaria porque es allí donde la expresión cuando se contrapone al canon de la literatura, se logra una legitimación de estas voces, o si se quiere de nuevas voces o voces emergentes. Reside esto en la importancia de las Prácticas literarias en tanto “Las prácticas literarias de los jóvenes serían ejemplo de exploración en procura de una experiencia auténtica, de una ansiosa búsqueda de identidad; expresión de libertad y reconocimiento de sus posibilidades” (Rodríguez, H. 2015. p.102).

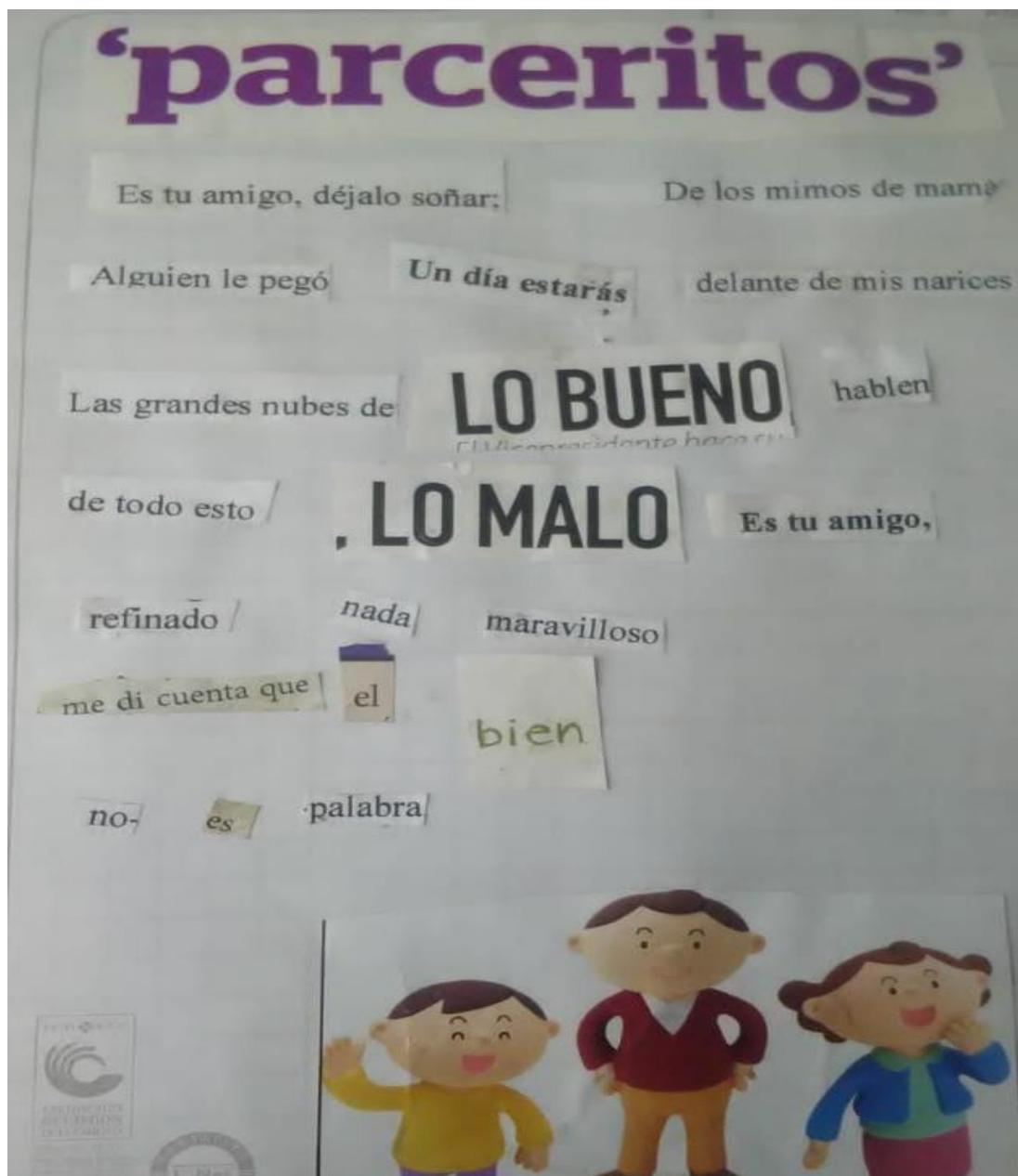
Es así como la literatura se transporta de un plano canónico de un grupo selecto a ser la expresión de muchos y muchas, incluyendo aquellos invisibilizados que en una necesidad y deseo de expresarse comunicando hacia el mundo su experiencia y su sentir, por medio de una experiencia estética como es este último ejemplo mostrado, un poema collage, que si bien se enmarca en una temática casi erótica, es la producción producto de un juego con el lenguaje escrito y visual, brindando la apertura al diálogo entre experiencias y sensaciones que estudiantes de grado séptimo tienen la posibilidad de experimentar.

³⁵ Como lo menciona Nancy Fraser en el ensayo “Repensando La Esfera Pública” (1997) en tanto menciona que con constitución de los estados modernos se conforma una estructura de participación y de opinión que, basada por las figuras y modelos republicanos, se invisibiliza la participación de la mujer y la de su voz en la política y en la vida pública en general. Ahora bien, si añadiéramos elementos de clase social, y participación en las representaciones del arte podríamos nutrir esto pensando la condición de una mujer económicamente marginal que expresa de manera literaria productos al margen del canon literario y genera propuestas emergentes.



Poema Collage elaborado por Valentina Castro, Sara Siabato, Jimena Galaraga, grado 704.

ideas como la amistad, la música, el internet, el grupo de amigos, la escuela, el barrio y la familia que son predominantes en la producción de los educandos juega un papel casi ineludible y aquella expresión democrática de literatura brinda entonces la posibilidad de poner sobre la mesa del análisis como entre educandos, educandas y educador, un concepto como la amistad se vive, se percibe y se proyecta de manera tan diversa como se ejemplifica en el próximo collage:



Poema collage elaborado por: Danna Gómez y Juliana Yath, grado 704.

En todo caso pensar nuevas propuestas encaminadas a visibilizar voces que no han sido siquiera tenidas en cuenta propone un ejercicio democratizador de la expresión, generando un interesante diálogo entre nuevos productores y nuevos consumidores, ubicando a un joven de séptimo grado de un colegio de barrio periférico no solo en un papel distinto al que las instituciones como la escuela, la familia y el Estado lo ubican, sino que ahora puede ser un artista, un sujeto que comunica, y que propone lecturas de la realidad desde su lugar específico y quizá alguien más lo comparta y se convierta en un lector más en un contexto donde la lectura literaria no es una práctica muy recurrente.

3.2.2. Con este poema me invento otro mundo³⁶ (Literatura como productora de realidad)

Este verso nos brinda pistas frente a la pregunta ¿qué implica el uso de la narrativa literaria y su producción en la formación política? Implica la construcción de nuevas formas de ver la realidad que nos rodea y así mismo implica crear nuevas realidades a partir de lo que se va produciendo. Dentro de esta cuestión se evidenciaron en el desarrollo de la práctica distintos elementos, el primero de ellos fue: Un reconocimiento de las vivencias de los educandos por medio de los escritos suscitados en cada encuentro, para ello en algunos casos en los que había como objetivo identificar experiencias comunes y excusas sobre las cuales escribir, partíamos de preguntas como ¿Cuál fue la última palabra que nos dijeron en el último regaño que recibimos? ¿tenemos un amigo familiar cercano que hayamos dejado de ver y no nos despedimos? A partir de estas cuestiones el productor, en este caso el educando, genera una proyección del hecho como tal que fue preguntado, pero también de las circunstancias en la que el hecho se generó y de la emotividad que siempre está presente; esto sin incurrir en un engorroso cuestionario o plática frente a los que nos ha sucedido o porque sucedió, sino que se convierte en producción narrativa de su forma de vivir y de hablar de ello.

³⁶ Título del poema trabajado durante las primeras sesiones, del autor Luis Salazar Ramírez, segunda edición 2017.

Tiempo lejos hermano

Ya hace un mes que no veo a mi hermano
le han dado un castigo y le ha tocado irse,
creo que es un bien para él
que se aleje de esta sociedad de mierda

Nos han dado duro, pero es felicidad
estar en otro ambiente
de ver animales y no marihuaneros

Ves gente y no flores muertas
ser cultura y no política corrupta.

Poema elaborado por Camilo Arévalo, grado 704.

Un segundo elemento estrechamente ligado a la formación política fue el proceso de desnaturalización de ciertos escenarios, situaciones y relaciones, en tanto, el reconocimiento de ciertas situaciones permitió hacer conscientes a los educandos de dinámicas particulares y polémicas en ámbitos como la familia, o sus grupos de amigos³⁷; en la medida en que se iba exponiendo en los textos las formas en que se relacionaban en estos ámbitos se ponía siempre en cuestión el rol de ellos como estudiantes, hijos, menores de edad, con relaciones desiguales en términos de privilegios, y violencias simbólicas, físicas, sexuales, entre otras; todo esto atravesado por deseos e intereses personales que siempre son determinantes en nuestras decisiones, en este sentido, trabajar la propia narrativa de los educandos para la formación política implica reconocer aquello que los moviliza como *una generación* en constante interacción con medios virtuales, intereses compartidos con sus semejantes, etc. en relación a un contexto problemático.

³⁷ Dentro de las dinámicas que se conversaba con los educandos, existían elementos como la complicidad en prácticas de violencia física intrafamiliar, de violencias simbólicas entre amigos como la homofobia, discriminación por aspecto físico, etc.

Almacenamiento insuficiente

Sola en mi habitación
con mi celular esperando actualizaciones
pero nada llega,
estoy aburrida e intento descargar un juego
y siempre, siempre
que quiero algo en mi vida
aparece el mismo mensaje “almacenamiento insuficiente”

De repente llega un mensaje, lo abro con esperanza
sólo es mi mamá mandándome las tareas,
llega mi hermano pidiendo que juegue con él,
llego a sentir empatía durante unos segundos con aquella personita aburrida
pero recuerdo cuando fue malo y sólo giro mi cabeza

Mi hermano se va a dar quejas,
solo me pongo mis audífonos
ignoro el regaño que me espera,
cansada y amargada
en mi mente revolotean esas frases de mi familia
me frustró un poco pero solo ignoro
canto algunos versos de una canción en inglés
que no entiendo,
luego me resigno en mi realidad y me acuesto a dormir
aparece de nuevo ese mensaje “almacenamiento insuficiente”
y mañana todo vuelve a empezar.

Poema elaborado por Valentina Castro, grado 704.

Educar el deseo es también hacerlo consciente, menciona la didáctica crítica (Montero, J. M. 2001). En este sentido la perspectiva de un educando entre los 12 y 15 años en séptimo grado que se refugia en su música y su celular, sus frustraciones producto de relaciones familiares fluctuantes y rutinas diarias homogéneas (como es el escenario compartido de muchos) es un elemento que expresa la necesidad primero, de reconocer aquello que moviliza a una joven (música, tecnología, pasiones, etc.), y segundo dar cuenta de una realidad que debe ser enunciada y buscar una manera de responder de manera autónoma, ya sea por medio de la narrativa escrita o de la palabra expresada de otra forma, pero haciéndola consciente y

respondiendo a ella se genera un reconocimiento de sí mismo como sujeto inmerso y posible agente de cambio. En este aspecto la didáctica crítica se sitúa dado que,

En efecto, una didáctica crítica, en tanto que actividad teórico-práctica, ha de comprender las razones de la necesidad sin ignorar los no menos poderosos resortes del deseo, al punto de poder ejercitar, en circunstancias siempre constrictivas como las de la escuela, una cierta educabilidad del deseo. (R. Cuesta, 2005. p. 17)

Ahora bien, no estaríamos hablando solamente de las necesidades y deseos que movilizan al educando escritor sino cómo por medio de ello se educa el deseo y así se potencia el ejercicio literario, lo cual nos lleva a la formación literaria orientada desde la didáctica crítica como fundamento. Yo como sujeto que orientaba el proceso del Laboratorio inducía ciertos elementos para trabajar con los educandos, entre ellos problematizaba la posibilidad de que los educandos tuvieran dificultades en el momento de trabajar ejercicios creativos, en sus historias, poemas y demás, lo cual hizo replantear mi mirada al respecto, cuando se presentaron producciones bastante cargadas de ficción y realidad, no solo en el enunciar la experiencia real que haya acontecido en la vida de algún educando sino en el pensar fantasías y ficciones de una realidad mejor, entonces, pensar en la posibilidad de una realidad diferente denota la capacidad no solo de reflexionar sobre la realidad ya dada, sino una realidad que puede aún ser, lo enuncia el grupo de docentes denominado Colectivo Freire cuando mencionan que:

Pensar en la creación de otro mundo nos lleva a transitar por las utopías donde florece la esperanza y la necesidad de transformar y cambiar procesos y personas que han estado sometidas y este sometimiento les impide expresarse y tomar decisiones de manera hábil, creativa y libre, sin temor de perder su *statu quo*. (Colectivo Freire, 2018. p. 43)

En este orden de ideas un educando reflexionando frente a su realidad y pensando una distinta por medio de la narrativa literaria canaliza el análisis y la práctica en ese producto literario que luego nos lleva a reflexionar sobre su contenido y lo que lo suscitó, es decir, *los sentidos culturales*. Ahora bien, es parte de un proceso pedagógico generar este tipo de canalización, orientación o guía, pues es cuando se encuentra en la formación literaria una forma de contribuir a la formación política de las y los educandos.

3.2.3. Si escribir es como vivir, yo quiero vivir sin pedir permiso³⁸ (Literatura como medio y fin del proceso pedagógico)

Este apartado del análisis piensa el desarrollo de prácticas autónomas, más que el de contenidos y debates sobre las ciencias sociales y su incuestionable aporte al conocimiento de las sociedades y los procesos de las mismas, para ello, la especificidad de la práctica aquí sistematizada no se inquietó por los procesos de enseñanza de la historia, la geografía, la ciencia política, etc. sino por como posicionar al educando y al educador en lugar de creación de productos culturales, de productores de lecturas de la realidad y de consumidores conscientes de productos en este caso culturales específicamente literatura, posicionamientos frente a construcciones hegemónicas que determinan y homogenizan a los sujetos.³⁹ Es así que este apartado tiene dos ámbitos para su desarrollo, el primero de ellos es la crítica al uso instrumental de la literatura para la enseñanza de las ciencias sociales y segundo la propuesta de la literatura como producto que materializa el análisis y la reflexión frente a los problemas y fenómenos sociales.

Pensemos el escenario diario en el cual el docente recurre a una técnica para abordar un tema específico que se aborda en los primeros ciclos del bachillerato, la sociedad griega, para poder trabajar con los estudiantes su mitología, su estructura social, su ubicación geográfica y su proceso histórico, propone la lectura de obras como La Ilíada, o quizá una producción más contemporánea a los estudiantes como Cursillo de Mitología⁴⁰, esto con el fin de dar a ellos una lectura más amena y quizá más llamativa, supongamos que los objetivos que se propone el docente se cumplieron y los estudiantes interiorizaron los elementos necesarios para discutir y problematizar la sociedad griega clásica. Frente este ejemplo no habría crítica

³⁸ Fragmento del poema inédito titulado “Poema negro” trabajado durante la sesión #7, como apertura a la sesión.

³⁹ sin ánimo de increpar la enseñanza de las ciencias sociales y decir que se presenta como reducida a problematizar el pensamiento crítico ha ámbitos como la cultura política, problemas geográficos medioambientales, la guerra, los procesos de paz, etc. aquí interesa empezar a escudriñar esa composición vital u orgánica de los jóvenes que constituyen esos contextos tan apetitosos para las investigaciones educativas y pedagógicas, con preguntas como las que se han venido formulando sobre los deseos y necesidades que movilizan y condicionan a los jóvenes

⁴⁰ Contiene un epígrafe de describe cabalmente la propuesta de dicho libro: “Un libro para disfrutar y compartir, la mitología griega contada de una forma muy particular, con un lenguaje propio de la Antioquia del siglo XIX, un tema complicado abordado de una forma simple, perfecto para llamar la atención de cualquier persona, incluso aquellos que no disfrutaban de la lectura.” (Misas, R. C., & Olivares, 1994).

alguna dado que un proceso de enseñanza vela por responder efectivamente a los objetivos de enseñanza propuestos y la inquietud del docente por cómo abordar la temática y promover la lectura en su clase es legítima y necesaria, cabría preguntarnos ¿luego de recoger las ideas necesarias de la lectura para su clase, que será de ella? ¿será problematizada o solo se convertirá en una herramienta más? O quizá una pregunta más interesante sería ¿es el texto un elemento para simplemente decodificar? Para pensar la respuesta a estas preguntas es importante identificar que siempre habrá un ejercicio de comunicación del lector con el productor, donde no hay neutralidad de ninguna parte y que el ejercicio lector debe ser un ejercicio creador, que refunde el texto leído en un nuevo texto.

De acuerdo con lo anterior, si bien no compete abiertamente al docente en ciencias sociales la enseñanza de habilidades lectoras y escritoras, su ejercicio docente en relación con el abordaje de temáticas y contenidos no puede estar alejado de ellas, entendiéndolas claro, como habilidades no instrumentales ni unidireccionales. Un elemento constante durante la práctica fue la lectura, específicamente de autores enmarcados en las propuestas emergentes, que al inicio de este documento se revisaron, una lectura no solo para reflexionar al respecto de lo que enunciaban los poemas y los contextos en que fueron escritos, sino como componentes que motivaran la escritura propia de los educandos, para así interactuar con las historias, encontrar rasgos comunes entre el productor y el consumidor, generar nuevas narrativas, y jugar a descomponer por palabras los textos y con esas mismas palabras reescribir nuevos textos, esto es lo que aquí se trabajó como Práctica literaria y como comunicación entre autor-lector.

Continuando con esto, se propuso aquí en contraposición a la instrumentalización de la literatura, la producción de esta como fin del proceso pedagógico, es decir, no solo la lectura de textos sino la producción de estos donde se evidenciarán elementos de análisis de los contextos y fenómenos que se abordaron: el contexto escolar, las relaciones familiares, los gustos, deseos, aspiraciones y necesidades de los educandos individual y en colectivamente.



Poema Collage realizado por: Juliana Gutiérrez y Sharon García, grado 704.

Respecto a dicha producción es indispensable pensar el lugar de la edición como ese lugar de disputa donde se decide “lo publicable”, a propósito de esto, durante las dos últimas sesiones oficiales⁴¹ del Laboratorio se trabajó alrededor de propuestas de edición y autoedición de los textos producidos durante la práctica, es inquietante pensar esto en el siguiente aspecto respecto la autonomía y la autodeterminación cuando es el mismo productor el que se ubica en un papel de editor de la propia obra, con criterios de índole no solo gramaticales o de coherencia sino también de criterios emocionales sobre -de lo que yo quiero hablar- como autor, y pensando por qué quiero ser leído o leída, qué quiero que lean, que significa para mí aquello que hago público, cómo se presentara, entre otras preguntas. Es aquí donde se presenta los *circuitos experimentales*, en tanto la autoedición y la auto publicación genera círculos emergentes de consumo y producción de literatura, esto ejemplificado en Ediciones con Tinta Ebria, como propuesta de circuito experimental donde corren nuevas voces, nuevas formas de escribir, nuevos temas, nuevos lectores, etc.

Así las cosas, este apartado habla de prácticas autónomas como determinar la publicación de los productos literarios generados en el Laboratorio a los mismos miembros del grupo ¿no debería ser acaso la reflexión sobre la autonomía y promover la misma, un objetivo de la enseñanza en ciencias sociales? Aquí se presenta una acción de autonomía que se concreta en la experiencia de este Laboratorio de Creación Literaria que es la próxima publicación de una antología de poemas y textos cortos, nutrida de la producción realizada durante la práctica, esta antología con la intención primero, de hacer pública la diversificación de experiencias y productos de un grupo escolar que se reunió, reflexiono y produjo en torno a pensar nuevas formas de producir literatura, también de denunciar, compartir y jugar con el contexto social en el cual se encuentran inmersos; segundo concebir a la escuela como productora de conocimiento escolar pero también de producción cultural, tercero y mucho más importante contribuir de manera significativa lo que los educandos piensan y determinan de ellos mismos, como también lo que piensan de ellos, esto respondiendo a la manera en cómo un joven, estudiante de colegio público, de barrio periférico, llega a ser estigmatizado

⁴¹ Digo oficiales dado que durante el transcurso de las sesiones se evidenciaron elementos de bastante interés como el ya mencionado en el ítem anterior de la participación de educandas de manera tan propositiva, lo cual llevo a realizar un taller solo con ellas para trabajar en torno a la producción de otras mujeres que posiblemente podrían recoger algo de la experiencia de las educandas y así ellas motivarse a producir.

por su familia, su contexto, su escuela, etc. Esta tercera intención se propuso para reubicar el papel del educando no es un plano pasivo y receptor únicamente mediado por las tecnologías y desprolijo del acceso de ámbitos culturales como la literatura o el arte, sino a este como autor o autora, poeta, sujeto sensible que puede hablar de su contexto, que puede narrarlo, jugar con él, pensar uno mejor, etc.

Que Incomodo

Que incomodo
es estar en un salón con gente lista
para joderte el más mínimo error.
-Sabén-
esto me recuerda aquel día
en que iba en el bus
iba mareado y el bus se llenó por completo
fue casi tan incomodo
como cuando tu madre
te ve el historial de internet.

Poema elaborado por: anónimo, grado 704.

Hay gato encerrado en tu forma de hablar

Hay algo peor que mi forma de vestir
Hay algo peor que mi forma de hablar
Hay víctimas de guerra.
Las personas son una mierda igual que la vida que vivimos
en un mundo donde pintar un grafiti es un delito y escuchar Rap y Hip Hop
se considera una ofensa
pero ver bailar a una niña reguetón se considera un arte
ellas también son víctimas.

Poema elaborado por: anónimo, grado 704.

La producción finalmente se convierte en objetivo de esta propuesta de intervención, como lugar donde la reflexión se materializa y el desarrollo de la narrativa literaria de las experiencias de los educandos puede llegar a ser publicada y socializada bajo su propia

determinación, entonces el educando como el educador dialogan los contenidos y las formas de la publicación, este escenario lo que llega a significar es un plano en el que el educando empieza a ser un actor que toma también decisiones frente a los fines del proceso pedagógico que en este caso se concreta con la propuesta de la antología a publicar.

II

Siempre será mejor llegar temprano al colegio
para no llenar esas planas que pide la coordinadora
“debo llegar temprano a clase”

Nadie aprende por repetir mil veces

-Para poder entender que es poesía
habría que olvidar todos los libros y sobrevivir a uno nuevo-
la soledad la entendemos todos
porque vivimos en el país de la sagrada familia
nadie sabe escuchar
porque casi nadie dice algo que sea verdadero
y ahora estamos prendiendo luces en la oscura noche de las escuelas

Los suicidios fueron fallidos porque ni quisiera enseñaron hacer el corte indicado
y el que lo intento pasa por la oficina de la orientadora
como si querer vivir se enseñara en la escuela

la poesía entonces
no se puede enseñar
pero se puede intentar hacerla
si nunca los dejaron hacer las cosas y aun así las hicieron
díganles que no podrán
y habrá nuevos poetas en las escuelas.

3.3. Transformaciones en la práctica.

Este apartado más que la continuación de un desarrollo analítico propone de manera libre y personal reflexiones respecto a la experiencia que aquí se va sistematizando, posicionamientos personales en donde son evidentes el reconocimiento del lugar de enunciación de quien desarrolló este proyecto, algunas reflexiones que quedan sobre la experiencia del Laboratorio en relación con los procesos lecto-escritores y la formación en el escenario escolar, también mi constitución como educador que no siendo estática esta prevista de mutaciones y cambios sustanciales que solo son fruto del tiempo, la persistencia y una mirada autocrítica porque el cómo educador también se va educando, habrá que hablar del contexto en que se generan las prácticas pedagógicas y de lo que significa crear propuestas alternativas, no solo en términos metodológicos y o curriculares, sino en espacios, objetivos y disciplinares si se quiere.

Es para mi importante retomar la categoría de *sentidos culturales* en este caso no solo para habla de lo que me moviliza o moviliza a los escritores juveniles emergentes, sino lo que moviliza la acción pedagógica, en este sentido, es importante aclarar que no es solo por amor a la escuela que el educador decide inmiscuirse en ella, sino por su incomodidad en ella, existe el docente que desiste por dicha incomodidad, también existe quien se queda para cambiar dicha incomodidad y por ende se pretende cambiarla, y existe otro (el más dañino) que pese a la incomodidad se mantiene y por no cambiar nada sigue en este estado a lo largo del tiempo, en este orden retórico me ubico en los segundos, es por esto que desde un primer momento en la planeación de la propuesta pedagógica surgía la necesidad de generar un espacio alterno al aula de clases, sin desacreditar claro está a quienes creen que dentro del espacio físico del aula se puede transformar, creo que es un espacio que no debemos considerar estático, es decir, el aula podría ser, el pasillo, la biblioteca, la cancha de fútbol, etc.⁴² pero no era solo necesario salir del espacio convencional, era preciso salir del horario convencional para que dicha experiencia pudiese enunciarse alterna en tan solo el espacio y el tiempo de realización.

⁴² Concibiendo aquí el aula como el lugar de encuentro entre estudiantes y profesores para el proceso formativo

Así mismo, alejarnos de la clase y currículo de las ciencias sociales del grado séptimo no pretendía rechazar su importancia y pertinencia en la educación escolar, pero es preciso reconocer que el pensamiento crítico, emancipatorio y autónomo no depende únicamente del desarrollo temático y curricular del campo de enseñanza mencionado sino que, dentro de la posibilidad de poder crear nuevos espacios dentro de la escuela, para reunirnos bajo el interés de los educandos y no solo del educador puede generarse esta posibilidad, repensar habilidades que se subestiman política y culturalmente como la lectura y la escritura también poseen esta posibilidad, así lo menciona Humberto Rodríguez “Las prácticas literarias juveniles (...) pueden ser analizadas como un concepto contestatario ante las propuestas académicas y formales que se imponen desde los planes formales de lectura escolar”(2017. p. 12) en este sentido, puede ser la lectura un acto en sí mismo contestatario cuando sale de la norma tradicional de los programas curriculares, es aquí donde yo encuentro que la formación política de los educandos puede llegar a ser trabajada porque la formación literaria como se trabajó durante todo este documento encamina perfectamente la autodeterminación del sujeto frente a lo que consume porque depende únicamente de su deseo.

¿Por qué trabajar la literatura independiente en este proyecto? Es preciso mencionar aquí como escritor emergente y joven estudiante, que encuentro bastante potencial pedagógico en la experiencia de reconocerse con el autor de un poema, libro, o con sus personajes, potencial que encamina al sujeto a seguir ahondando en ese tipo de productos culturales y más específicamente cuando siente tener la posibilidad de producirlos y ser legítimo, es aquí donde hay diferencia sustancial en trabajar -los clásicos de la literatura- y trabajar a contemporáneos que están divulgando y caracterizando rasgos identitarios que el lector siente como propios, en este sentido, dentro de los principales retos para efectuar esta propuesta, estuvo la selección bibliográfica para trabajar con los educandos.

Indigencia

Digo...

¿Cuál es la diferencia entre un indigente y un poeta?

Ninguno gana dinero y está en otro mundo

piensa en su pasado y en su familia

solo agradece no tener que vestir corbata y un molesto traje de paño

pasa la noche en vela sin poder acomodar la chaqueta que ese día es su cobija

y camina en diferentes direcciones

mirando el cielo con nubes grises

el poeta.

Poema elaborado por Valentina Castro, grado 704.

Durante este proceso de selección y búsqueda de productos (textos) que cumplieran con los criterios⁴³ para ser trabajados en el Laboratorio debía haber una correspondencia con lo que en un primer capítulo encontrábamos de los sentidos culturales en el consumo y en la producción de literatura independiente juvenil.

En este orden de ideas hubo dificultades en la lectura de ciertos poemas, lo cual evidenció que el problema no residía en el texto mismo sino en la forma de leerlo, abordarlo, la crítica aquí planteada se direcciona específicamente a los métodos o rituales de lectura convencionales, como aquel proceso de enfrentar el texto y decodificarlo para entender una idea lógica de él, un hilo conductor y una estructura coherente; esto generaba un problema a la hora de abordar un poema que fuera una oda a la pereza, específicamente me refiero al poema:

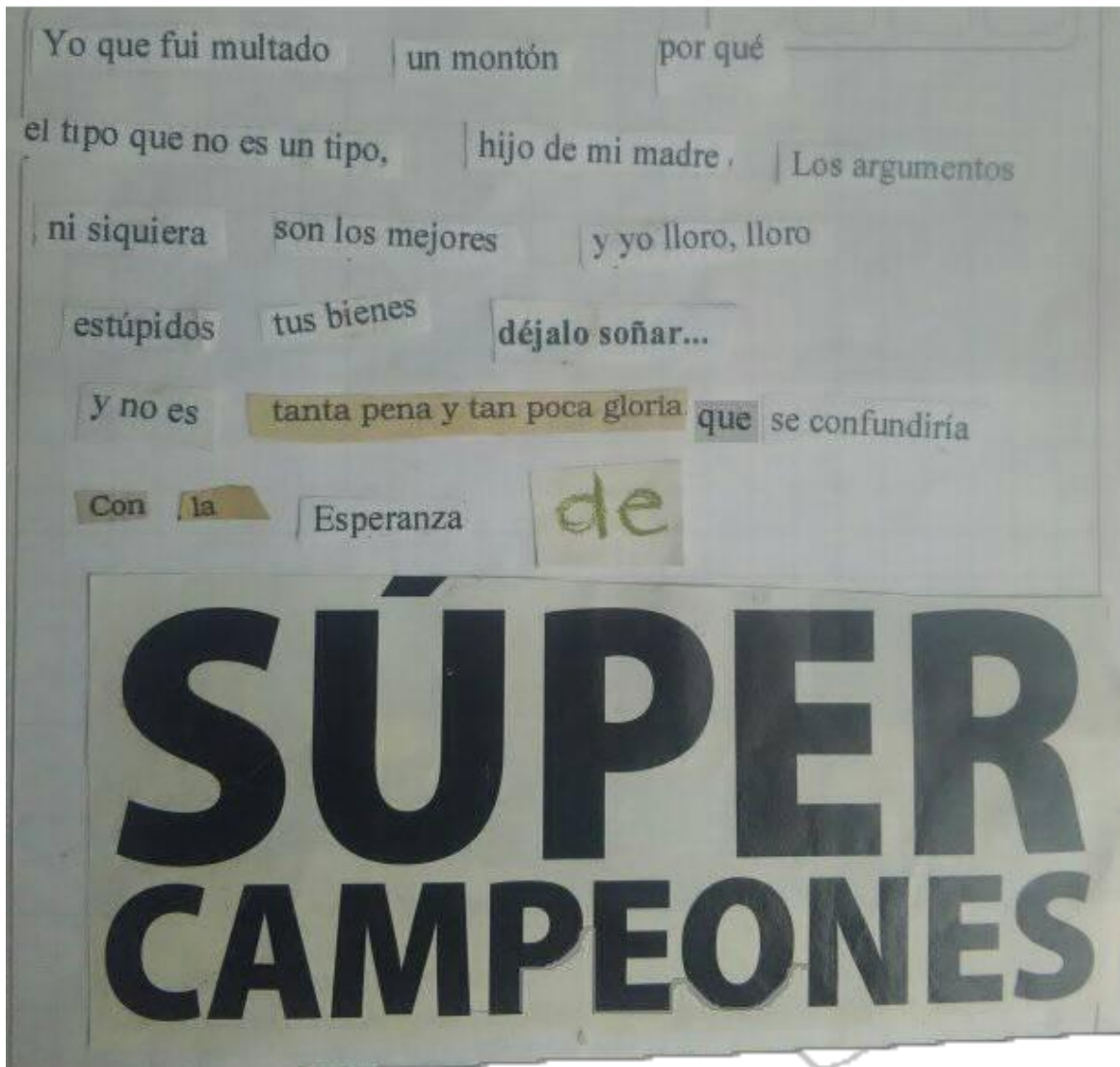
⁴³ Criterios referidos al lugar de publicación Bogotá, el lenguaje cotidiano, temáticas referidas a la experiencia escolar, juvenil y urbana, y por último producido durante los últimos años.

Si me encierro ven a verme de vis en vis

La pereza me mastica lenta
mente
me arranca a cigarrillos las cosas que estaría dispuesto hacer
como que tengo el culo pegado a la cama
re cosido
si pudiera correr lo haría
si pudiera limpiar el inodoro
y no perdiera las manos en el intento
lo haría
pero estoy dispuesto a madrugar mañana
salir a caminar y después bañarme
ver una película y leer una novela
a la vida no le importa que yo haya nacido cansado
las cosas siguen sucediendo
el día es día y nada más que eso
puedo intentar hacer algo con los pedazos que me restan
otro ratito y ya no más lo intento

César Cano, Pereira. Año no registrado.

Problema que se generaba en los educandos por no poder entender la composición del texto, quizá esto se dio por las frases que contiene como “me arranca a cigarrillos las cosas que estaría dispuesto hacer” es porque en la forma de leer tradicional de simple decodificación no podríamos entender la palabra cigarrillo que pasa de ser un sustantivo a ser un adjetivo, es el desplazamiento de la metáfora que costaba generar una comprensión del texto, es aquí donde se cuestionó aquella premisa de entender un único sentido del texto dado que no existe un único sentido de las cosas, porque el sentido que los sujetos le dan por ejemplo a un texto varía de acuerdo con las condiciones que el sujeto posee y lo determinan; el proceso entonces no se restringió a dejar de trabajar estos textos sino en proponer otra forma de abordarlos, aquí encontramos el ejercicio de Poema collage de la sesión número siete y de Continuación de texto de la sesión número tres donde no basto con decodificar el texto sino de componer uno nuevo a partir de este, con tijeras y pegante en mano el poema paso de un sentido inicial producido por el autor, a ser una producción nueva y aun así hubo un abordaje y problematización del mismo.



Poema Collage Realizado por Julián Cárdenas y Santiago Cuaci, grado 704.

Como educador en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, el debate es constante sobre las formas de enseñanza, el cómo se concibe lo pedagógico, el cómo se asumen los escenarios educativos, y el cómo se ve el rol docente; sin embargo, a veces olvidamos en proponernos construir perspectivas contextuales y efectivas cuando de realizar una práctica pedagógica se trata, quizá la formación durante la carrera y nuestro mismo proceso personal no nos prepara de manera real, podríamos decir que las prácticas pedagógicas deberían iniciar

desde los primeros semestres, pero esto aún sigue sin ser garantía de una propuesta significativa, durante esta experiencia y otras similares que he tenido el privilegio de construir junto con esta misma universidad reflexiono sobre la dificultad como el principal elemento que va fortaleciendo la acción pedagógica, pues es a partir de la superación de ello que se puede concebir un avance considerable durante las prácticas pedagógicas. Así pues, identificar la dificultad como elemento necesario hace preciso decir que se debe reconocer al educador ante todo como un humano provisto de emociones, prejuicios, necesidades, deseos, potencialidades, en este sentido, lo que en este apartado se pretende materializar es la reflexión humana y libre de formalismo académico que permite mencionar percepciones y detalles de lo que constituyó a esta práctica, desde un lugar de educador, escritor, y consumidor.

3.4. Conclusiones finales, identificando nuevas voces para hablar de nuevas realidades.

- **Sentidos culturales de una propuesta emergente.**

En primer lugar, un aporte que rescato de la perorata de este trabajo de grado es la postulación de la categoría *Sentidos Culturales* como categoría de análisis que permite indagar al respecto de constitutivos inmateriales que movilizan la acción de escribir o leer literatura independiente juvenil, en esta categoría se permite poder hablar de características y factores que son cambiantes y relativos pero que son determinantes de las decisiones de los sujetos a la hora de producir o consumir, en todo caso de generar prácticas de apropiación, pues es aquello que se colectiviza y reúne a los grupos sociales que se identifican, esto permite poder hablar de las significaciones, motivaciones, sensaciones y deseos sin caer en la trivialización de un análisis individual de los sujetos que se pretenda generalizante, por el contrario se asume que los sentidos culturales son ante todo colectivos y diferencian entre contextos y condiciones socioculturales, que no son permanentes y que influyen de manera material o no, en las decisiones de los grupos sociales, en este caso de apropiarse del campo de la literatura y asumirlo como un campo de disputa para iniciar una especie de contrahegemonía.

En segundo lugar, empezar a reconocer que existen propuestas emergentes al margen de preceptos canónicos de la literatura, permite por un lado identificar que hay circuitos urbanos

que vienen proponiendo una forma de dialogar con la realidad y con los tiempos actuales que vivimos como XXI en Bogotá, en materia política, social, juvenil, urbana, cultural y demás, es decir, que los grupos sociales vienen caracterizando identitariamente una generación de la que aún no se ha dicho mucho, pero en otras latitudes de América Latina se vienen estudiando en términos de propuestas emergentes, autogestionadas de jóvenes y juveniles que pese a que se escriba de ello o no, existen y se van consolidando con el tiempo como lo fueron movimientos literarios en Colombia como el Nadaísmo entre otros. Por otro lado, y más importante aún acercar este campo artístico y cultural a los ciudadanos de a pie, a la gente del común, a los estudiantes escolares, etc. generando así lo que se denominó democratización de la literatura, permitiendo reubicar a la literatura no solo como compuesto de obras clásicas, reconocidas y universales sino como práctica y experiencia materializada en la narración literaria que es local, cotidiana y cargada de significados para quien la escribe y quien la lee.

- **Pensar la formación política como objetivo de la enseñanza en ciencias sociales.**

Para mí como educador, escritor, lector, joven y estudiante encuentro como se evidenció, que leer sobre lo que nos pasa a diario, saber que otro ha vivido algo similar, que nos expresamos similarmente y que ese autor también podría ser yo, genera en el estudiante que no ha tenido un contacto autónomo con la lectura y la escritura una emoción para poder hacerlo, así mismo las prácticas literarias aquí presentadas demuestran que desde el ejercicio escolar se puede empezar a desnaturalizar ideas hegemónicas como el canon, denunciándolo como segregante, encontrando en el ejercicio escritural una forma de expresarnos en instituciones escolares que buscan el silencio del estudiante.

Trabajar desde la línea de Formación política y Memoria Social permitió ampliar el espectro de análisis para identificar que la formación que emancipa al sujeto de relaciones de opresión y segregación no se limitan a un currículo escolar sino que es a partir de validar la narrativa, cuestionar lo cotidiano, problematizar el presente y hacer consientes los deseos, donde ocurre la verdadera formación política, aquella que empodera a las comunidades de lo han construido propiamente, en este caso una generación de jóvenes y niños que comparten contextos, signos, y formas de ver el mundo y se posicionan frente a ello.

Reconocer el cumulo de experiencias con la cual llegan los educandos y los educadores a la escuela parte de entender que los procesos pedagógicos son determinados por estos, el educador debe permitir a las experiencias dialogar en los procesos pedagógicos. Una forma de reconocer este cumulo es por medio de la narrativa literaria, en donde se exponen no solo las experiencias sino la emotividad que se genera, y que a veces se ignora. Por último, este trabajo de grado es una apuesta por generar prácticas pedagógicas alternativas fuera de las aulas de clase, pero dentro de la escuela, para no reducir los procesos de enseñanza a los currículos oficiales, además se propone como una contribución a las prácticas pedagógicas de la línea de FPMS, en sentido de diversificar el panorama en que pueden generarse y las apuestas tanto investigativas como pedagógicas y educativas.

Bibliografía:

- Acosta, Z. E. (1996). La Cultura Juvenil en la «Sociedad de Consumo» Publicado en: Fundamentos de Antropología, no 4-5, pp. 231-259, Granada.
- Barell, John (2007). El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo (Marcelo Pérez Rivas, trad.). Buenos Aires, Argentina: Manantial. p. 21.
- Bauman, Z. (2012). Vida de consumo. Fondo de cultura económica.
- Benítez, M. (2017). Ser poeta, un título que se gana de gratis. Texto en línea: <https://michaelbenitezortiz.wordpress.com/2017/06/07/ser-poeta-un-titulo-que-se-gana-de-gratis/>
- Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de su reproductividad. Discurso Interrumpidos I.
- Bermúdez, C. (2007). Identidad cultura y construcción de la memoria social en América Latina: una propuesta para desarrollar procesos de formación histórico-política desde la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Trabajo de grado para optar el título de licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bürger, P., & Mayoral, J. A. (1987). Estética de la recepción. Arco/Libros.
- Butler, J. (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New left review*, 2, 109-121. ISO 690.
- Canclini, N. G. (1991). El consumo sirve para pensar. *Consumidores e.*
- Canclini, N. G. (1991). El consumo sirve para pensar. *Diálogos de la Comunicación*, 30, 6-citation_lastpage.
- Canclini, N. G., & Mantecón, A. R. (2005). Políticas culturales y consumo cultural urbano. *La antropología urbana em México*. México.
- Cano Gaviria, R. (1988). La novela colombiana después de García Márquez. *Manual de literatura colombiana*, 2, 351-409.
- Cano Gaviria, Ricardo. 1988. “La novela colombiana después de García Márquez: precedida de algunas consideraciones maltusianas”. En *Manual de Literatura Colombiana*, 352-407. Tomo II Bogotá: Procultura.
- Capasso, V., & Valente, A. (2015). Circulación y venta de obra en La Plata: Siberia librería y galería y Oro/Taller galería. In *X Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina y América Latina (La Plata, 2015)*.
- Castells, M. (1974). La cuestión urbana, México, Siglo XXI, apéndice a la segunda edición.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *revista aportes*, 57, 91-113.
- Comte-Sponville, A. (2003). *Diccionario filosófico (Vol. 85)*. Grupo Planeta (GBS).
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo: la didáctica de la crítica y el futuro del viaje a fedicaria. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, (3), 70-91.

- Cuesta, R., & Mainer, J. (2000). Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera. Cuadernos de Pedagogía, (295), 62-67.
- Douglas, M. & Isherwood, B. (1990). El mundo de los bienes: hacia una antropología del consumo (No. 080 L6 v. 22). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Duranti, A. (2000). Antropología lingüística. Ediciones AKAL.
- FECODE. (2017). Educación y Cultura. No. 119. Tránsitos hacia la utopía en Paulo Freire. Pág. 43.
- Fraser, N. (1997). Pensando de nuevo la esfera pública. Una contribución a la crítica de las democracias existentes. Iustitia Interrupta.
- Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. Siglo xxi.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- Hall, S., Restrepo, E., Walsh, C., & Vich, V. (2010). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Envió editores.
- Haymann, D. (2005). Introducción al mercado del arte. Chile: Portal Iberoamericano de Gestión Cultural.
- Henao-Jaramillo, S. (2014). RH Moreno-Durán, Essayist: De la barbarie a la imaginación. Literatura: teoría, historia, crítica, 16(2), 13-35.
- Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- Madriz, Ángel. 2010. "Literatura, Lectura y Enseñanza. Visión Crítica y Propuesta Emergente" Ediciones del Vice Rectorado Académico, Universidad de Zulia.
- Martín-Barbero, J., & Martín, M. B. (1998). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J., & Martín, M. B. (1998). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Convenio Andrés Bello.
- Mata María C. (1997). Públicos y Consumos Culturales de Córdoba,
- Misas, R. C., & Olivares, A. D. (1994). Cursillo de mitología. Editorial Carrera 7a.
- Montero, J. M. (2001). La formación crítica del profesorado en el espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca. In Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. (pp. 61-80). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Moreno-Duran, R.H. 2014. "De la barbarie a la Imaginación". Revista Literatura: teoría, historia, crítica. Vol. 16, No. 2, julio – diciembre. (13-35) Centro Editorial Facultad de Ciencias humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz D. (2011). La Industria Cultural Como Industria De La Conciencia: El Análisis Crítico En Las Diferentes Generaciones De La Teoría De La Escuela De Frankfurt.
- Muñoz-Dagua, C., Andrade, M., & Cisneros-Estupiñán, M. (2011). Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo.
- Navarro, Pablo y Díaz. (1994). Capitolas, "Análisis de contenido", en métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid.

- Racioppe, B. (2012). Liberar, compartir, derivar. Cultura libre y Copyleft: otros modos de organizarse para gestionar lo cultural-artístico (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría publicada, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata).
- Raymond, W. (1977). Marxismo y literatura. Península-Biblos, Barcelona.
- Rodríguez H., H. A. (2015). Prácticas Literarias Juveniles: Jóvenes, Formación y Literatura.
- Sunkel, G. (2006). El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación. Convenio Andrés Bello. Cap. El consumo cultural: una propuesta teórica.
- Sunkel, G. (2006). El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación. Convenio Andrés Bello. Cap. Recepción de medios y consumo cultural: Travesías, J.M. Barbero.
- Touraine, A. (1993). Juventud y sociedad en Chile. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 137, 475-483.
- Urresti, M. (1994). Los modernos: una nueva bohemia posvanguardista. M. Margulis et al., La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes de Buenos Aires, 235-262.
- Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México: Anthropos