



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

LECTURA Y FORMACIÓN. HACIA UNA PEDAGOGÍA LITERARIA

NATALIA FERNANDA TAMAYO PRADO



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

VIGILADA MINEUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



**Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen**

LECTURA Y FORMACIÓN. HACIA UNA PEDAGOGÍA LITERARIA

NATALIA FERNANDA TAMAYO PRADO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALEZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

2022

LECTURA Y FORMACIÓN. HACIA UNA PEDAGOGÍA LITERARIA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en
Pedagogía**

Asesor:

Dr. Diego Armando Jaramillo Ocampo

Autora:

NATALIA FERNANDA TAMAYO PRADO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALEZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

2022

DEDICATORIA

Dedico este trabajo en primer lugar a Dios, por permitirme estar, habitar, conocer y aprender en este hermoso viaje de la vida.

A mi familia, por su incondicional amor y apoyo, por siempre creer en mí, por enseñarme a vivir la vida desde lo humano, desde lo sincero, desde lo íntegro; han sido y serán siempre mi mayor motivación.

A la escuela y a todos los que la habitan, por ser la fuente de inspiración en esta hermosa labor de educar, enseñar, formar y transformar.

A mi fiel amigo Chester, quien por quince años estuvo a mi lado en etapas importantes de la vida, acompañó mis traspasos y desvelos a lo largo de mi proceso formativo. Sé que desde el cielo me sigue acompañando y mirando con amor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Nancy Prado Romero y Jorge Luis Tamayo Gutiérrez por su amor y cuidado. A mi hermana, amiga y colega Lorena Tamayo Prado por su apoyo incondicional y permitirme intercambiar con ella saberes, conocimientos y experiencias que nos fortalecen en la vida. A ustedes por motivarme y no permitirme desfallecer en este arduo y enriquecedor proceso, infinitas gracias.

A la Universidad Católica de Manizales, a todo su equipo docente y distintos miembros que de una u otra manera estuvieron vinculados a este proceso formativo.

A mi asesor de tesis, el gran maestro Diego Armando Jaramillo Ocampo por su dedicación, paciencia y grandes enseñanzas en este camino. Por su motivación y esa forma tan poética, delicada y sensible de transmitir conocimientos, muchas gracias.

A toda la familia y comunidad de la Institución Educativa General Santander, infinitas gracias por recibirme con cariño y permitirme crecer laboral y académicamente durante estos años.

Y para todos los que de forma directa o indirecta aportaron en este proceso, todo mi cariño y pleno agradecimiento.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2. PREGUNTAS	18
2.1 Pregunta central	18
2.2 Preguntas orientadoras	18
3. OBJETIVOS	19
3.1 Objetivo general	19
3.2 Objetivos específicos	19
4. ESTADOS DEL ARTE	20
4.1 Ámbito Internacional	20
4.2 Ámbito Nacional	34
4.3 Ámbito Regional	47
5. TEORÍAS DE APOYO.....	60
5.1 La lectura: un viaje sublime entre el autor y el lector.....	60
5.2 Formación y transformación: más allá de lo imaginado.....	63
5.3 Pedagogía Literaria: un lugar para pensar la educación	66
6. METODOLOGÍA.....	71
6.1 Preconfiguración.....	72
6.2 Configuración	73
6.3 Reconfiguración.....	76
7. RESULTADOS Y HALLAZGOS.....	78
8. LECTURA Y FORMACIÓN. HACIA UNA PEDAGOGÍA LITERARIA	79
8.1 LA LECTURA: ENTRE LA FICCIÓN Y LA REALIDAD.....	79
8.1.1 Ficción y realidad.....	80
8.1.2 Imaginación y creatividad.....	82
8.1.3 Descubrimiento y fascinación.....	84
8.2 LA LECTURA: ENTRE EL PASADO Y EL PORVENIR	88
8.2.1 Dejarse sorprender	88
8.2.2 Conectar con la lectura.....	91

8.2.3 Conocer lo antiguo.....	92
8.3 LA LECTURA: ENTRE EL SABOR, EL SABER Y EL SENTIR	95
8.3.1 Sentimientos, emociones y cualidades.....	95
8.3.2 Expresar sentimientos y saberes	97
8.3.3 Tranquilidad y descanso	99
8.4 LA LECTURA Y EL VÍNCULO FAMILIAR.....	101
8.5 LA LECTURA Y EL AMOR POR LA NATURALEZA.....	104
8.6 LA LECTURA COMO ENTRETENIMIENTO	108
8.7 LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE	111
9. TRAZOS HACIA UNA PEDAGOGÍA LITERARIA	114
10. CONCLUSIONES	115
11. RECOMENDACIONES.....	117
12. BIBLIOGRAFÍA	119
13. ANEXOS	128
Anexo 1. Formato matriz de acopio.....	128
Anexo 2. Formato ficha doxográfica	129
Anexo 3. Formato consentimiento informado	130
Anexo 4. Protocolo de preguntas e imágenes	131

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo, se desarrolla desde una mirada educativa y pedagógica. Se intenta observar, detallar, interpretar y comprender esos imaginarios sociales que los estudiantes de básica primaria tienen en torno a la lectura y a su proceso formativo; es decir, todo aquello que surge tanto desde la experiencia de la lectura como desde su imaginación, teniendo claro que estas experiencias son particulares para cada uno y, también, desde esas aspiraciones, anhelos y deseos de la lectura.

En este sentido, se da valor a todo aquello que implica y trae consigo la lectura. Toda experiencia es significativa, por ello, lo que se pretende es comprender esos imaginarios y poder describir lo que ocurre en niños y niñas cuando leen, cuando escuchan una lectura, cuando leen distintas imágenes o simplemente cuando observan el mundo que les rodea.

El proceso investigativo se abordó a partir de una aproximación inicial con la población, y desde unas situaciones que se observaron por parte de los actores (estudiantes de básica primaria), frente al manejo o experiencia de la lectura (textos, imágenes, gráficos, cuentos infantiles). Por ello, se formularon unas preguntas orientadoras para direccionar el propósito de la investigación; las cuales giran en torno a identificar esos imaginarios que los estudiantes tienen sobre la lectura, y de este modo comprenderlos e interpretarlos, así como las prácticas dentro de las cuales se gestan estos imaginarios. Finalmente, poder considerar un tipo de pedagogía literaria a la luz de lo encontrado.

Después de establecida esa pregunta central y las preguntas orientadoras, se definieron los objetivos bajo los cuales se desplegó la investigación. Se hizo el respectivo rastreo de investigaciones y trabajos que se han desarrollado en torno a la temática, encontrando 35 aportes

significativos desde el ámbito internacional, nacional y regional, los cuales dieron estructura a los estados de arte del proyecto.

Por otra parte, también se consolidaron unas teorías de apoyo que sirvieron para identificar esos autores que dan un aporte relevante al proyecto, tomando como categorías la lectura, la formación y la Pedagogía Literaria.

Todo el proceso metodológico se desarrolló bajo el marco de una investigación cualitativa, para lo cual se estableció una unidad de trabajo y análisis; y a partir de ello desarrollar el trabajo de campo respectivo. Desde la perspectiva de la Complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008), se trazó el paso a paso para la aplicación de entrevistas (empleando un protocolo de preguntas y dos imágenes como pretexto), aquí se pusieron en escena las dimensiones del discurso: referencial (descriptiva), expresiva (afectiva) y pragmática (proyectiva), las cuales se asociaron con los imaginarios sociales (instituidos y radicales instituyentes) y se fueron descifrando esos imaginarios sociales de los niños y niñas frente a la lectura en relación con su formación.

Posteriormente, empleando el método Relevancias y Opacidades expuesto por Pintos (2014) y apoyados también en el método categorial de Strauss y Corbin (2002) se fue codificando la información y logrando establecer las categorías que surgieron a partir de la información encontrada plasmando un mapa de hallazgos, de este modo se dio el proceso de interpretación y se permitió hacer una triangulación e interpretación de la misma.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso formativo de los seres humanos está marcado por determinantes aspectos que aportan significativamente este recorrido, uno de ellos sin lugar a dudas es la lectura, pues desde infantes realizamos constantes lecturas de todo aquello que nos rodea; la exploración al medio, nuestros gestos, la interpretación que damos a todo lo que “nos” pasa, son claras manifestaciones como activos lectores que somos; y es precisamente esa interpretación la que nos hace lectores únicos, ese sentido y sello propio que damos al texto es el reflejo de que la experiencia de la lectura es tan íntima para cada individuo, tanto, que con un mismo texto algunos pueden vibrar, llorar, exaltarse de alegría; otros en cambio, se invaden de preguntas, misterios y distintos sentimientos porque simplemente encuentran variados significados a lo leído y múltiples sentidos a lo existido. Bien lo expresa Larrosa (2006) en alguno de sus fragmentos:

Imaginemos varias personas leyendo un poema. El poema que leen es el mismo, pero la lectura es, en cada caso distinta. Podemos decir, entonces, que esas personas leen y no leen el mismo poema. El poema es el mismo si lo tomamos como texto: es textualmente idéntico en todos los casos... Pero la lectura, la experiencia de la lectura es, para cada cual, la suya. Por tanto: nadie lee lo mismo. (p. 12)

El planteamiento anterior, nos hace pensar y cuestionarnos sobre las distintas situaciones encontradas diariamente en las acciones e interacciones pedagógicas de la escuela; éstas se convierten en una vertiente de particulares experiencias en torno a la lectura; de este modo, cada mirada, palabra, imagen, diálogo y relación, se convierte en una práctica valiosa por su singularidad que puede terminar enriqueciendo al colectivo y contribuyendo a ese rol socio-cultural que genera la lectura. Dicho esto, podemos visualizar mentalmente la siguiente situación ocurrida en una de las sedes de la IEGS del municipio de Sevilla-Valle:

“Algunos estudiantes se encuentran en la biblioteca durante el descanso, unos juegan parqués, otros arman rompecabezas y dos niñas de grado primero están leyendo un cuento, en un momento dado, la niña que sostiene el libro lee de forma muy expresiva y con apropiación lo siguiente: ¡DE REPENTE MAMÁ OSA ENTRA AL CUARTO Y VE AL OSITO MUY TRISTE! Esta acción llama la atención de los otros estudiantes que le preguntan si ella lee así de bien, la niña le dice que lo leyó así porque en la imagen ve que el osito está triste y la mamá está asomada en la puerta, además agrega, que la profesora cuando lee hace la voz así”. (DC2¹)

Esta situación, por ejemplo, refleja lo que se ha planteado en renglones anteriores acerca de que los niños y niñas hacen de la lectura su propia experiencia, la escena manifiesta la necesidad de otorgar relevancia a esos significados que los pequeños dan a lo que observan, dicen, escriben y leen; incita, además, a pensarse el acto de la lectura como un suceso de posibilidades: tramas, preguntas y respuestas, que los mismos escolares conocerán conforme avancen en él.

En consecuencia, hablar del acto lector y las prácticas educativas nos lleva a pensar en lo que sucede dentro y fuera del aula, así como el trabajo desde las distintas dimensiones en el proceso formativo del individuo. A continuación, miremos a qué nos conduce este episodio:

“En medio de la clase de español, los estudiantes se encuentran leyendo unos textos de sus cartillas, una de las estudiantes aún no tiene “buena” fluidez lectora, entonces un compañero le dice que él le puede ayudar a leer, a lo que ella responde con una sonrisa en

¹ Se utilizará las convenciones DC para definir los Diarios de Campo, y se enumerará de acuerdo al número de ellos.

su rostro que bueno, y que entonces ella le puede enseñar a saltar la cuerda en el descanso” (DC4).

La situación sin duda, muestra un gesto bondadoso, tierno y de acogida entre ambos estudiantes, ¿podrá ser una muestra que desde la lectura se logra gestar lazos de relación entre pares?; es una inquietud palpable del contexto y que requiere, por tanto, en palabras de Larrosa (2006) lo siguiente:

Quizá por eso se ha pensado la lectura como una actividad de mediación, como algo que tiene que ver con la diferencia mediada, con la comunicación, con la construcción de lo común, tanto en el espacio como en el tiempo. La lectura se piensa como un trabajo de la mediación, del esfuerzo de la mediación, de la difícil posibilidad de la mediación entre las lenguas, entre los individuos, entre el pasado y el presente, entre las culturas. La lectura, por tanto, es re-medio, la posibilidad de re-mediar la catástrofe babélica (p. 22).

Fuerte acotación del autor, al asumir la lectura como una acción que media entre unos y otros; si, es fuerte y real la apreciación, vista desde un punto más humano, más social, desde aquel que motiva a reconocer, entender y porque no, acoger al “otro” desde mi lectura y todo lo que encierra tan magno proceso (aprender a leer).

Lo dicho hasta aquí, evidencia una necesidad por analizar y escudriñar desde el contexto de la institución educativa dos aspectos fundamentales, de una parte, poder descifrar aquello considerado como “la experiencia de la lectura”, cómo inciden las vivencias personales, familiares y sociales de cada sujeto, qué valor le atribuyen al acto lector y cómo la escuela sirve de escenario para dichas acciones, no solo para que el estudiante arroje unos determinados resultados académicos, sino para que pueda pensar, crear, reflexionar, construir sus propios postulados y

poder converger o diferir con los de otros. Por otra parte, es motivante indagar sobre ese uso social y cultural de la lectura, cómo desde ésta el niño y la niña tienen un punto de encuentro con el otro, bien sea para leer, construir o interpretar colectivamente, además, es interesante tomar la lectura como una herramienta para contrarrestar la hostilidad e indiferencia hacia ese “otro” que puede caminar y aprender conmigo de la mano.

En este sentido, y hablando precisamente de esa experiencia en torno a la lectura, se puede resaltar algo de Heidegger planteado por Larrosa (2003):

Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; “hacer” significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto; dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo.
(p. 30)

A partir de todo lo anterior, se puede ya apreciar esa necesidad de tomar la lectura como una posibilidad determinante dentro del proceso formativo de los estudiantes, pues le permite aventurarse en su ser, conocerse y transmitir desde sus propias vivencias²; así, desde Larrosa

² Es importante diferenciar entre los términos experiencia y vivencia, por tanto, desde Larrosa (2006) se puede decir que la experiencia no es eso que pasa, sino eso “que me pasa”; para el autor hay tres dimensiones de la experiencia: a) exterioridad, alteridad y alienación (es el acontecimiento, el qué de la experiencia), b) reflexividad, subjetividad y transformación (es el sujeto, el quién de la experiencia), c) pasaje y pasión (es el movimiento, el pasar de la experiencia). De este modo, se precisa que eso de “experiencia” tiene que ver con algo más profundo e interno que ocurre en el sujeto y que le transforma. Por su parte, vivencia se puede

(2003) “Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (p. 25). Desde esta mirada, se le da un valor humano al lector, quien entra en conexión con los textos y todo aquello que le proporciona su entorno; para hacer de esa lectura una verdadera fuente formativa para su aprendizaje.

Ahora bien, en este punto cabe preguntarse entonces ¿Qué tipo de lector desea formarse desde los planteamientos ya mencionados?; desde el acercamiento que se ha establecido con el contexto, lo observado y evidenciado, permite apuntar hacia la formación de un lector primero que todo sensible; es decir, un lector que se conecta y puede traspasar límites con aquello que lee para poder conocer ese mundo exterior que le rodea a partir de lo que captan sus sentidos. De este modo, proyectar ese lector desde la sensibilidad incita a plantear un escenario donde la lectura cumpla con un rol principal para que el sujeto construya su propia identidad desde una visión humana a través de la emoción, la palabra y el reconocimiento del otro.

En este sentido, se puede esclarecer parafraseando a Cruz (2011) que la sensibilidad es atribuida especialmente a los artistas (escritores, pintores, músicos, compositores, etc.), porque ellos son quienes experimentan de forma directa una relación con el mundo desde lo creativo y emocional; no obstante, se precisa que la sensibilidad le confiere al ser humano (sea éste artista o no) distintas formas de apreciar la realidad y en campos como las artes y la literatura se puede hallar ese poder para que las personas manifiesten mediante lo que observan, detallan y leen, algún tipo de sensibilidad.

definir como ese transcurrir vital que llamamos vida diaria, esas cosas que pasan, pero no conducen el mismo proceso mencionado anteriormente al definir la experiencia.

En concordancia, también es evidente la necesidad de forjar un horizonte en miras de promover una pedagogía literaria desde los años iniciales de escolaridad, para que ese lector inicialmente sensible, pueda irse transformando en crítico, reflexivo y creativo dentro de su propio contexto. De esta manera, ya nos podemos entonces aproximar a lo que es la literatura y su valor formativo dentro de la escuela, trayendo a este punto a Cárdenas (2011):

En cuanto a los poderes, la literatura no se reduce a la gramática; se apodera de los poderes mágico, mítico, lúdico, simbólico y estético del lenguaje. Así, adquiere el poder de crear, de aludir, de formular enigmas, de hacer humor, de ironizar, de contradecirse, de mostrarse autorreflexiva y crítica a la vez. Queda claro que lo demás no sobra, porque continúa apareciendo de manera soterrada lo que hace más complejo el discurso literario.

Y es que, hablar acerca de esa experiencia de la lectura ha desencadenado diversos aspectos a trabajar en torno a ella, nuevamente veamos una situación que llamó la atención dentro de los actores sociales:

“La docente se dispone a desarrollar con sus estudiantes una actividad a partir de la lectura de unas adivinanzas; organiza a los estudiantes en mesa redonda para sentir un ambiente más cálido y cercano y les indica las normas a tener en cuenta para el desarrollo de la misma (hacer silencio mientras se leen las adivinanzas, prestar mucha atención a la lectura de la misma, pedir la palabra para responder si creemos tener la respuesta correcta...etc.); inicialmente la docente les explica que es una adivinanza y les dice que debemos estar muy atentos a todas las pistas que nos brinda el mismo enunciado de la misma. De este modo inicia la lectura de adivinanzas, la actividad se desarrolla muy bien, pues las primeras son muy sencillas porque en alguna ocasión ya las han escuchado, además se establece un buen espacio para conocer nuevas palabras y mejorar en cuanto a la descripción de distintos

elementos de nuestro entorno. En un momento dado la docente observa que una de las niñas cierra los ojos mientras se leen las adivinanzas y efectivamente la niña es muy acertada al momento de dar las respuestas (es una de las niñas que más ha respondido correctamente las adivinanzas), entonces la maestra decide preguntarle a la estudiante por qué ella cierra los ojos, a lo que ella responde que cuando cierra los ojos se imagina cada una de las cosas que la profe lee y empieza a tratar de buscar en su mente la “cosa” por la que le están preguntado. Después de esto los demás compañeritos tratan de hacer lo mismo y esto le da una especie de ambiente distinto a la dinámica; ellos se notan aún más concentrados, como intentando de verdad buscar algo que tiene unas características particulares”. (DC 6)

Esta situación una vez más constata que cada persona hace suya la experiencia con la lectura (ya sea que él mismo haga la lectura o como en este caso esté guiada por otra persona dado el espacio y edades con las que se trabaja) y deja ver un poco aquello de la sensibilidad que toca a cada sujeto en el desarrollo de la misma, desde (Larrosa 2003, p.40) “Sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (p. 40), es claro el mensaje del autor al mostrar ese sello mágico que genera la lectura a través de las distintas sensaciones que logra transmitir, haciendo que cada lector conforme a esas experiencias le dé su propio sentido y significado. Así lo plantea (Larrosa 2003, p,40) “una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan”.

A la luz de todo lo expuesto, se han ido aclarando esas necesidades propias del contexto observado en torno a la lectura, la experiencia, la formación; logrando establecer conexiones con otros factores como la sensibilidad y la literatura, permitiendo identificar aquellas exigencias que desde el trabajo en el aula se deben desarrollar para ahondar e interpretar las distintas vivencias de

los estudiantes a partir de sus encuentros con la lectura a fin de confrontarlas con los postulados de distintos autores; y es que se le debe dar tal importancia a dichas vivencias, palabras, acciones, gestos, encuentros, etc., porque son ellos los que direccionan y motivan la investigación a través de sus valiosas experiencias, bien lo plantea Larrosa (2003):

Es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere. (p. 95)

De este modo, la escuela cumple con un papel trascendental como escenario para dichas experiencias, siendo ese espacio donde el lector se ubica para su encuentro con el texto y el contexto. Así, para Freire (2004) “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (p. 94). Precizando de esta manera la estrecha relación entre la lectura y el contexto que la rodea; pues partiendo de la trama que la envuelve, es que el lector se siente atrapado y se sensibiliza, puede que no detenga su mirada sobre el eje central de dicho texto o sobre lo que más sea palpable para el público en general, sino que se vea motivado hacia temas que derivan de esa lectura y que él asocia a experiencias de su propia realidad. Desde esta mirada, Freire (2004) plantea que “Frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que lo preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio” (p. 50).

Finalmente, después de lo enunciado, es que se establece esa prioridad por responder pedagógicamente a esas experiencias que resultan en torno a la lectura y su devenir en la formación de niños y niñas en grados iniciales de la educación básica primaria. Por consiguiente, surgen las siguientes preguntas orientadoras.

2. PREGUNTAS

2.1 Pregunta Central

¿Cuáles son los imaginarios de los estudiantes sobre la lectura en los procesos de formación en la IEGS en Sevilla (Valle del Cauca)?

2.2 Preguntas Orientadoras

¿Cuáles son las prácticas de lectura en los estudiantes de primaria en Sevilla (Valle del Cauca)?

¿Qué relación existe entre lectura y procesos de formación desde los discursos de los estudiantes en una escuela de Sevilla (Valle del Cauca)?

¿Cómo trazar una propuesta orientada a una pedagogía literaria tomando como base los imaginarios encontrados?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Comprender los imaginarios de los estudiantes sobre la lectura en los procesos de formación en la IEGS en Sevilla (Valle del Cauca).

3.2 Objetivos Específicos

Describir las prácticas de lectura en los estudiantes de primaria en Sevilla (Valle del Cauca).

Interpretar la relación que existe entre lectura y procesos de formación desde los discursos de estudiantes en una escuela de Sevilla (Valle del Cauca).

Trazar una propuesta educativa orientada desde una pedagogía literaria a partir de los imaginarios visibilizados.

4. ESTADOS DEL ARTE

Este proyecto investigativo se fundamenta en distintas posturas, experiencias e investigaciones desde el ámbito internacional, nacional y regional, que sustentan el estado del tema a tratar: lectura, formación y la idea de promover una Pedagogía Literaria con los actores sociales, posibilitando el trabajo con la lectura desde de la sensibilidad y la conexión que se establece entre el texto, el contexto y el lector.

4.1 Ámbito Internacional

Desde una mirada internacional se encontraron importantes artículos producto de investigaciones que colocan la lectura dentro del escenario educativo como una gran herramienta que fortalece el proceso formativo de los educandos; por tanto, desde México (Ramírez, 2013) realiza un escrito a partir del libro “la experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación” de Jorge Larrosa; dejando claro que ésta es una propuesta filosófica y pedagógica en torno a la formación de lectores desde una visión psicoanalítica. Su mirada no parte tanto desde un sustento teórico sobre lectura y literatura, sino de la experiencia de ese lenguaje, que, si bien es íntima para el individuo, también tiene algo de ese otro que lo transmite.

El artículo da unos “tintes” sobre los postulados de Larrosa en relación con los aportes de otros autores que han abordado la temática, donde se apropia de los conceptos desde la perspectiva científico-técnica, teniendo siempre en mente el ámbito educativo. En síntesis, el postulado del artículo es muy importante dado que prioriza la experiencia de la educación y de la lectura, mediante una propuesta sobre la formación en relación a cómo se llega a ser lo que se es a través de la experiencia del sujeto; bien se establece que los libros están hechos de palabras que traen consigo múltiples sustancias que enriquecen el alma del lector y del autor. Ramírez (2013) expresa

que Larrosa con su libro plasma y muestra las experiencias de su leer y su escribir como si fuera un viaje, una travesía, generando una visión clara sobre la lectura como experiencia, en el sentido que esta se construye para que hable quien tome la palabra y no otros que quieran hablar por él.

De otra parte, en España se realizó un abordaje sobre la importancia de la narratividad como fuente pedagógica; es decir, de cómo mediante la narración, se expresan esos sentimientos que generan lo que leemos o simplemente nos acontece en nuestro diario vivir; y es así como se va configurando la construcción del mundo deseado. Este planteamiento resulta significativo para el proyecto, dado que afirma desde Vila (2008) quien rescata un planteamiento de Solé (2001):

Si el papel de la lectura en la construcción de sí mismo es importante, puede serlo incluso más en todos los momentos de la vida en los que uno tenga que reconstruirse, aquellos momentos en los que nuestras narraciones se enquistan, retuercen, bifurcan o ensañan con nosotros mismos. Aquí la lectura puede entenderse como un derecho, en el sentido de poder convertirse en un elemento consustancial a la vida que la significa, en una forma de vivirla o, mejor dicho, a través de la cual vivirla. Narramos, contamos, generamos textos, argumentamos discursos, y los leemos, teniendo en cuenta que en la relación que se establece en la lectura entre el lector y el texto ambos elementos aportan, ambos son importantes, pero el que dirige es el lector. (p. 5)

En este escrito también describen la lectura “ese acto de leer” como una actividad pedagógica de riesgo, puesto que se convierte en una experiencia que pone al límite a ese lector que se debe despojar de esquemas para traspasar las líneas y permitir la reconstrucción autónoma del texto como producto de su propia interpretación y vivencias. Es claro que desde la escuela se debe fomentar esa lectura para desarrollar la imaginación del lector, también motivarlo a la

construcción de la narratividad. En el escrito se habla de intertextualidad, definiéndola justamente como esa experiencia en que el lector puede navegar entre diversos textos, ya que es aquí donde se gesta su propia narratividad, pues a la luz de lo leído en distintas fuentes y autores es que puede construir su propio sentido, puede diferir y construir simbólicamente un nuevo significado, incluso generando transformaciones y acciones que demuestren humanidad; en palabras de (Vila, 2008, p.7) “Porque la lectura es humana, nos humaniza. Lectura de palabras escritas, de palabras etéreas, de miradas, de gestos, de formas, de sueños”.

En este artículo se habla de multiliteracidad como propósito para que se entienda que detrás de cada lectura hay un narrador (que conoce el tema y lo maneja porque tiene el conocimiento suficiente) y de frente un lector (que re-interpreta a ese narrador desde sus propias vivencias e identidad). Esa es la intención del documento, entender un poco sobre la importancia de esa experiencia de lectura, narratividad y multiliteracidad, dado que dicha experiencia posibilita una relación entre lo pedagógico e intercultural, sustento vital para el trabajo desarrollado.

En este orden de ideas, en Venezuela las autoras Sánchez y Chacón (2006) llevaron a cabo un trabajo investigativo en el que se pretendía dar sentido y definición a la lectura, entendida esta como una experiencia sublime dada la sensibilidad que emana al ser vivida por cada lector. Sin duda, el documento hace una breve descripción y definición en palabras de Larrosa (1998) que las autoras resaltan por su sentido sutil, práctico y formativo que este le otorga al acto de leer, acotando Sánchez y Chacón, (2006) lo siguiente:

Al pensar la lectura, las analogías acuden de inmediato: leer es como amar, leer es como soñar, leer es como viajar... por lo que cada una de esas palabras nos permite trazar algún aspecto de la lectura que es primordial; la lectura es una experiencia de la sensibilidad

(Larrosa, 1998). Así pues, decimos que leer es como amar, soñar o viajar porque de pronto, desde nosotros, emerge una historia entera. Personas que no conocíamos se cristalizan en imágenes perfectamente delineadas. A veces también llegamos a países o lugares desconocidos. Todos los acontecimientos, aventuras y disputas posibles son –predecible o impredeciblemente– develados en la medida que vamos leyendo: sentimos dolor, sufrimiento, alegría, paz... Todo eso está en nuestra relación con la lectura. (p. 3).

Las líneas anteriores son una muestra clara de esa sensible experiencia al leer; las definiciones y aseveraciones que hacen las autoras, surgen claramente de sus vivencias prácticas como docentes en ejercicio, los términos que emplean como arte y magia, son atributos de la experiencia de la lectura, retoman como significado que la lectura es una experiencia de la sensibilidad en cuanto todo lo que encierran los libros permite al lector hacer un viaje, sentir, amar, imaginar, crear; todo esto lo asocian con ese arte y esa magia que se devenga de ella, por lo cual parafraseando a Sánchez y Chacón (2006) se puede decir que cada experiencia de lectura hace aflorar esa magia que permite dar vida al texto, ya que una vez va transcurriendo le vamos dando forma, color y movimiento a la historia que está aconteciendo. Es así que los autores sustentan que la lectura tiene ese don de la ubicuidad y posibilita que tallemos nuestra esencia como seres humanos; hace que el lector se adentre en ese mágico mundo, traspase límites y visiones lo que el escritor pretende plasmar, pero desde su propia experiencia.

Dentro de este paneo internacional resulta muy significativo un artículo sobre la escritura reflexiva para acceder y potenciar la experiencia de lectura de un poema, trabajo que deriva de una investigación cualitativa, en la que por medio de seis textos escritos por tres estudiantes se permitió conocer esa experiencia y vivencia personal de lectura, en función de comprender su incidencia en

la comprensión literaria y reflexiva desde los escritos poéticos; tanto así que para Cavalli (2011) resulta que:

El poema se devela con distintos matices en la lectura silenciosa, en la lectura en voz alta, escuchando a otro leer o recitar. Además, vale la pena considerar que la cognición vía auditiva es diferente a la visual y que la comprensión del significado de una palabra es diferente a la de su musicalidad. (p. 6)

Por esto, la investigación permitió un trabajo significativo dentro de la práctica pues se le permitió al estudiante descubrir la poesía, abordando la didáctica de la lengua y la literatura, también se propendió por el estudio de la competencia literaria a través de la escritura de textos reflexivos. Un componente importante dentro de la investigación y que fue uno de los temas centrales, es el rol de la motivación para dichas lecturas y escritura de reflexión posteriormente.

Dicha investigación arrojó como conclusión que tanto la motivación, el uso y como se presente el poema (su lectura) posibilita dicha reflexión; por ende, la forma de compartirlo también es crucial, pues en cuanto el estudiante reciba esa lectura, podrá asociarlo con experiencias personales en su vida diaria y no solamente quedarse con la información obvia que percibe del poema, esto es lo que hace que se convierta en textos reflexivos y se precisa la lectura como una experiencia.

Desde la Universidad de los Andes en Mérida – Venezuela, Salas (2013) mediante el trabajo investigativo “El discurso de lo fantástico como una experiencia de lectura y de vida” intentó observar el modelo del discurso narrativo de lo fantástico mediante la experiencia de la lectura de dos grupos en diferentes zonas del estado de Mérida. Por tanto, el propósito fue poder establecer procesos de análisis, reflexión y receptividad de los textos seleccionados, respecto a los

modos de vida de cada grupo; así se pretendió brindar a los docentes e investigadores una aproximación frente a una propuesta sobre modelos de lectura para jóvenes y niños.

La investigación se sustentó bajo las teorías de la hermenéutica literaria, dado que puso en diálogo la experiencia del análisis literario con el trabajo de promoción de la lectura en el aula. Finalmente, se pudo enriquecer la labor y relación docente-estudiantes mediante las diversas experiencias adquiridas en el aula de clases. Es interesante porque durante la investigación se intentó diferir y emplear el término adecuado entre “fantástico” o “fantasioso” para catalogar esa lectura o relatos que hacen niños y jóvenes desde su creatividad e imaginación y cómo todo esto influye para que se convierta en una experiencia de lectura y de vida para ellos.

De otro lado, desde Costa Rica, Chinchilla (2009) con su artículo “Jugando con personajes literarios” se pretendió hacer una propuesta innovadora mediante la aplicación de la técnica de juego de roles para la enseñanza de la literatura, con lo cual se quiere acercar a los estudiantes a todo tipo de textos, no sólo a los obligatorios, sino a otros que sean de su agrado y que le permitan convertirse en lectores críticos, profundos y que promuevan verdaderamente la lectura.

A lo largo del artículo se presentan algunas posibilidades para aplicar la estrategia pedagógica “juego de roles” con la cual se promueve el dinamismo en el aula de clases e igualmente se incentiva la creatividad y deseos de investigación en los estudiantes. Las propuestas de aplicación para el juego de roles son: fiesta de personajes, reunión entre personajes, entrevistando a un personaje, conociendo la historia, cambiando de tiempo, rescribiendo la historia y el juicio. Así como se plantean algunas posibilidades y algunas propuestas de aplicación, también se traza una ruta metodológica y unas fases para llevar a cabo la técnica de juego de roles.

Dentro de las conclusiones se logra apreciar la importancia que le dan a la enseñanza de la literatura mediante propuestas nuevas y creativas, dado que muchas veces las propuestas tradicionales no logran subsanar las dificultades que hay. Por lo cual, el artículo resalta que la única manera de atacar el problema es convertir a la obra literaria (la lectura) en algo que los estudiantes deseen y disfruten, convertirla en una posibilidad de aprendizaje que no sea aburrida y que le exige mucho para su formación.

Por su parte, los autores Caldera, Escalante y Terán (2011) con la investigación “La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica”, se plantearon como propósito analizar aquellos aspectos didácticos en la enseñanza y aprendizaje que presenta la lectura en el aula, específicamente en un aula de grado sexto de Trujillo – Venezuela, todo esto a fin de poder plantear una metodología alternativa que posibilite la formación de niños, niñas y jóvenes lectores.

Parafraseando a las autoras Caldera, Escalante y Terán (2011), se puede decir que todo el proceso investigativo se efectuó mediante una metodología de investigación-acción, la cual se desarrolló en cuatro fases: Se inició con una primera fase de diagnóstico en el aula, seguido de una fase de planificación donde se impulsaron las actividades lectoras, posterior a ello, se llevó a cabo la fase de ejecución de la acción transformadora y se finalizó con una fase donde se evaluó toda la experiencia. El análisis del proceso fue cualitativo y permitió evidenciar que la enseñanza y aprendizaje de la lectura como proceso constructivista, permite y facilita la formación de lectores autónomos y críticos; de igual modo trasciende y transforma esa didáctica tradicional de la lectura.

Frente al presente trabajo investigativo, esta investigación fomenta la importancia de ofrecer al estudiantado una nueva alternativa para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, si bien

se pretende llegar a la propuesta de una pedagogía literaria, entonces se deben considerar distintas posibilidades que orienten esta experiencia y hacerlo desde la educación básica primaria.

Mediante la investigación “Una experiencia de mediación de lectura, para Otros lectores” realizada en Mérida – Venezuela por Márquez (2010), se pueden ver reflejadas algunas consideraciones acerca de la lectura dirigida a adolescentes y jóvenes, en este caso, la experiencia estuvo dirigida a jóvenes y adolescentes privados de la libertad; los cuales participaron de las distintas actividades de lectura e incluso en algunos casos generaron producciones orales y escritas.

Esta apuesta investigativa tuvo como foco central apostar por un espacio de democratización lectora que permita adaptar los esquemas prefijados en torno a ésta. Permitiéndoles variedad de herramientas, así como un entretejido de temas y textos que lograron atrapar al grupo resaltando sus vivencias y resignificando la tarea lectora. Distintos autores respaldaron esta apuesta, tal es el caso de Petit (2001), a quien Márquez (2010) trae a colación con lo siguiente:

La lectura, puede ser a cualquier edad, un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado” la lectura, puede ser a cualquier edad, un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado. (p. 46)

La autora resalta esto, dado que considera que el lugar ganado a través de la lectura es la reconquista de la posición del sujeto adolescente (se da la elaboración de la subjetividad), y es muy oportuna su apreciación, ya que al leer puede ser él, desatar el desenfreno de sus experiencias, anhelos, fantasías y ansiedades. Márquez (2010) también resalta de Rosenblatt (2001) que:

La literatura no sólo hace posible conocer experiencias del pasado sino imaginar otras nuevas y quizás mejores. En este sentido, solucionaríamos con mucha más eficacia las desgracias del mundo, y las propias, si nuestra imaginación se activara a partir de la interacción con el poder de la experiencia literaria. (p. 47)

Es fuerte la postura al decir que con dichas experiencias literarias se pueden solucionar las desgracias propias y del mundo, pero bien, puede resultar ser una motivación para direccionar a los niños y jóvenes a que se adentren en el mundo de la literatura como parte de su formación, que descubran y redescubran el poder que ésta tiene.

Con el ensayo “Lectura literaria en la escuela” propuesto en Chile por Merino (2011), se plantean interesantes aportes acerca de la lectura literaria, de la importancia que tiene tanto la escuela, la familia y los distintos agentes de la comunidad en el estímulo para la lectura y aptitudes literarias en niños y jóvenes. La autora plantea que desde la familia se debe gestar e impulsar hábitos lectores y creativos que conduzcan al infante al amor, el pleno goce de los libros y se incorporen al mundo mágico que les ofrece la lectura. Que una vez se incorporen al ámbito escolar, puedan continuar trabajando y fortaleciendo estas competencias lectoras y escritoras que desde sus primeros años deben ser fomentadas.

El ensayo presenta unos interesantes aspectos al presente proyecto, pues pone de manifiesto la importancia de la herencia cultural por parte de la familia al momento de transmitir este sentido literario a los niños desde el interior de sus hogares. También deja ver la forma en que el nivel socioeconómico de las familias incide en dichos hábitos lectores, la motivación y la manera en que los padres perciben la lectura, marca por completo la forma en que los hijos percibirán posteriormente este proceso.

Es de este modo, que la autora brinda tres aspectos determinantes para que se logre trabajar dicha lectura literaria: en primer lugar establecer que los profesores son agentes mediadores para dicha lectura literaria; en segundo lugar, expresar la importancia de los talleres literarios en el escenario de la escuela donde se logre propiciar un pensamiento divergente y que estos también faciliten la vinculación de la familia para generar relatos y contar historias desde las vivencias y experiencias familiares. Finalmente, un aspecto de suma importancia, y es la de incorporar los diversos miembros de la comunidad a este desafío lectora y tener una perspectiva multidisciplinaria de la literatura donde se integren aspectos como lo estético, literario, psicológico, evolutivo y ético-pedagógico.

Por ello, se finaliza con un aporte dentro del ensayo que hace Martos E. (2004) donde se afirma que “la literatura infantil se convierte así en la parte de la lectura extensiva, enriquece la experiencia del niño, le da voz y mirada propias, y forma parte de ese currículum integral al que debe aspirar la enseñanza de la literatura” (p. 58). Dejando claro la importancia de trabajar desde diferentes miradas, perspectivas y escenarios que posibiliten un trabajo completamente integral.

Desde México, Paredes (2015) con el artículo “la escuela y el desafío del hábito de la lectura” se expone un interesante debate por decirlo de algún modo, pues pone entre líneas el poder comprender si el lector nace o se hace, y más importante aún, si este se forma o no en la escuela. Pues bien sabemos que la escuela enseña a leer, por años se ha destinado esta ardua tarea al instituto (la escuela), pero otra tarea es la de formar lectores, dado que encierra un hábito mucho más amplio y estructurado al de sólo leer. En el texto se expresan dos aspectos importantes, y es que si bien la escuela enseña el proceso (leer), es con la familia-hogar donde el niño adquiere el hábito de leer para convertirse en un verdadero lector, es el entorno familiar quien debe fortalecer y promover de lleno esta habilidad. Incluso, en algunos apartados del artículo se hace referencia en la

incidencia de la genética en la adquisición de dicho hábito lector, al respecto Moreno (2003) plantea:

Si la influencia del entorno escolar fuera decisiva, todo el mundo se haría lector, quisiera o no. Pero aquí hay algo más. Posiblemente, una predisposición subjetiva, proveniente, tal vez, del ADN. No diré que la inclinación a leer sea innata, pero intuyo que tiene que ver con el componente neurobiológico del sujeto. Hijos de padres lectores empedernidos se convierten unos en lectores y otros no leen ni lo imprescindible para que sus padres dejen de darles la matraca autoritaria de que lo haga. Desde luego, demos a la educación lo que es suyo, pero ¿cuándo llegaremos a otorgar de manera exacta y pertinente lo que pertenece a la genética? Pues por mucho que se diga, y por mucho que los animemos, jamás conseguiremos que todos los niños y las niñas lean por, ¿cómo dicen?, ¡ah, sí!, por placer. Ya. Ya. Ni por placer ni por obligación. No quieren leer, aunque sepan hacerlo. Es inevitable. No toda la humanidad infantil y juvenil está destinada a convertirse en un Borges coyuntural. (p. 10)

Fuerte planteamiento anterior, pero bien, deja mucho que pensar y analizar; pues es claro que en la escuela se brindan las herramientas para que los niños adquieran el proceso de lectura y escritura a partir de unas bases que trae del entorno familiar y social, pero podríamos decir que la forma en que dicho niño asume a futuro ese proceso debe irlo perfeccionando en otros ámbitos, como en su hogar, por ejemplo.

Por tanto, frente al presente trabajo investigativo, este artículo presenta interesantes aportes respecto al rol que tiene la escuela y también la familia en la formación de lectores y cómo se

instaura ese hábito lector. Así como el impacto que tiene la brecha generacional o bien llamado capital cultural de los jóvenes (bagaje cultural), en su formación como lectores.

De otro lado, Mendiola (2015) con el artículo *Pedagogía y Educación literaria en la prensa infantil* presenta el análisis que se hace al periódico *el mundo de los niños* en Madrid desde 1887 a 1891, es decir el rastreo desde el punto de vista pedagógico y literario a este recurso de la literatura de la época; así como la mirada que se le daba al maestro desde el contexto social y económico de la España de la época. También era importante ver la incidencia que se generaba desde entonces a lo que hoy conocemos como pedagogía y educación literaria.

De tal periódico se destaca su visión frente a la importancia de escribir y dirigirse de forma creativa e ingeniosa al público infantil, también su interés por conocer y reflejar todo lo relacionado con la pedagogía moderna. Su director y gestor, se encargó de reflejar en su esencia mucho de lo que dejó el gran pensador y pedagogo Pestalozzi dentro de su corriente pedagógica y educativa. El artículo emana también un decálogo pedagógico, con algunos preceptos importantes para el maestro que “pueden incluirse en dos, a saber: que tenga el maestro concepto formado del modo de enseñar bien a los niños y buena voluntad para practicarlo” (Mendiola, 2015, p. 88).

A finales del siglo XIX sin duda en España se valoraba el trabajo de grandes escritores y editores en pro del trabajo dedicado a niños y jóvenes, por ello era innegable que en el país para la época era algo de resaltar el hecho que prometía mucho el trabajo literario formativo y pedagógico dirigido expresamente al público infantil, pero distintos factores en ocasiones opacaban dicho trabajo. En conclusión, este aporte es significativo a la presente investigación porque resalta la importancia de consolidar un apartado para crear, motivar e incentivar la literatura infantil a partir de las necesidades, intereses e imaginarios propios de la infancia.

Por otro lado, en México se llevó a cabo la investigación “El taller literario: Una aproximación sistémica” Cabrera y Lourdes (2016), donde se logra hacer una aproximación o se intenta definir el taller literario desde lo sistémico, pasando por su definición e interpretación desde un plano global. En principio se puede definir el “Taller” como referencia lingüística, diciendo que este es un espacio colectivo de aprendizaje, se habla de lo espacial, de la organización de la actividad y los participantes al momento de definir el taller.

El artículo investigativo pone el taller literario desde contextos educativos, donde se definen como creativos e intervienen competencias lingüísticas, metafóricas, lectoras, literarias y comunicativas. Desde sus aportes pedagógicos, el taller suele ser estrategia, terapéutica, una propuesta didáctica o una modalidad pedagógica donde se motiva a la escritura desde la ejercitación de la oralidad y todo lo que encierra la lectura y la escritura. Y visto desde sus aportes académicos, se debe revisar todo lo que concierne a los procesos de formación e inserción al sistema literario.

De esta manera, dentro del artículo citando a González (1999) sobre lo que es el taller, la autora propone que es:

Un espacio tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del sentir, el pensar y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje, como lugar de manufactura y mentefactura (...) puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y por ende lugar de producción de objetos, hechos y conocimientos. (p. 21)

Por lo anterior, este artículo es un aporte en la investigación frente a lo que vincula el trabajo desde el taller literario, visto como una interacción colectiva y de aprendizaje, donde se puede articular los diferentes procesos que se adelantan en el contexto escolar y sociocultural de los estudiantes en torno a su motivación, creación y discurso literario.

A manera de análisis, después de revisar cada uno de estos hallazgos que preceden la investigación, se puede precisar que son muy valideras las indagaciones que se han hecho frente a la experiencia de la lectura, por lo cual, es innegable que la lectura se convierte en una gran posibilidad para comprender dichas experiencias que enfrentan los actores sociales, convirtiéndose esta en una más de ellas, pues al leer, se experimentan múltiples sensaciones que hacen más sensible al lector y establecen un nexo directo entre el texto (autor), el contexto (realidad) y el lector (intérprete).

En este sentido, es muy acertado el estudio que se le ha realizado a la lectura, su importancia en el proceso formativo, la necesidad de implementar diversas estrategias por el profesorado, así como la adecuada organización y dotación de los centros escolares para alcanzar dicho propósito; puntualmente llama mucho la atención los estudios que tocaron aquello de la sensibilidad, el arte y la magia en relación con la lectura, y aquel que fundó su trabajo mediante la lectura de textos poéticos, claro está, siendo este un trabajo en el área de secundaria; es por ello que desde el presente trabajo investigativo se ve la necesidad de abordar este tipo de textos poéticos pero desde los grados de educación primaria; es decir, no sólo equiparar en esta etapa de la escolaridad (básica primaria) el enseñar a leer y escribir, sino ahondar en esa sensibilidad que traspasa a los infantes mediante la lectura de poemas y textos llamativos para ellos (palpar esa relación que hacen entre estos textos y sus realidades).

4.2 Ámbito Nacional

Desde una revisión nacional, también fueron varios y significativos los hallazgos frente a la temática ya expuesta. En Bogotá, Vargas y Reyes (2009) desarrollaron el trabajo “La lectura como experiencia: Análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial”, la cual es una investigación con enfoque cualitativo basada en la teoría fundamentada, empleando la recopilación y análisis de datos a partir de la puesta en escena de cuatro actividades de lectura, que fueron denominadas como experiencias. Se aborda teóricamente lo que es la lectura en educación enfatizando en la educación inicial; el libro álbum, la experiencia, la experiencia de la lectura desde cuatro experiencias didácticas y la forma en que ésta deja de ser simplemente una experiencia y se convierte en una forma de transmitir emociones, sentimientos y distintas situaciones.

La investigación evidenció la importancia de la lectura en esta etapa de educación inicial, todas las experiencias trabajadas permitieron acercar a los niños con la lectura, potenciar su imaginación, creatividad, asombro y posibilitó la interacción entre ellos mediante sus distintas experiencias, otorgando relevancia a la lectura desde la edad inicial y más desde esas lecturas placenteras como los cuentos, fábulas, libros álbum. Por ello, Vargas y Reyes (2009) acotan:

La lectura frecuente de cuentos contribuye al desarrollo del vocabulario, a la adquisición de conocimientos sobre el libro y su manejo, y a la orientación de la escritura; promueve el reconocimiento de palabras escritas y el desarrollo del esquema narrativo. Además, en la lectura de cuentos, es fundamental la forma en que el adulto mediatiza el texto. (p. 27)

La investigación mostró, además, la importancia de las imágenes durante ese proceso de comprensión e interpretación lectora, pues se convierten en buenos elementos y recursos para

incitar al niño y al joven a la creatividad, la exploración y así lograr un acercamiento lúdico-dinámico a la lectura, a la narración, a la comprensión e interpretación del mundo literario.

Por su parte, desde Bogotá también se gestó el trabajo “Aula Poética” Henao y Pedroza (2015), el cual aborda lo referente a la experiencia estética desde el texto poético en el aula de clases. Tiene como focos de interés: La poiesis (conciencia productiva), la aisthesis (percepción estética) y la catharsis (posibilidad liberadora del arte). La intención—a groso modo de esta investigación es tomar el acto poético desde una visión de la teoría de la recepción; pretendió fortalecer esa relación poesía-escuela, encontrando en ésta una forma significativa de educar desde la sensibilidad, así desde Henao y Pedroza (2015):

El encuentro con lo poético aporta al sujeto una nueva forma de ver y de sentir, no con los ojos de la razón o con la lógica formal. Logra aflorar la sensibilidad, las percepciones y aporta una forma distinta de conocer y de aprehender, porque desde la poesía también es posible pensar y entender el mundo. (p. 53)

Este trabajo se efectuó bajo una investigación cualitativa, dada la precisión a la descripción de las acciones que tienen los estudiantes dentro del aula de clase en torno al fenómeno poético, para ello se empleó la observación participativa, tomando al docente desde su rol como educador e investigador. Todo esto alrededor de la ejecución de unos talleres, en la que los estudiantes se enfrentaban a la experiencia desde lo poético para poder analizar la comprensión que ellos lograban a partir de las lecturas.

Los hallazgos obtenidos con esta investigación, permitieron darle gran importancia al arte, lo poético, al ser, dentro del escenario educativo y pedagógico; dando gran cabida a esta acción poética (poema) dentro del quehacer en el aula. Posibilitó también entender que esa experiencia

estética, eso que ocurre dentro de cada ser después de realizar las distintas lecturas e interpretaciones puede variar de un educando a otro; por tanto, es una fuente de inspiración, pues motiva a permear nuestras aulas precisamente de arte, incita a promover los poemas como medio para el aprendizaje, la imaginación y exploración del mundo que nos rodea, teniendo como premisa de acuerdo a Henao y Pedroza (2015) que “el hombre aprende a conocer el mundo de forma sensible” (p. 59).

Desde otro escenario del territorio colombiano, en Manizales se realizó una investigación donde Suárez (2015) frente a la lectura expuso lo siguiente:

El papel de la lectura en los procesos de pensamiento del hombre, qué hay detrás del papel de la lectura, de la escritura, no como un simple juego entre el emisor, el mensaje y el receptor, sino como una relación constante y vital del hombre con la naturaleza y todo lo que en ella habita, la relación rizomática que obliga a tener una mirada constante de sí mismo en relación al otro, a los otros; no se vive en soledad, no se lee en soledad, no se camina en soledad, es necesaria una fundamentación compleja que permita el diálogo constante, la problematización crucial e ir construyendo la postura flexible y cambiante ajustándose a lo que entenderemos como los tópicos de indagación, poner en constante tensión triadas fundamentales, como la mencionada, Leer – Pensar – vivir o Escribir – Leer – Pensar o Leer – Pensar – Habitar o Escribir – Leer – Manipular y darse la oportunidad de construir todas aquellas que puedan iluminar el camino de forma crítica. (p. 16)

Lo anterior, fundamentó una investigación desarrollada por Suárez (2015) y parafraseando a su autor se puede precisar que empleó como táctica y estrategia el reconocer la andadura de un camino mediante la profundidad de las huellas, rasgos y aportes encontrados mediante las

relaciones establecidas, las preguntas establecidas y la profundización de las distintas percepciones y razones encontradas; se puede entonces describir este trabajo como una obra de conocimiento y escrito poético, que va mostrando y entrelazando mediante sus líneas una relación entre cada una de sus categorías entendiendo así esa comprensión del mundo de la vida en un habitar donde existe el leer, pensar y vivir. En la obra, se puede dilucidar ese interrogante sobre el papel encubierto de la lectura en las relaciones de saber y poder, así como las comprensiones necesarias para reencantar la lectura dejando de implementarla como una estrategia y poder reivindicarla como parte vital del hombre para la comprensión del mundo.

Entre tanto, en Medellín el trabajo investigativo “Artesanos de la palabra: Una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas” Builes (2015) busca la comprensión de las posibilidades estéticas de la lectura y la escritura y sus soportes socioculturales. Por tanto, su pretensión es lograr esa práctica social y cultural desde la lectura y la escritura en la escuela, así como el generar en los actores educativos otras distintas dimensiones (creativas – sensibles) a través de estas. Resulta interesante también porque ubica al maestro “artesano de la palabra” como actor fundamental en dichas prácticas, asumido por Builes (2015) así:

Se asume entonces, un maestro artesano de la palabra, como aquel que se encuentra en el ambiente del aula, en tanto espacio de posibilidades y que, en medio del despliegue de su creatividad, se interesa por indagar otras formas, otras maneras de leer y escribir el mundo, de sentir e interpretar la experiencia, de poetizar la memoria para comprender el pasado en abrazo con el presente y en perspectiva del futuro. (p. 8)

Valiosa apreciación por parte del autor al asumir y semejar esa figura del maestro con alguien que talla una gran obra con sus manos. La ruta de esta propuesta investigativa se da desde un enfoque epistemológico de la investigación cualitativa mediante una experiencia biográfico-narrativo que tuvo tres momentos, se inició con una narración autobiográfica de la autora donde dio a conocer su interés por la temática y cómo sus experiencias desde la infancia fueron configurando sus esquemas frente a esta. Seguidamente, hay un segundo capítulo donde se hace fuerte énfasis en ese sujeto artesano que convierte su vida en una escultura y amplía sus posibilidades para asumir la escuela, la formación y el conocimiento como un camino. Por último, el tercer capítulo “Taller del Artesano” donde ya se plasma un escenario de posibilidades generados a partir de la experiencia y todo un recorrido investigativo en el que se hace un análisis de la información recolectada (diálogos, encuentros y complicidades).

De este modo, se logra identificar a ese maestro como un artesano de la palabra al que se fundan esas experiencias estéticas de la palabra y que en su hacer debe retornar a un niño para no dejar nunca de lado el asombro, la inocencia y el olvido para que de esta manera pueda emprender un nuevo comienzo.

En este recorrido a nivel nacional, también se ha de traer a colación “La Lectura Literaria: devenir de la estrategia a la experiencia” proyecto desarrollado en Bogotá por Nova (2018) y que surgió a raíz de una necesidad de crear e implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura literaria desde estrategias que optimice la experiencia en los estudiantes. La investigación se abordó desde la sistematización de carácter cualitativo desde dos prácticas (experiencias de lectura de los estudiantes) que durante todo el recorrido posibilitaron las transformaciones a nivel poético, subjetivo y social que produce la lectura literaria. Por tanto, el resultado de estas dos

prácticas, arrojaron que no se halló un devenir de estrategia en experiencia, pero si categorías que permiten pensarse una alternativa de lectura desde la experiencia.

En palabras de (Nova, 2018, p.34) “La lectura no debe ser tomada desde una perspectiva utilitarista, sino desde la perspectiva de la relación humana. La lectura no debe preguntarse por objetivos, instrucciones, sino por realidades, sentimientos y personas”. Es en este sentido que la escuela se convierte en gran escenario para gestar dicha relación humana y permear otros escenarios para enriquecer las distintas experiencias que se dan en ella, sustentado por Larrosa (2003) citado en Nova (2018):

Para que la lectura pueda convertirse en experiencia, es necesario relacionarla con el contexto cultural. Lo anterior implica dos miradas. La mirada del contexto cultural donde se produjo el texto y la segunda el contexto cultural del lector. La adecuada sincronización y comparación de ambos contextos pueden ayudar a la comunidad a comprender mejor el texto. La lectura constituye la sensibilidad, el carácter y nos presenta un conjunto de testimonios sobre el verdadero ser de nuestra historia y de nuestra cultura, que nos llevan a las raíces mismas de lo que constituye la verdadera naturaleza del hombre cultivado, del hombre culto. (p. 40)

Desde el artículo “Lectura compartida de cuentos: Una experiencia en España y México” González (2009), con el cual se hace referencia a una investigación que toma el trabajo realizado por cuatro maestras en España y México, mediante la lectura compartida de 3 cuentos, la idea era analizar y rastrear todo el proceso mediante la secuencia didáctica. Para ello, se articuló tanto el trabajo cualitativo (descripción de las distintas experiencias a partir de las lecturas y secuencias) y

también trabajo cuantitativo (al ver, comparar y analizar los porcentajes en la aplicación de las estrategias).

La investigación propendía revisar los distintos mecanismos discursivos, es decir, todo aquello que se impulsa a través de la lectura colectiva y la construcción conjunta de conocimiento entre alumnos. Darle cabida a los relatos fantásticos que surgen en medio de las actividades que se promueven en el aula; y la forma en que los niños de grados iniciales construyen sentido, significado e información nueva a partir de las lecturas de cuentos y distintas historias.

Los resultados fueron variados, permitiendo entender que los procesos son distintos y el sentido que cada uno le da a la lectura puede variar y posibilitar otras acciones en torno al significado y conocimiento a través de las pautas y estrategias que proporciona cada maestra. Se rescata la importancia de la recuperación y comprensión a partir de la lectura de narraciones para poder fortalecer las habilidades narrativas y comunicativas.

En Bogotá se desarrolló la monografía “Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad” Suárez (2020), la cual llevó a cabo con estudiantes de octavo grado, tuvo como propósito implementar toda una propuesta didáctica basada en la experiencia de la lectura literaria que permitiera generar construcciones, reflexiones y transformaciones en la subjetividad de los estudiantes; pasando por el análisis, comprensión y conocimiento de todo lo que encierra la lectura literaria y cómo se convierte ésta en una experiencia estética y de significado para los educandos que se involucran en ella.

Para lo anterior, se trae a colación desde la misma investigación a Cabrera M. (2014) quien plantea:

La lectura literaria supone iniciar un viaje a través de las palabras que nos van a mostrar la verdad de las cosas y será precisamente en esa verdad donde encontremos el deleite estético. Podemos hablar entonces de una lectura por placer como una forma de saborear una obra de arte y lo que va a convertir un texto en arte no es otra cosa que el modo en que está escrito” y “Son las palabras y su deleite lo que convierte el acto de la lectura en una lectura literaria. (p. 2)

Desde dicho planteamiento y conforme se va adentrando en los aportes que despliegan la monografía, se permite observar que la ruta metodológica permitió indagar, explorar y realizar un trabajo de campo con la población desde distintas fases. Todo esto, dejando como resultado un enmarcado propósito por seguir trabajando desde esta experiencia de la lectura literaria, dar sentido a todo lo que establecen o proporcionan los estudiantes, el significado propio que cada uno le da a lo que lee y escribe, porque está impregnado su contexto, su propia experiencia y valor.

Desde la Universidad Nacional de Colombia, Duarte (2020) con el artículo “Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura” se hace referencia a un trabajo donde se le da protagonismo a la sociología de la lectura, como pocas veces se ha visto. Por tanto, se propone una revisión teórica al término habitus y se intenta hacer una aproximación a la comprensión de los mecanismos de producción de sentido que operan en las prácticas y experiencias de lectura.

Por tanto, se rastrea y parafrasea el concepto de habitus desde Pierre Bourdieu (2007), quien establece que los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones existentes producen habitus (maneras de hablar, caminar, sentir, y pensar) que se presentan en diversas situaciones. Por ello el acto de leer se vincula a dichos habitus, cuando abordamos la

lectura como una práctica cultural, estamos retomando todo lo que por experiencia hemos vivido, aprendido y/o desaprendido, por ello intervienen en nuestro acto lector.

Por su parte, “Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde la intuición del instante de Bachelard” es un artículo de Juliao (2020) que trae consigo las relaciones existentes entre lectura, experiencia y aprendizaje; todo esto a partir del texto de Bachelard (2002) *La intuición del instante* sobre la obra *Siloë*, de Roupnel en todo esto se aborda la problematización en el aprendizaje, así como la pedagogía del demostrar y del imaginar. Por ello, todo el trabajo investigativo recurre al saber cómo se conoce, cómo el ser humano aprehende, desarrolla, crea y reconstruye. Frente a lo dicho, Juliao (2020) establece:

En el narrar se fundan las palabras y, en el leer, los mundos, y en ambas experiencias —narrar y leer—, nos construimos a nosotros mismos, nos damos y nos dan identidad propia, pues como dice Mélich (2001): “somos el relato que nos contamos y que nos cuentan, un relato inacabado, que no puede terminarse. (p. 407)

Lo anterior, permite comprender la importancia que tienen las vivencias que cada individuo experimenta y como estas se reflejan en el actuar de cada uno. El artículo también aprecia la forma en que las personas respondemos a preguntas o situaciones cotidianas, cada respuesta va acompañada de un relato, de una narración (hechos que hemos experimentado, anécdotas, cuentos de nuestra propia vida que tenemos en nuestra memoria). Todo esto aporta a nuestro aprendizaje. Por ello Juliao (2017) señala que:

Narrativo se refiere al hecho de que las personas tienden a reconstruir y presentar sus experiencias vitales bajo una forma narrativa. Basta preguntar a un maestro por qué ejerce ese oficio y responderá con un relato, una anécdota sobre una experiencia pasada,

incidentes divertidos, un momento privilegiado cuando un colega le dio consejos útiles, etcétera [...] Por eso, la metodología praxeológica señala la conveniencia de comenzar la observación (etapa del ver) con la narración autobiográfica. Y siempre se trata de un texto personal, de una lectura subjetiva y de una interpretación de experiencias que puede ser modificada con el paso del tiempo, en la medida en que se viven otras experiencias. (pp. 137-138)

Todo esto, convierte en significativa la información de este artículo al trabajo investigativo, dado que le otorga importancia a la experiencia, a la forma en que cada individuo le da valor a lo que vive para poder contar, narrar, crear y leer.

Entre tanto, el escrito “Sobre el misterio estético en el texto literario: claves para una pedagogía de la literatura” publicado desde la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia por García (2016), es un artículo de reflexión, derivado de la investigación “El secreto de la laberíntica soledad. Sobre la identidad social en la producción del joven García Márquez”, desarrollada en el programa Modelos de Enseñanza-Aprendizaje y Desarrollo de las Instituciones Educativas, del Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Granada, con la asesoría de María Pilar Núñez Delgado; y hace ciertas connotaciones o implicaciones que se le otorgan al concepto misterio estético, al cual se le aproximan ciertos elementos y se acude a reflexiones instaladas a la semiótica, la teoría literaria y la filosofía del lenguaje para lograr interpretarlo.

A lo largo del artículo, se expone que el trabajo con el texto literario involucra un acto de producción y comprensión que tiene que ver con un trabajo minucioso de manipulación e interpretación ligado a la experiencia auténtica y personal de alguien (quien lee-escribe). Pues

bien, de acuerdo a esto, toda obra encierra un texto secreto, un enigma, algo místico, eso que se debe descifrar; esos elementos que permiten jugar con nuestra imaginación, creatividad y sensibilidad; por ello, exige del lector una experiencia estética, para permitirse prolongar ese trabajo en el texto literario y contribuir en una pedagogía de la literatura.

De este modo, se toma esta apreciación “De esta suerte, y a partir de toda esta digresión teórica, nos atrevemos a comprender la experiencia estética como el resultado de un ejercicio de lenta laboriosidad, cuyo punto de inicio y anclaje es la percepción sensible” (Eco, 1992, p. 50). Dejando claro que lo que percibimos y sentimos con ello, es lo que adorna y convierte en texto dicha experiencia.

Por su parte, Moreno, Sánchez, Pérez y Alfonso (2020) con el artículo “Tradición oral y transmisión de saberes ancestrales desde las infancias” comprenden una investigación que se centra en la importancia de la oralidad como transmisora de cultura en los primeros años en Colombia, y de este modo resignificar las prácticas pedagógicas y educativas como herramientas fundamentales, desde perspectivas de inclusión, participación, diversidad y multiculturalidad. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, donde se propendían por indagar y conocer la tradición y muestras orales y culturales desde cada región, pues son determinantes al momento de transmitir esos valores y saberes culturales generacionales y la tradición oral en las infancias.

Una situación que motivó la investigación, es que es notable que en los pueblos latinoamericanos y por supuesto algunos propios de nuestras regiones colombianas, han ido perdiendo su identidad, costumbres y acciones propias de su cultura; por ello se vio la necesidad de resaltar la importancia que tiene el trabajo desde cada cultura, tradición, costumbre y saberes que maneja cada comunidad. De este modo, se debe promover el trabajo de reconocimiento,

fortalecimiento y participación que permita ahondar en las distintas prácticas de tradición oral que se transmiten en cada familia de generación en generación y reconocer la construcción de nuevos conocimientos a partir de la sabiduría ancestral. Por tanto, se visualiza el trabajo desde los mitos, leyendas, relatos, lectura y comprensión de cuentos propios de cada cultura y cada región.

Desde lo anterior, se logró apreciar en los resultados, la importancia de trabajar desde dichos sentidos y conocer los antepasados mediante tradición oral y diferentes actividades en torno al contexto sociocultural y familiar al que pertenece cada infante. Pues de esta manera también se gestan acciones solidarias y trabajo en comunidad. Los resultados arrojados permiten visibilizar la importancia del rescate, promoción y conservación de las diferentes tradiciones orales de nuestra multiculturalidad como zona sur de Colombia.

“Una misma llama: la mirada trascendente en tres cuentos y tres poemas de Tomás González” de Molina y Reyes (2020) es un trabajo investigativo que toma como punto de partida tres pares de cuentos y poemas del escritor colombiano Tomás González; quien a la luz de sus escritos ha proporcionado importantes aspectos frente a la literatura colombiana y cómo esta posibilita distintos procesos en el acto escritor y lector. El artículo da cuenta de lo que los poemas son, para González (2016):

Una expresión directa de sus vivencias personales, podemos afirmar que es el autor quien siente ese movimiento del tiempo que va disolviendo los recuerdos. El propio poema podría ser una forma de conservarlos. El cuento, sin embargo, no se limita a situar esta misma perspectiva con la máscara de un *alter ego*: el personaje de don Rafael no tiene relación directa con la vida de su creador. (p. 9)

Estas apreciaciones, permiten comprender que cada escrito (poema, cuento...) tiene su propio sentido, su propia trama, su propia forma de ser contado, narrado, leído y comprendido. Asimismo, su creador llega a un punto de asumir el rol del personaje como si fuera casi suyo, es decir, que el autor en el acto de escritura logra experimentar una oscilación similar o muy cercana a la de su personaje. El artículo también marca lo que ha sido la poesía tradicionalmente, pues esta ha sido una buena manera de expresar las paradojas.

Desde otra mirada nacional, la investigación “La enseñanza de la lectura en la educación inicial. Un panorama a partir de la revisión de la literatura académica en los últimos 20 años” Fajardo (2018), propendió por hacer una búsqueda bibliográfica de documentos de investigación acerca de la enseñanza de la lectura en la primera infancia, con el fin de identificar y analizar las tendencias, acciones y perspectivas que se han investigado al respecto. Toda la investigación es de carácter cualitativo y descriptivo, permitiendo recolectar información que permitió establecer dichas tendencias y construir otras a partir del análisis de los hallazgos encontrados.

El trabajo despliega la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural, de cómo ha sido concebida y abordada en la escuela; por ello se hizo una revisión literaria sobre la enseñanza de la lectura en los últimos 20 años, mediante documentos teóricos, investigaciones, tesis y artículos de revisión en diferentes universidades y sus bases de datos. Se permitió establecer de acuerdo a Montes (2006) que:

El lector no es tabula rasa. Lo que lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones. Se va a ir tramando, entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones también, sus equívocos, sus deseos... Cada nueva

lectura va a suponer una reestructuración de ese espacio simbólico, va a suponer una relectura de lo ya leído... Habrá cruces, evocaciones, contradicciones, ecos. (p.4)

Por lo anterior se puede establecer que la lectura es una gama amplia de posibilidades, el niño no llega sólo o vacío a dicho proceso, ya cuenta con cierto bagaje que nutre y fortalece conforme se adentra en el mundo de la lectura; y todo su entorno aporta considerables elementos para que logre dicho proceso.

A la luz de las anteriores investigaciones desarrolladas a nivel nacional, se puede apreciar la necesidad de focalizar la lectura desde una postura mucho más humana, sensible, estética; ya que durante mucho tiempo esta ha sido abordada como fuente para la construcción de conocimientos, saberes y perfilar al estudiante a que responda asertivamente pruebas cognitivas y teóricas. Es así, como estos hallazgos permiten orientar ya un trabajo realizado en función de tomar la lectura más desde lo interno y su relación directa con lo que acontece y experimenta el sujeto (en este caso docentes y estudiantes).

Estas fuentes resultan ser muy significativas para el proceso en cuanto al presente interés investigativo, tanto, que es muy palpable la importancia de seguir indagando al respecto y poder describir mediante experiencias en otros lugares del territorio nacional, cómo se dan esas experiencias en torno a la lectura partiendo de las singularidades sociales, culturales, familiares e históricas de dichos territorios y sus actores sociales.

4.3 Ámbito Regional

Desde el rastreo a algunos lugares del suroccidente colombiano, se pudieron establecer trabajos investigativos promovidos por el tema de la lectura, como es el caso de un proyecto llevado a cabo en Santiago de Cali, desde la línea educativa Práctica Reflexiva bajo un enfoque

cualitativo y mediante el trabajo con niños de grado 3° al momento de interactuar con libros álbum (experiencias lectoras, interpretación de imágenes y secuencias...), en pro de la formación de lectores literarios y la consolidación de la literatura en dicho proceso educativo, como lo establece Guzmán (2017):

Se podría considerar que la literatura es un complemento vital para el pensamiento narrativo porque sus obras promueven la adquisición de sistemas de símbolos, la construcción del sentido a partir de la imagen y la adquisición de la conciencia narrativa. En la adquisición de sistemas de símbolos “los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia” (Colomer, 2001, p. 8). Por su parte, la imagen permite desde temprana edad la diferenciación entre el texto y la imagen, así como la iniciación a la posibilidad de inferir y simbolizar la realidad. (p. 14)

Frente a esto, las experiencias desarrolladas en esta investigación giraron específicamente en torno a: interacción con dos fotografías, lectura en voz alta y discusión literaria; las cuales después de su implementación y realización de la secuencia didáctica nuestra familia en imágenes permitió ahondar en un terreno muy próspero y significativo para la generación de nuevas dinámicas de aula que resultaran más interesantes, motivadoras, retadoras y de mayor goce por parte de los estudiantes; a su vez intensificó la labor de la docente, en cuanto la indagación, diseño e implementación de propuestas diferentes que fomenten y propicien la formación del lector literario y su experiencia estética mediante nuevas herramientas, en este caso diferentes estilos de libro álbum.

Desde Popayán, Bravo (2016) con la investigación “Educación popular en la escuela: voces de la vida cotidiana” que se direccionó bajo una mirada auto-crítica de su autora basada en la

Educación Popular de tradición freiriana busca comprender todo lo sucedido en el aula de clases de los estudiantes, mediante la observación detallada durante el desarrollo de una secuencia didáctica de un juego aplicado a la asignatura de lengua castellana, la intención es clara, dar un lugar a las voces (narraciones) de la vida cotidiana de los niños y niñas diariamente en el aula, y es que en palabras de su autora (Bravo, 2016, p.25) “Lo biográfico (narración graficada) se constituye en un vehículo –mediación- entre la historia familiar y sus orientaciones ideológicas respecto al pasado, en tanto memoria familiar”. Lo anterior es vital, dado el valor que se le debe dar a esas vivencias que surgen en el entorno familiar de los escolares, así como la creatividad e imaginación que pueden explorar alrededor de dichas experiencias.

El proyecto empleó la investigación-acción, ubicando en el centro la interactividad - dialógica- entre los estudiantes y la maestra, en las formas de participación y de negociación, dando la voz a los propios actores; arrojando como resultados que el juego es un mediador en la construcción de nuevos significados y sentidos en la escuela. De igual modo posibilita la construcción desde narrativas y representaciones gráficas de los acontecimientos cotidianos de los niños y niñas y lo expresan mediante sus voces.

Por otra parte, Martínez y Salinas (2019) dentro de su trabajo investigativo “Secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación en la comprensión lectora de niños de cuarto grado” establecen que:

La escuela ofrece la posibilidad de encontrarse y de apropiarse de las historias de otros, del pasado y del presente, de sumergirse en las palabras de otros que los antecedieron y que dieron forma a la cultura en la que hoy se encuentran. (p. 25)

En concordancia a lo anterior, es válido resaltar la importante función de la escuela en el proceso formativo y todas aquellas situaciones que en ella transcurren, convirtiéndola en un poderoso escenario para encontrarse con el otro, aprender de él, de su cultura, de su legado e intentar plasmarlo mediante la palabra.

Este trabajo tuvo como pretensión establecer qué efecto generaban determinadas estrategias de autorregulación mediante una secuencia didáctica sobre la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva; estableciendo a lo largo de la investigación los efectos que estas iban generando en la población a medida que se iban comparando las categorías ya enunciadas.

La investigación se gestó desde un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental que posibilitó el análisis de hipótesis a raíz de una revisión sobre intervenciones basadas en estrategias de autorregulación. Si bien se observa que este trabajo metodológicamente se orientó desde otro enfoque a los otros ya analizados, permite establecer mediante sus resultados que antes y después del desarrollo de la secuencia didáctica se presentaron diferencias en la comprensión lectora, detectando un aumento de número de estudiantes en cuanto al nivel inferencial después de la aplicación de dicha secuencia.

En conclusión, desde este trabajo en el ámbito regional se puede decir que frente a la efectividad de implementar estrategias de autorregulación dentro de un proceso tan determinante como lo es la comprensión lectora, se evidenció que sí puede ser efectivo ya que logra que los niños puedan hacer abordajes más profundos de los textos; aportando positivamente en su proceso.

Otra fuente investigativa fue por parte de Hoyos (2018) sobre concepciones constructivistas de maestras de primaria: Propuestas en el discurso oral y escrito sobre la

planeación de actividades de enseñanza para la comprensión de un texto narrativo, la cual es una propuesta que teje el estudio desde las concepciones de tres docentes de lengua castellana de la ciudad de Cali del sector privado acerca de la lectura de textos narrativos, todo esto con el propósito de poder describir y analizar las concepciones de dichas maestras frente a ese sujeto que aprende, la enseñanza y el aprendizaje del texto narrativo y la comprensión lectora; así como también se le dio cabida a las formas de evaluación y las formas sociales del trabajo escolar en el aula. Su ruta metodológica se llevó a cabo bajo un enfoque de carácter exploratorio y cualitativo por medio de tres estudios de caso, empleando para ello las entrevistas y las guías de planeación que las docentes realizaron para enseñar la lectura y la comprensión de un cuento.

Desde otra postura, Gamboa (2018) aporta con su trabajo investigativo “La recursividad en la revisión de la escritura: un estudio con niños de la escuela primaria” desarrollado en la ciudad de Cali, precisa que:

La comprensión no pasa por simplemente leer en el sentido de decodificar. Leer es un acto de interrogación que hace el niño a un mundo representado en símbolos y signos que él tratará de descifrar a partir de lo que le ofrece el contexto de este texto. (p. 13)

Este aporte aterriza la presente investigación en el sentido que da a la lectura un papel tan importante como el de crear, explorar, cuestionar e intentar dar un significado al mundo a partir de lo ofrecido por el texto. De este modo, otro significativo aporte de Gamboa (2018) sobre lo expuesto es:

El lector crea y recrea un significado de manera constante y progresiva que se genera en el intercambio con el texto, en la interacción entre lo que le muestra el texto y lo que la mente

del que lee se representa, atribuyéndole significados y sentidos a la información del texto.
(p. 14)

Como resultados a este trabajo se pudo establecer que dentro de estas docentes se manejan concepciones socio-constructivistas en sus formas de planear las actividades al momento de enseñar comprensión textual, también en el modo de ver a sus estudiantes y sus potencialidades en el abordaje y desarrollo de las diferentes actividades.

La literatura infantil para el fortalecimiento de los aprendizajes en el nivel preescolar fue una investigación desarrollada en Buga (Valle del Cauca) por García, González y Tulcán (2019), donde muestran la importancia de la literatura infantil como herramienta para que los niños y niñas puedan reconocer el mundo real, fantástico e imaginario; de igual modo ampliar y enriquecer su vocabulario, al mismo tiempo les posibilita interactuar y aprender colectivamente en espacios donde se fomente la solidaridad, el respeto y aprecio por las diferencias. Por ello, el proyecto también visiona la necesidad de trabajar desde la primera infancia en estos espacios de aprestamiento y fortalecimiento hacia la literatura desde actividades lúdicas, recreativas y didácticas.

Por ello, también es importante reconocer de este trabajo, algunas palabras de Colomer (2005) cuando plantea que:

La literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de transgredirlas según las variables de cada situación. (p. 206)

Lo cual hace referencia a la función que tiene la literatura en la vida de las personas, en cuanto todo lo que encierra ésta en el acto social, cultural y educativo. Por ejemplo, en los niños, la literatura encierra las distintas dimensiones que se deben fortalecer en la primera infancia, constantemente los niños están explorando, descubriendo, plasmando de forma verbal, gráfica y gestual su sentir a partir del mundo que les rodea.

Uno de los grandes recursos empleados a lo largo de la investigación fueron los cuentos, ya que posibilitan de forma lúdica y recreativa un acercamiento con el mundo, entenderlo e intentar comprender a través de estos, las situaciones que enfrentamos diariamente. Los resultados también arrojaron que se debe emplear cuentos o texto literarios llamativos dentro de espacios que promuevan la interacción constante; así como el juego para motivar a los niños a acercarse poco a poco a la literatura.

Otro trabajo de investigación desarrollado en Cali, fue “Modos de construcción de sentido en producciones orales de niños de grado primero de primaria de dos instituciones educativas ubicadas en niveles socioeconómicos distintos de la ciudad de Cali” por Marulanda (2019), con el que se propuso analizar los recursos lingüísticos que utilizan los niños de grado primero de básica primaria de dos niveles socioeconómicos distintos de la ciudad de Cali, en un proceso de construcción de sentido de comunicación en su aula de clases. Fue un estudio de tipo cualitativo y a partir de una secuencia determinada en una situación de comunicación de clase, se pudo analizar, interpretar y comprender el sentido que le dieron los niños a la misma.

Se tomaron estudiantes de una institución pública y un colegio de carácter privado de la ciudad, en el desarrollo de una secuencia didáctica enmarcada en el ámbito de las ciencias sociales, bajo la temática: Mi barrio. Una vez desplegado el proceso y ruta metodológica en sus diferentes

fases, se evidenciaron resultados que muestran que ambos grupos recurren a expresiones, calificativos, nombres, descripciones, opiniones personales, descripciones detalladas y otros recursos lingüísticos propios de su realidad al momento de construcción de sentido y también unos rasgos particulares y valiosos de la oralidad para expresar sus opiniones. Expresando de este modo Marulanda (2019) que:

Los referentes sociales (padres, escuela, grupos de pares, instituciones), en este caso, juegan un rol fundamental, dado que son las primeras influencias en los niños. Las imágenes también participan de ello, porque crean otro lenguaje con el que los niños interactúan de manera permanente, por lo que se puede considerar que la red social que se teje en la construcción de sentido es la expresión ideológica fundamental de los contextos en que se desarrollan las relaciones sociales. La construcción de sentido genera el intercambio de acciones racionales con respecto a fines, expresándose en un contrato, en el que los participantes de la comunicación responden a la influencia de su contexto, recrean imágenes (representaciones) de lo que viven y vinculan interlocutores válidos para transmitir la carga ideológica de lo que elabora respecto a su entorno. (p. 40)

Es así, como se entiende que el entorno y medio sociocultural impregnan el sentido que cada niño, joven, y persona hace de todo lo que aprende en su proceso formativo. Todo lo que el contexto otorga, proporciona un aporte en la formación del individuo; y es en el proceso que se determina el valor de dicho aporte.

Por su parte, “Libros para soñar” de Gómez (2016) es un trabajo investigativo también desarrollado en Cali, que tuvo como objetivo diseñar una pieza editorial para acercar a los niños de primera infancia al hábito de la lectura, como primer paso para un sello editorial infantil, por

ello uno de los puntos de partida fue conocer sobre los gustos y el desarrollo psicológico de los niños de primera infancia y proceder a la búsqueda y análisis de diferentes investigaciones en torno al tema.

Algo que motivó dicha investigación son las cifras poco alentadoras frente al nivel de lectura de nuestros niños e incluso los adultos de nuestro país, por ello se determinó que fomentar el hábito de lectura desde la primera infancia es vital para mejorar y cambiar el giro a dichas cifras. Además, también porque este hábito la exploración de la creatividad y la autonomía de los niños frente a sus gustos.

Después de analizadas las investigaciones encontradas a lo largo de la investigación, se procedió a la creación de una pieza editorial donde se brinda a los niños de la primera infancia la magia de la fe en la lectura, un cuento que los transporte a nuevos lugares, y conocer nuevos personajes. Una pieza que posibilite la interacción entre niños y padres, desde un ambiente adecuado para trabajar desde vínculo afectivo que se genera entre ellos.

Otro trabajo en el ámbito regional fue “El Programa Todos a Aprender (PTA). Una mirada desde el análisis crítico del discurso a los procesos de formación docente para la enseñanza de la lectura en Colombia: el caso de una institución educativa pública rural” (Parra, 2018), investigación que se desarrolló a partir del análisis de las concepciones ideológicas implícitas en un programa de formación docente, en saber cómo conciben todo lo relacionado con el proceso lector, sus implicaciones y relación con los discursos pedagógicos y didácticos que propenden por la innovación. Para ello se tomó como muestra poblacional cuatro docentes y dos tutores del Programa Todos a Aprender vinculados a una institución pública.

Teniendo en cuenta que mediante este programa PTA, el MEN plantea como meta mejorar los resultados y desempeños en las pruebas saber, por ello se ha desplegado todo un proceso y plan de mejoramiento en el que se realiza acompañamiento a las instituciones educativas en la formación del personal docente para trabajar dichas competencias y habilidades en los estudiantes.

Pero dado que en el municipio de Jamundí no se veía reflejada la mejoría en los resultados de dichas pruebas, se fueron generando distintos interrogantes frente a la función de este programa, la efectividad de sus metas educativas y cómo empleaban dicha estrategia; es de esta manera que se gestó el proceso de investigación; por ello se realizó observación, revisión conceptual, entrevistas semiestructuradas y análisis de las mismas para establecer dentro de estos relatos o historias de vida insumos para los resultados y conclusiones del proceso. Dejando claro una vez finalizado el proceso, que dentro de otros aspectos, algo importante es que los docentes no perciben el verdadero sentido del PTA en las instituciones, pues si bien se tiene como meta mejorar los resultados de las pruebas saber, esto tiene una connotación un poco más profunda, pues se intenta trabajar en el mejoramiento de las prácticas de aula y las estrategias que se emplean para ello; así como herramientas para mejorar el proceso de lectura al interior de las instituciones.

“Una narración sobre la *sensibilidad literaria*, urgente y necesaria para la formación, en especial, en Contabilidad” Rodríguez (2014), es un ensayo y otro gran insumo que tiene algo particular, y es que, aunque no se centra directamente en el campo de la educación, destaca algo fundamental para cualquier campo o área a trabajar, y es que toca la sensibilidad humana. Parte de un relato real y conmovedor, toca fibras y saca a flote la sensibilidad del lector. Por ello, se intenta desde dichos relatos vivenciales y su extrapolación con la literatura y esta forma ver, nutrir e interpretar la contabilidad la formación de la contaduría pública a partir de la mirada que se hace a la sensibilidad literaria dado que esta se articula al objetivo de las ciencias contables, pues

siempre se debe trabajar articuladamente; permitir formar ciudadanos humanos, sensibles y con sentido social.

Importante resaltar que el ensayo tiene la intención de explorar cómo puede fundarse la sensibilidad a partir de la literatura, y cómo esta es necesaria para instituir emociones de compasión y solidaridad hacia el otro. Dicha exploración sobre la sensibilidad literaria y las emociones, busca sentar una reflexión sobre el sujeto que se forma en el saber contable. El trabajo despliega cuatro momentos, uno inicial a partir del relato trágico y sentido que da pie a la reflexión; segundo un momento para entender qué es sensibilidad y sensibilidad literaria; tercero argumentar por qué es necesaria la sensibilidad en la formación de la contabilidad y por último una reflexión final bajo una mirada formativa en torno a la narración inicial. Se resalta a partir del ensayo, lo que plantea Petit (2009):

El trabajo de la literatura al crear sentido, permite usar el lenguaje, proponer una inteligencia más sutil y crítica, y explorar las experiencias humanas para dar sentido ético y estético a la vida (2009, p. 23); agregando a esto, Martha Nussbaum propone ver a la lectura como una forma de cultivar la compasión, como una emoción capaz de representar al otro que se encuentra distante pero que se concibe imaginariamente como otro, esta forma de sensibilidad. (p. 5)

Esto tiene un directo sentido a lo que ya se ha expresado, pues la lectura y todo lo que encierra este proceso emana sensibilidad, afectividad, comprender e interactuar con el otro, de este modo, aporta un buen sentido a la presente investigación sobre lectura y formación, hacia una pedagogía literaria.

Finalizando con estos aportes a nivel regional, se encontró un proyecto en Cali sobre la recursividad en la revisión de la escritura: un estudio con niños de la escuela primaria, donde se diseñó y ejecutó un taller de escritura en jornada extraescolar, con el fin de que los niños acudieran al espacio y escribieran textos, los cuales serían publicados y compartidos con la comunidad educativa. Durante el taller, un video dio el preámbulo para que los estudiantes participantes generaran la escritura de su cuento, posteriormente debían hacer una revisión entre pares y un conversatorio, para poder realizar una reescritura de su cuento. La investigación es de índole descriptiva y cualitativa, empleando como actividad central un taller extraescolar en torno al desarrollo de texto narrativos.

Todo este proceso logró establecer tres niveles de desarrollo del texto narrativo (inicial, intermedio y avanzado), arrojando que la revisión entre pares alcanza un gran efecto, puesto que potencia una buena reescritura y fundamentación en los textos narrativos que fueron reescritos. Además, permitió abrir la reflexión frente a las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la escritura donde se incluya en un modelo de escrituras basados en el proceso, que adopte la revisión conjunta y el trabajo transversal de las diferentes dimensiones del pensamiento.

A partir de estos hallazgos investigativos en la región, se logra evidenciar que poco a poco se le ha ido dando un valor a la lectura desde la experiencia como parte del proceso formativo en niños y niñas de primera infancia y grados escolares iniciales, los estados del arte en este ámbito resultan significativos respecto a la lectura en general, estrategias para fomentarla y potenciarla, el abordaje por parte de los docentes, el trabajo colectivo e incluso su relación directa con la escritura; pero es claro un vacío frente al eje central del presente proyecto, de esta manera se puede justamente afianzar todo lo relacionado con esa experiencia del estudiante frente a las distintas

actividades lectoras, ya que es un pilar fundamental para dar un verdadero sentido social, cultural y estético al acto de leer.

Por consiguiente, esto fomenta la indagación en cuanto refiere la lectura como experiencia sensible, su índole formativa dentro del aula y la posibilidad de trazar una pedagogía literaria.

5. TEORÍAS DE APOYO

El presente trabajo investigativo fundamenta su acervo teórico en distintos autores que, desde la lectura, la formación y la pedagogía literaria, brindan un sustento significativo al desarrollo de la investigación. Por tanto, es importante también, cimentar el trabajo en una teoría epistemológica como base para el conocimiento y todo lo que trae consigo esta apuesta investigativa; es así, como este trabajo y las teorías de apoyo que se establecen a continuación se basan en una visión hermenéutica. Desde Murcia y Jaramillo (2008, p. 67) “la hermenéutica va mucho más allá de la sola contemplación y registro del acontecimiento, y busca mejor, analizarlo, interpretarlo y comprenderlo antes que explicarlo”.

Lo anterior es crucial, dado que con la investigación se pretende interpretar lo que sucede en las prácticas de lectura, así como los imaginarios sociales de los estudiantes frente a éstas y cómo se establecen conexiones entre la lectura y toda su formación.

5.1 La lectura: un viaje sublime entre el autor y el lector

En los distintos escenarios y etapas de la vida la lectura asume un papel de gran importancia ya que posibilita un acercamiento con el mundo y teje la relación autor-contexto-lector, la cual permite comprender esas íntimas apreciaciones que hace el intérprete de lo que lee, teniendo en cuenta que su realidad es lo que termina de pulir y descifrar dichas apreciaciones para poder dar su propia interpretación del texto que ha puesto a su disposición.

Lo anterior se puede relacionar con algo planteado por Larrosa (2003, p. 25) al expresar que “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es”, dicho esto se puede

decir que la lectura se da en un valioso momento donde el lector se encuentra a sí mismo con sus deseos, pensamientos, sentimientos y distintas sensaciones que confrontan las palabras del autor con sus propias ideas y experiencias.

La lectura entonces se convierte en posibilidad dentro del campo educativo, la escuela en este caso, es ese lugar perfecto para hacer de ella un puente mediador entre lo que hemos aprendido, vivido y reflexionado. Pero entonces, ¿qué es leer?, ¿Qué es eso de la lectura?; aquí ya podemos ir entendiendo que cuando decimos -leer- no sólo hacemos referencia a ese acto mental y visual en el que reproducimos un texto en sonidos o decodificamos un mensaje, en este escrito al hablar de leer y de lectura, hacemos referencia a algo más profundo que implica -experiencia-.

Por consiguiente, aquello de la lectura encierra múltiples sentidos que van aflorando a partir de la experiencia de quien lee, se ha manifestado que, frente a un mismo texto y distintos lectores, son diferentes las interpretaciones que se pueden dar, al finalizar dicha lectura, los lectores puedan que coincidan en que no leyeron el mismo texto; bien lo establece Larrosa (2003, p. 40) “una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan”. Es de esta manera, que la experiencia tiene que ver con aquello de la lectura, ese maravilloso acto en el que exploramos, comparamos, comprendemos y describimos en nuestras palabras el mundo que habitamos; ya que hacemos lectura constante de imágenes, rostros, palabras, códigos, signos, miradas, etc.

En este sentido, se asume que la lectura es un encuentro con el mundo y por ende un encuentro directo con la realidad, para Freire (2004, p. 94) “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad

de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente”. Desde esta perspectiva, se aprecia esa relevancia dada al con-texto, dado que lo que encierra y atrapa al lector es eso que encuentra en el texto y lo conecta con su vida real.

Lo anterior nos lleva entonces a pensar quién es un lector, a lo que se puede ir acotando que es un sujeto sensible que interpreta toda aquella información que captan sus sentidos y por supuesto, le intenta dar un sentido a dicha información para comprender lo que pasa a su alrededor, así también, intentar comprender lo que otros quieren expresar mediante distintas formas de texto. Un lector siente, viaja, sueña, crea y re-crea a partir de lo que otros han plasmado, pero la magia y esencia de ese lector está realmente en esa delicada línea entre lo que el autor plasmó, lo que plasma su realidad y lo que él como intérprete desea plasmar a partir de ello; volviendo a ese lector que viaja sería como la transformación de ese viajero, que como lo describe Larrosa (2003, p. 47) “ese viaje (lectura) convierte al viajero (lector) en otra persona distinta a quien inició dicha travesía”.

Hasta el momento, se ha establecido que la lectura es un proceso de encuentro en el que convergen el autor, el con-texto y el lector; siendo este un medio para aflorar la imaginación en relación con lo leído. También es un medio que permite conocer e interpretar el mundo desde nuestra propia óptica, es decir, todo lo visible tiene su propio valor y significado; pero para el lector ese valor y significado puede ser subjetivo, recreado y renovado, él le puede otorgar otros sentidos desde su propia experiencia. Desde Larrosa (2003) se dice que:

La lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación. (p.43)

Este planteamiento, precisa que la lectura tiene como posibilidad el poder de la resignificación, es decir, que puede mediante la interpretación de dicho lector, generar un nuevo valor o significado a las distintas cosas, formas, figuras, letras, palabras, etc. del mundo real.

Desde esta categoría, es importante decir que la lectura proporciona un gran recurso a la educación dado que esta debe ser asumida como una alternativa para generar conocimiento y poner en cuestión lo que ya está dado; entendiendo que al leer podemos cuestionar los planteamientos del autor, para no sólo leerlos, sino estudiarlos, analizarlos y por qué no intentar confrontarlos. Así, Freire (2004, p. 53) dice que “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”. Esta apreciación, logra hacer un acercamiento a ese papel y posibilidad educativa de la lectura, acercando el maravilloso acto de leer con el reto educativo de la época actual frente a la generación de nuevos conocimientos y la transformación sociocultural de la realidad contextual.

5.2 Formación y transformación: más allá de lo imaginado

Al hablar de formación, son distintos los significados que se pueden abordar; aún más cuando se comprende la dimensión educativa que tiene dicho concepto en el propósito de formación y desarrollo humano actual. De esta manera, se trae a colación el documento de Ríos (1995, p. 17) donde resalta postulados de Gadamer y otros autores en donde recoge importantes apreciaciones sobre “formación”; parafraseando un poco lo expuesto, se habla del término alemán *Bildung* que se traduce como formación y significa la cultura que posee el individuo como

producto de su transcurrir formativo dentro de su entorno; entendido de este modo, se dice que Bildung es el proceso en el cual se adquiere cultura y a su vez esa cultura que trae consigo cada sujeto (ideas, capacidades de aprendizaje y enseñanza, etc.).

Lo dicho anteriormente, es algo que puede apreciar el docente en su labor pedagógica, pues diariamente es testigo de las múltiples capacidades, ideas y saberes previos que traen sus educandos, además de sus costumbres y arraigos propios de su cultura y los trasfondos que esta trae para cada individuo. Sin duda, todos estos elementos son determinantes dentro del proceso formativo y posibilita, en palabras de Gadamer (2003) plantear que:

Formación no quiere decir ya cultura, esto es, desarrollo de capacidades o talentos. El resurgimiento de la palabra “formación” despierta más bien la vieja tradición mística según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios conforme la cual fue creado, y debe reconstruirla en sí. (p. 39)

Es en este sentido que se aterriza en dicho propósito de formación, asumiendo éste como el espacio en que cada individuo se apropia de lo palpado, aprendido y forjado en su devenir dando forma de cierto modo a su existencia e intentar transformar o reconstruir su mundo a partir de sus propias experiencias y conocimientos adquiridos.

Se asocia también el término de formación con la experiencia de cada sujeto, pues en ella radica mucho de lo que requiere ese individuo para formarse en sus distintas dimensiones del ser. Lo que experimenta cada persona surge un efecto de formación y transformación, ya que cada experiencia muestra, enseña y no vuelve a ser la misma. Desde Fabre (2011, p.223) se puede entender que “la formación se convierte en la experiencia de un sujeto en la búsqueda de sí: la vida misma en tanto que construye o destruye las formas”; se mira desde este planteamiento que eso

que le pasa al sujeto cobra sentido en su constructo de vida; otorgando, puliendo y modificando las diferentes formas que se van construyendo en su diario acontecer.

A lo largo del tiempo el concepto de formación ha tomado distintas connotaciones que, desde lo pedagógico, por ejemplo, se ha redireccionado para proporcionar un concepto nuevo y fresco que aporte en el rol educativo de la escuela. Desde el siglo XVIII se empezó a utilizar dicho término para referirse a la capacidad de cambiar y de cambiarse, de formar y de formarse.

De esta manera, Runge y Garcés (2011, p. 17) abordan la *Bildsamkeit* que se refiere “a la disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad”. Por tanto, desde el tema referido también se puede destacar que “formabilidad” es esa cualidad de aprender y de formarse otorgada al ser humano.

Desde lo anterior, se puede precisar que la educación es un puente para que se alcance dicha formación a través de la formabilidad que tiene consigo cada persona; es decir, que la formación es una condición humana que se requiere para que haya formación, dejando ver de este modo que, si el ser humano es un ser formable, se constata con ello el efecto y sentido de la educación en la sociedad, así como el resultado que genera la escuela como espacio propicio para la formación. Importante también entender que el ser humano a lo largo de su vida es quien va consolidando su potencial y determinando con él las circunstancias, experiencias, aprendizajes y demás elementos que evidencian con el paso del tiempo que se ha formado y transformado; esto indica que los sujetos no vienen determinados a “ser” algo o alguien, sino que van alcanzando ese “ser” conforme su formabilidad.

En el párrafo anterior se expresó algo acerca del ser “formable”, pero en el contexto pedagógico actual se emplean diariamente términos a los cuales se les atribuye significados similares, uno de ellos es el de “educable”, de acuerdo con Runge y Garcés (2011, p. 16) “Eduable” es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio -esto sin desconocer la participación de un exterior-”; entonces bien, se puede decir que desde la presente categoría que es la formación, se debe tomar ese significado para indicar a los estudiantes como sujetos formables, dado que ellos son quienes tienen que alcanzar esa meta formativa a partir de su estímulo y potencial interior; y que de una u otra manera será alimentado con lo que le proporcionan sus contextos vitales (familia - escuela - sociedad).

En concordancia a todo lo dicho, se puede establecer que en la actualidad la educación, la pedagogía y la escuela son necesarias para la formación del ser humano; la escuela como escenario está destinada a impulsar, realimentar, nutrir y potenciar esas características propias de cada persona, no para intentar cambiarlas o influenciar en su toma de decisiones, sino para ampliar su desarrollo personal y cultural.

5.3 Pedagogía Literaria: un lugar para pensar la educación

Desde esta categoría se puede hacer un acercamiento directamente a la literatura desde el plano pedagógico, todo lo que encierra el proceso de la lectura, pero desde el trabajo particular en la escuela. Entonces, si se habla de pedagogía literaria vienen a la mente algunos términos que se relacionan con la lectura y el espacio literario; por una parte, se puede ubicar la sensibilidad y por otra parte el mundo, estas dos palabras tienen una conexión especial por todo lo que se puede extraer de ellas. Somos sensibles en la medida que exploramos, sentimos y conocemos el mundo,

todo lo que este nos ofrece permite experimentar distintas sensaciones; llevándolo a la lectura, todo lo que nuestros ojos leen nos hace viajar a través de las emociones que dichos textos, imágenes, palabras, etc., nos hacen sentir.

Por consiguiente, es necesario conocer e intentar vislumbrar esa relación de complemento entre la pedagogía y la literatura; pues de una parte se encuentra aquella praxis pedagógica que se convierte en un proceso de transmisión, por ejemplo, de la cultura; y de otra parte está la literatura entendida como una posibilidad de imaginación y entendimiento del mundo.

Así pues, citando a Pérez (2018, p.1) “se puede tomar la literatura como -la novela o palabra creadora- y la pedagogía como una -pedagogía poética- en la medida que esta pueda acercar tanto al estudiante y al maestro hacia el lenguaje de la experiencia interior permitiendo descubrir y transformar el mundo real”.

En este orden de ideas, y tomando algunos documentos actuales que tienen aportes basados en la razón poética expuesta por María Zambrano (2018) se puede rescatar que la novela tiene la capacidad de historiar el sentimiento a partir del pensamiento y emociones vividas. Es así como también se le puede otorgar un sentido poético a la educación, pues esta de algún modo necesita de la novela y la poesía para que se revele el conocimiento. Como en la novela, el personaje se descubre a sí mismo, se actualiza y/o se inventa; desde el texto esto podría relacionarse con los actores sociales (estudiantes-docentes) puesto que a diario estos requieren de una mirada a su lenguaje, su mundo y su realidad para poder liberar su pensamiento y aventurarse en lo infinito del mundo.

Con el tiempo, se va perdiendo la iniciativa en el acto lector, por ello se debe trabajar desde una pedagogía que resignifique de nuevo la lectura, que despierte en los escolares el interés, las

ganas, el gusto y el deseo por leer, por conocer el mundo desde lo fantástico, imaginario y/o real; que no se haga por petición, imposición o porque se debe leer; sino que cada lector se sienta motivado por sus propios intereses, por un deseo que le haga aventurarse en una nueva lectura. La lectura dentro del proceso formativo, no puede seguir siendo vista de tal modo, para ello es válido traer a contexto lo planteado por Larrosa y Skliar (2015), donde establecen que:

Las dos omnipotencias de la lectura, la de ir estrictamente al punto y la de leer ya sabiendo lo que se leerá, confinan la lectura a una práctica desteñida, una lectura sin lectura: la pérdida de la aventura, del temblor, del peligro; en síntesis: el abandono de la experiencia del leer. Una experiencia perdida que, en las instituciones, deja el libro a su suerte, a su propia muerte. (p. 83)

En consecuencia, es vital volver a ese valor innegable que tiene la lectura en los distintos ámbitos de la vida. En el contexto escolar, por ejemplo, se debe ir trazando un camino desde el cual se fomente el hábito lector, pero que este se haga partiendo de los intereses reales de los estudiantes, saber qué les agrada leer, qué les llama la atención, cuáles son las emociones que se despiertan con los diferentes temas o textos.

En uno de los capítulos de Larrosa (2003), donde aborda la experiencia de la lectura, puntualmente donde habla acerca de la clase de literatura y hace una interesante relación entre la literatura y lo humano, establece que:

La lectura constituye la sensibilidad, el carácter y toda la esfera moral de nuestro ser; la educación literaria hace que nuestra habla individual sea más rica de contenido, más precisa, más eficaz; crea y sustenta nuestra conciencia nacional; es una vía de acceso a la realidad, enriquece la personalidad, multiplica las experiencias del lector, le informa sobre

la realidad a la vez que abre caminos a su fantasía; ayuda a pensar de un modo personal, sin dejarse arrastrar pasivamente por modas o consignas...crea las condiciones objetivas en que nuestros conciudadanos puedan ser más profundamente humanos; nos pone en contacto con el hombre concreto con sus alegrías y sus dolores, con sus esperanzas y con sus fracasos; nos enseña a pensar y sentir al ponernos en contacto con sus autores, hombres que vivieron las angustias y contradicciones de su propia época, como nosotros vivimos las de ésta, y que al descubrirnos el fondo del alma nos incitan a la introspección; a través de la literatura entendemos quién somos y construimos el fundamento de una conciencia colectiva. (p. 511-512)

Las líneas anteriores, expresan en palabras del autor la importancia que tiene la literatura y todos los conocimientos que se logran impartir e instaurar a partir de ella. Articula casi que mágicamente el conocimiento con el ser, es decir, ser conscientes que se enseña, pero desde humano, desde lo interno, desde lo que trae consigo cada individuo y el mundo que habita en él. Bien plantea de nuevo el Larrosa (2003):

La clase de literatura...es la llave para el conocimiento de la existencia y de la esencia del hombre, más allá de sus cualidades como lujo expresivo o como fruto de una determinada cultura; permite al estudiante conocerse a sí mismo, conocer a su prójimo y conocer el mundo en que habita; supone la puesta en ejercicio de facultades muy variadas: memoria, imaginación, fantasía, sensibilidad, capacidad de observación y descripción...el contacto con los textos literarios ilumina una huella privilegiada de nuestro pasado histórico y proporciona la radiografía más sensible del estado actual de nuestros problemas y preocupaciones. (p. 512)

Es inevitable no sentir fascinación por lo anterior, pues hace ver la necesidad de trabajar en función de una pedagogía literaria que posibilite esas conexiones casi fantásticas y estéticas desde todo lo que ofrece la literatura, y por consiguiente todo lo que el sujeto puede ir construyendo en su vida a partir de que ha vivido, lo que le ofrece el medio y lo que puede empezar a crear conforme a experiencias futuras desde la lectura que va haciendo de su realidad inmediata.

6. METODOLOGÍA

El presente proyecto investigativo partió esencialmente de la observación, descripción e interpretación a esos imaginarios que le dan los estudiantes a la experiencia de la lectura, por tanto, se apoya desde un enfoque cualitativo y dado que desde esta propuesta el contexto y la realidad socio-cultural son los que permiten comprender los múltiples imaginarios que transitan en el acontecer diario de los actores sociales, se trabaja desde la lógica de la Complementariedad propuesta por Murcia y Jaramillo (2008), por su parte los autores expresan:

La complementariedad como enfoque parte de la fuente de vivencia real para construir desde un ahí y un ahora lo observable, entiende que es en la vida cotidiana donde ebulle los acuerdos sobre lo que es real para las sociedades. Pero también, cuando reconoce que las realidades sociales son tan complejas que están cruzadas por múltiples redes que involucran a la vez, lo biológico, lo social, lo histórico y lo somático. (p. 96)

Desde lo anterior se puede apreciar la importancia de valorar todo lo que encierra el contexto real de los actores; todo lo que ocurre en dichos escenarios orientaron y sustentaron el proceso investigativo.

Para hacer efectivo el diseño de investigación desde la Complementariedad, se consideraron tres momentos durante el abordaje de la investigación; pero para ello es importante entender qué es, y justamente, podemos parafrasear lo expuesto por (Murcia y Jaramillo, 2008) al decir que este enfoque permite una búsqueda articulada de la realidad desde el momento en que palpa y hace una primera aproximación de dicha vivencia real, después despliega una puesta en escena para conocer a profundidad dicha realidad, y finalmente, permite hacer un análisis detallado

de lo encontrado a través de una triada entra la teoría formal, la sustantiva y la interpretación que hace el investigador.

En otras palabras, para los autores la Complementariedad “es construir desde la comprensión del problema, los procedimientos más adecuados para aproximarnos co-existencialmente a una realidad que se nos aparece de manera compleja” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 96). En consecuencia, con lo anterior, se describen a continuación los siguientes momentos:

6.1 Pre-Configuración

En este momento se logró la aproximación al problema desde el primer contacto a la realidad sociocultural de la población, para detallar cuáles eran las necesidades reales que presentaba, y de este modo precisar la situación o planteamiento del problema. Para ello, por una parte, se emplearon elementos del método etnográfico mediante la técnica de la observación y aplicando como instrumento los distintos diarios de campo registrados durante la aproximación a los actores, este transitar en su realidad posibilitó precisar un foco de análisis y delimitar la situación problema.

Durante el proceso se empleó también una técnica de revisión documental frente a los estados del arte y teorías de apoyo que fundamentaron la investigación y dieron fuerza frente a la situación problema encontrada, todo esto registrado en una matriz de acopio y ficha doxográfica que sirvieron de instrumento para recolectar la información y antecedentes pertinentes que preceden la investigación.

Por su parte, la matriz de acopio para registrar los estados del arte de investigaciones que antecedieron el presente proyecto permitió hacer una identificación bibliográfica y/o edición; así

como una identificación de contenidos y metodologías. De este modo, se pudo revisar el tipo de producto revisado, título, autor o autores, la ciudad, fecha de publicación y edición, institución publicadora y editorial; una vez ubicados estos datos, la matriz también logró hacer un panorama de las temáticas abordadas, propósitos u objetivos, perspectiva teórica de abordaje, metodología utilizada y los hallazgos que arrojó dicha investigación.

De otro lado, la ficha doxográfica permitió hacer una aproximación a las teorías que apoyan las categorías precisadas; para esta investigación se tuvo dos aspectos fundamentales en cada una de ellas. Dentro de la categoría Lectura, el enfoque estuvo en qué es lectura y quién es un lector; desde la categoría Formación se hizo énfasis en qué es formación y cuál es su relación con la pedagogía; finalmente para la categoría Pedagogía Literaria se precisó en qué es pedagogía literaria y cómo desde esa experiencia e imaginarios se puede hacer una interpretación y se puede considerar trazar una pedagogía literaria.

6.2 Configuración

En este momento se generó el encuentro con los actores sociales y a partir del diálogo y distintos relatos, se registraron dichos esquemas socioculturales que se observaron en el momento anterior. Es aquí donde ya se hizo un profundo trabajo de campo y se logró un contacto directo con los actores. En primera instancia se toma el método Relevancias y Opacidades expuesto por Pintos (2014), quien emplea este eje diferenciador o también llamado meta código para hablar y dar sus apreciaciones sobre imaginarios sociales, el autor define esos “Imaginarios” como algo producto de la imaginación, que es opuesto a la realidad y al realismo; también desde Pintos (2014):

Se podría entender como algo vinculado a la invención o a la creatividad. Esta connotación vincularía los estudios sobre imaginarios con una capacidad propia de los individuos “creativos” y sus formas de comunicación con la sociedad a través de imágenes, poesía, inventos, etc. (p.3)

El desarrollo del método fue coherente con el trabajo investigativo, pues se pretendía comprender los imaginarios frente a la lectura que afloran en los estudiantes y posterior a ello interpretar esa realidad, saber si dichos sujetos se forman o se transforman a partir de los distintos imaginarios que emergen en su contexto y de su propia realidad. Desde Pintos (2014, p.4) se puede dar “la consideración de los imaginarios sociales como constructores del orden social... Hacer visible la invisibilidad social”.

Es importante tener en cuenta, que los imaginarios sociales presentan dos niveles o dimensiones: por una parte, está lo instituido que se refiere a lo hegemónico, es decir eso que predomina y tiene un poder sobre lo otro. Y también se encuentra lo radical o instituyente, que se refiere a lo emergente, es decir eso que surge o nace a partir de lo que ya está dado. Por ello es fundamental reconocer que los imaginarios sociales, de acuerdo a Castoriadis (1997) “crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los individuos. Crean así una representación del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo” (p. 9); es decir, que lo imaginario desde lo social tiene una fuerza creadora e innovadora, ya sea desde la individualidad o colectividad, pero con el objetivo de dar sentido a la realidad.

Después de precisado el método para el trabajo de campo, nos centramos en la técnica a emplearse, en este caso se utilizó la entrevista en profundidad dado que permitió dar protagonismo a los relatos de los estudiantes, los cuales otorgaron información relevante para continuar en la interpretación de los imaginarios y realidades. Dichos relatos fueron surgiendo en la medida que se aplicó como instrumento un protocolo de preguntas, y a partir de la construcción y narración de historias que surgieron a partir de algunas imágenes usadas como pretexto para generar diálogo con los actores.

Por consiguiente, las entrevistas (relatos) permitieron comprender esos imaginarios que los actores sociales tienen de la lectura, así como la identificación de los tipos de lectura y prácticas asumidas frente a la experiencia de la lectura, también comprender qué pasa en ellos cuando leen y saber cuál es la relación de esta experiencia con su proceso formativo.

Es clave mencionar que los actores sociales fueron escogidos conforme a unos criterios de género e intencionalidad, teniendo como premisa la equidad e inclusión para realizar un trabajo de campo idóneo y coherente con el propósito de la investigación. En efecto, de la población (estudiantes de grado 4° de básica primaria de una escuela en Sevilla – Valle del Cauca) se estableció una unidad de trabajo con 6 estudiantes: 3 mujeres y 3 hombres. De forma general, se expresa que son estudiantes comprometidos con su proceso escolar y formativo, han llevado un proceso de lectura y escritura y tienen como característica la receptividad al momento de trabajar y poner en práctica los distintos aprendizajes adquiridos.

Frente al entorno social, cultural y económico de los estudiantes, se puede decir que habitan un contexto vulnerado (bajos recursos, familias disfuncionales, problemas de tipo social en sus entornos); la mayoría de familias se dedican a labores propias del campo y esta se convierte en la

fuente económica principal en sus hogares. La elección de estos actores no se hizo con el fin de comparar situaciones o procesos formativos frente a la lectura, sino como ya se ha expresado desde el inicio, poder comprender mediante los distintos relatos esos imaginarios que tienen frente a su experiencia con la lectura y cómo se relaciona con su formación.

A partir de todo lo expuesto, es importante resaltar que para este trabajo de campo en profundidad se realizó la recolección y procesamiento de la información a través de las dimensiones del discurso; importante entonces destacar la noción de discurso enmarcada por Wodak y Meyer (2001) quienes manifiestan que:

El discurso puede comprenderse como un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como textos. (p. 105)

Expresado lo anterior, cabe decir que fue vital prestar atención a ese diálogo y discurso proporcionado por los estudiantes; así, desde la dimensión referencial se tuvo en cuenta lo que los estudiantes dicen, narran y relatan (qué leen), la dimensión expresiva permitió apreciar lo que sienten y crean (cómo leen) y por último la dimensión pragmática dejó ver esas metas, sueños y añoranzas que tienen los actores desde la lectura (para qué leen).

6.3 Re-configuración

A partir del trabajo realizado desde el método de Relevancias y Opacidades se debe entender que dichos tipos de imaginarios permitieron hacer un viaje entre lo que hacen, sienten y anhelan estos actores sociales desde su experiencia con la lectura y cómo podemos aproximarnos a una pedagogía literaria. Por tanto, ese viaje empezó con unos imaginarios instituidos y

estereotipos que encontramos en las prácticas, esos que observamos en el punto inicial de la investigación; seguidamente fuimos encontrando unos imaginarios radicales e instituyentes, esos que aún no son, pero esperan por ser, por convertirse en oportunidad. Es importante en este punto, entender que el imaginario de acuerdo a Murcia y Jaramillo (2008) “es más que la subjetividad de la imagen, puesto que ésta se relaciona con la representación y aquella con el sentido otorgado a toda una vida de formas, sentimientos, percepciones, motivos para las acciones e interacciones, necesidades y deseos” (p. 41).

Toda la información se organizó tomando elementos de la teoría fundamentada, específicamente mediante el método categorial de Strauss y Corbin (2002) donde los autores acotan una forma de codificar; para ello plantean una codificación abierta explicada como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). Una codificación axial que es el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134) y por último una codificación selectiva definida como el “proceso de integrar y refinar la teoría” (p. 157).

Todo lo anterior fue significativo, dado que así se lograron categorizar e interpretar los relatos y toda la información, reconociendo dichos imaginarios reflejados en la relación lectura - formación; y poder considerar algún tipo de aproximación a una pedagogía literaria.

7. RESULTADOS Y HALLAZGOS

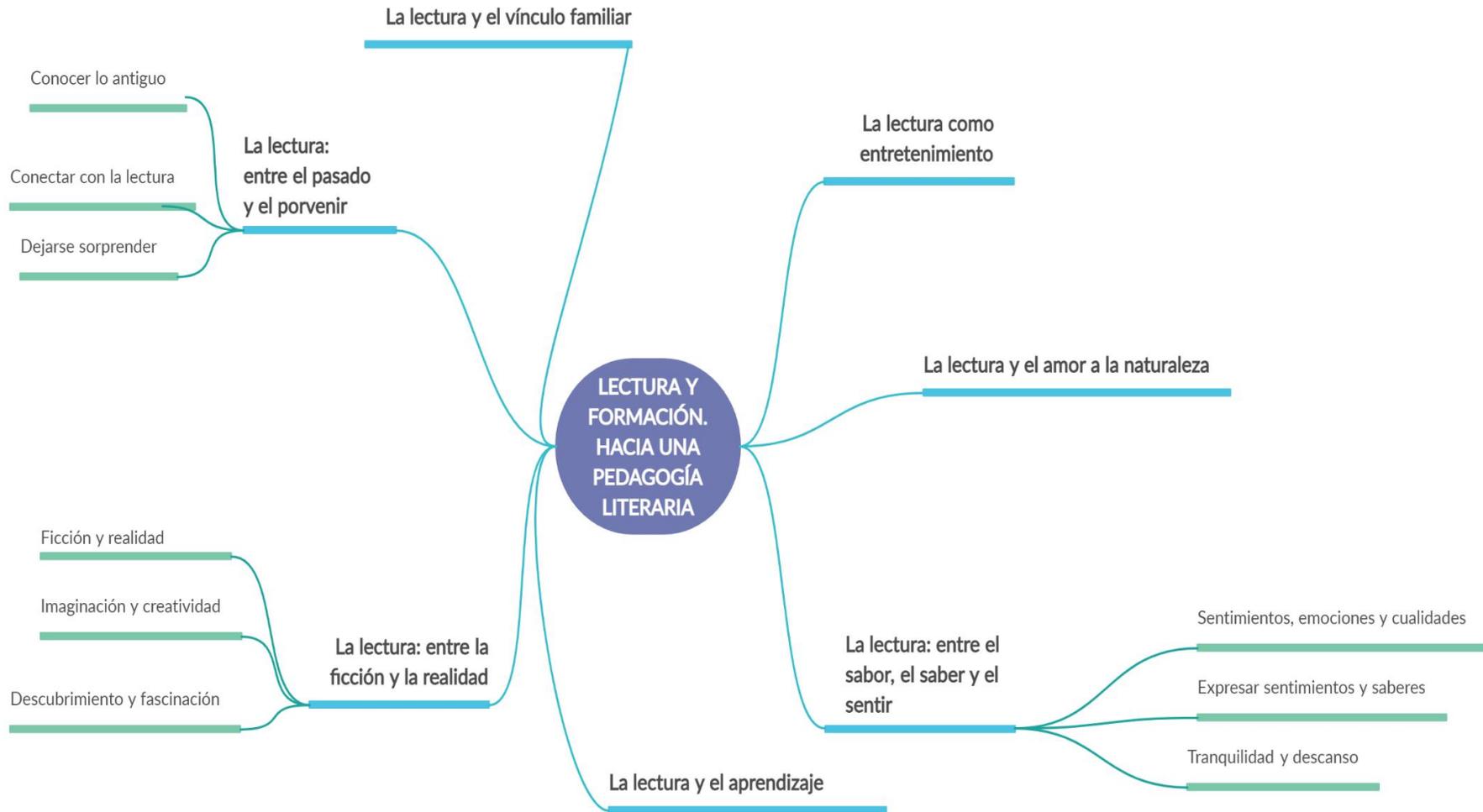


Imagen 1. Mapa de hallazgos (construcción elaborada por la autora)

8. LECTURA Y FORMACIÓN. HACIA UNA PEDAGOGÍA LITERARIA

La lectura está inmersa en todo el proceso formativo y de aprendizaje de los seres humanos, por ello es indispensable conocer y comprender los imaginarios sociales (instituidos y radicales instituyentes) que rodean este importante proceso. A lo largo de la investigación se logró trabajar desde las dimensiones del discurso conforme se fue avanzando en el diálogo con los actores sociales; y en este capítulo de análisis e interpretación, se pone en escena ese análisis del discurso a partir de dichas dimensiones.

En este sentido, desde la dimensión referencial (descriptiva) se analizó lo que es la lectura para los niños y niñas, cómo la definen, la perciben y lo que leen; desde este punto se trabajan particularmente aquellos imaginarios instituidos en torno a la lectura. Frente a la dimensión expresiva (afectiva) se analizó ese sentir sobre la lectura, aquellos sentimientos y emociones que afloran al leer; y finalmente se abordó desde la dimensión pragmática (proyectiva) los anhelos e ideales de los actores, ese para qué leen; desde estas dos últimas dimensiones se da presencia a los imaginarios radicales e instituyentes, es decir eso que se desea, ya sea desde la individualidad o colectividad.

A continuación, se detallan esas categorías, que a su vez algunas contienen subcategorías que permiten el análisis y comprensión de los resultados obtenidos con la investigación.

8.1 LA LECTURA: ENTRE LA FICCIÓN Y LA REALIDAD

El mundo es en sí, un universo amplio que nos ofrece diversas lecturas a través de todo lo que lo habita; por ello, es en ocasiones, algo ajeno el poder separar la realidad de la ficción. Se genera experiencia en todo momento, cuando se lee no es la excepción, y a través de esa

lectura, nos conectamos, des-conectamos, aprendemos, des-aprendemos y pasamos de un segundo a otro, de escenarios propios de la realidad a otros que adoptan tintes de lo ficticio e imaginario.

8.1.1 Ficción y realidad

La lectura nos atrapa, nos envuelve en un mundo lleno de tramas que muchas veces traspasa la realidad; pero que puede tal vez, ser un reflejo de lo vivido o lo que se quiere vivir. En palabras de Freire (2004):

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p. 94)

Lo anterior, nos hace pensar que texto y contexto se conectan activamente, es una conexión con una delgada línea entre lo ficticio y lo real; como lo describe uno de los actores sociales “vivir las cosas como si fueran reales, pensarlas y aprender sobre ellas” **AS-TCM**³. Es decir, dejarse llevar por lo que la historia sugiere, sea o no real, explorarla, vivirla y sentirla.

En el relato de otro de los actores sociales se describe lo siguiente “uno se transporta a esos lugares, a los personajes y a todo lo que está leyendo. Y eso le transmite a uno que está en el mismo lugar. Yo imagino que estoy ahí directamente” **AS-MMTG**. El relato pone de manifiesto la fuerza de la lectura, del texto, de la imagen, de la provocación; para generar ese

³ Se utilizará las convenciones AS para referirse a Actor Social, seguido de las iniciales de los nombres y apellidos de cada uno de ellos.

vínculo poderoso entre lo que se está leyendo y cómo se puede ir viviendo imaginariamente. Desde este relato se puede acotar lo que plantea Larrosa (2006):

La traducción (la lectura) es apropiación. Nosotros estamos en reposo y es el texto el que se mueve hacia nosotros. Pero a veces traducir (leer) es el movimiento del lector hacia el texto. El movimiento de lo que sabemos, de lo que pensamos o de lo que queremos. (p. 23)

El planteamiento del autor, contrasta con lo que dice el actor frente al vivir y ubicarse dentro de la historia, ese grado de apropiación sobre lo que se lee, a tal punto de transportarse a un lugar no existente físicamente, pero que en su mente crea los escenarios adecuados para vivir y transitar todo lo que le plantea el texto. Es aquí donde esa línea divisoria entre la realidad y la ficción cobra vida, y evoca una reciprocidad entre el texto, el contexto y el lector.

Ahora bien, el siguiente relato también expone esa conexión entre lo imaginado y lo existente “uno cuando imagina piensa muchas cosas bonitas, se olvida y siente que todo lo que pasa es bonito. Así no sea real, uno se crea un cuento con muchas cosas bonitas” **AS-MMTG**. Las palabras del actor reflejan esa imaginación que fluye con la lectura, el leer es imaginar y el imaginar es ir más allá, traspasar mundos irreales o ideales; ir llevando la lectura (el texto) a un grado de ficción conforme a los deseos y anhelos; el relato se asocia a un imaginario radical/instituyente, ya que muestra un ideal, casi que mágico frente a la lectura y la imaginación a la que esta conlleva.

A este punto se puede decir que la ficción se torna desde distintas perspectivas, según Larrosa (2003):

Habría entonces una ficción mala, temerosa y negadora de la vida, y una ficción buena, afirmativa, productora de novedad, de intensidad, creadora de posibilidades de vida. El

“llegar a ser el que se es” no está ya del lado de la lógica de la identidad, del autodescubrimiento, del autoconocimiento o de la autorrealización, sino del lado de la lógica desidentificadora de la invención. Una invención, sin embargo, que no se piensa desde la perspectiva de la libertad creadora del genio, de la soberanía de un sujeto capaz de crearse a sí mismo, sino desde la perspectiva de la experiencia o, mejor, de la experimentación. (p. 127-128)

Lo anterior, logra ver que la ficción posibilita distintos aspectos, y para ello la experiencia y en este caso, todo lo que conlleva la lectura es indispensable para ese proceso de invención, creación, formación y transformación. El mundo y todo lo que se experimenta en él con su lectura, son recursos valiosos para narrar, crear y re-crear múltiples historias que pueden prenderse o desprenderse de la realidad.

8.1.2 Imaginación y creatividad

Si se habla de lectura, se habla de imaginación y creatividad; son procesos inmersos al momento de leer. Por ello, es necesario comprender la forma en que los actores los describen, saber qué es para ellos la imaginación y creatividad en relación con la lectura. La siguiente descripción la plantea uno de los actores sociales “imaginación es traer algo a la mente, poder comprenderlo y explicarlo. Es una cualidad de la mente” **AS-MMTG**. El mismo actor relata también lo siguiente frente a la forma en que para ella se refleja la creatividad e imaginación: “cuando van saliendo las ideas de la cabeza, ideas nuevas porque se vienen a la mente y uno dice si le parece o no, para hacerlas. Y también expresar los sentimientos que uno tiene” **AS-MMTG**.

Es fundamental el papel de la lectura para incentivar la imaginación y creatividad, son aspectos que conllevan a infinitas acciones innovadoras y posibilitadoras de cambio; en efecto, es crucial poner en juego dinámicas que promuevan el imaginar, el crear y resignificar el sentido formativo y transformativo de la lectura. El siguiente postulado de Larrosa (2003), es acertado en este punto:

Sostener esas fronteras y mantener a la lectura encerrada en el ámbito trivializado de lo imaginario es un modo de limitar y controlar nuestra capacidad de formación y transformación. Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación. (p. 28)

El autor prioriza la importancia de proyectar la lectura en su sentido formativo y de este modo potenciar la función y el significado que se le atribuye a la imaginación. Es una forma de asumir entre los muchos roles de la lectura, su directa vinculación con aspectos que pueden influir en procesos de construcción, cambio, liberación, producción, entre otros. Desde lo expuesto tanto por los actores y los autores, se logra apreciar una significativa relación, la cual lleva a establecer que la imaginación y la creación (creatividad) son una forma de estimular los imaginarios radicales/instituyentes; en cuanto son posibilidad para proyectarse, crear o establecer un ideal.

Frente a los siguientes relatos “se necesita mucha creatividad e imaginación, saber mucho sobre las cosas, tenemos que pensar para imaginar y así despertamos nuestra mente para hacer muchas cosas” **AS-MMTG**.

“Cuando no tengo algunos juguetes que yo quiero, los empiezo a crear con las cosas de la casa. Me inventé unos binoculares con el cartón del papel higiénico, o cosas para mis muñecas o cosas que usan los arqueólogos, como la paletica que usan para excavar”. **AS-TCM**

Los actores sociales, mediante sus relatos le otorgan importancia a la mente y al pensamiento, insinúan que trabajan articuladamente la creatividad y la imaginación junto con los saberes adquiridos y las necesidades de su contexto; y de este modo se puede generar nuevas ideas y procesos.

Con lo anterior y lo dicho por Freire (2004) “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (p. 53). La relación entre el relato del actor y lo expuesto por el autor, se da en la medida en que se despierta la necesidad de formar, educar y transmitir saberes, no con el único fin de que estos sean memorizados o consumidos sin un sentido claro; sino por el contrario, que sean tomados como fuente de inspiración para crear, innovar y por qué no, transformar la realidad y lo que acontece en ella.

En concordancia, la lectura es un hilo conductor que conecta diferentes aspectos, procesos, saberes, acontecimientos, experiencias y prospectos que deben ir aflorando conforme se da ese acto lector, imaginario y creativo; lo cual conlleva al surgimiento de nuevos momentos, nuevas ideas y nuevos escenarios para la renovación.

8.1.3 Descubrimiento y fascinación

La lectura es fascinación, es descubrir este mundo y llegar a infinitos lugares; conocer y ahondar en aquello que nos atrae, nos atrapa y nos seduce. “Cuando empecé a descubrir que existían, miraba libros viejos que eran de mi mamá y veía esas imágenes y me empezó a gustar mucho. Le preguntaba a mi mamá y ella me empezaba a hablar sobre ellos” **AS-TCM**, es el relato de una de las estudiantes, que expresa lo que sintió cuando descubrió lo antiguo (libros de culturas, comunidades, pueblos); le empezó a gustar y se fascinó por lo que encierra la historia de ese mundo existente antes del presente.

Lo anterior, puntualiza y resalta la importancia de rescatar la historia, el pasado, todo lo que surgió desde la antigüedad; es necesario que las nuevas generaciones lo conozcan y se motiven por descubrir esos acontecimientos que tienen tanta incidencia en nuestro presente.

Desde Larrosa (2003):

El sujeto pasional no está en sí, en lo propio, en la posesión autártica de sí misma, en el autodomínio, sino que está fuera de sí, dominado por el otro, cautivado por lo ajeno, alienado, enajenado. En la pasión se da una tensión entre libertad y esclavitud en el sentido de que lo que quiere el sujeto pasional es, precisamente, estar cautivado, vivir su cautiverio, su dependencia de aquello que le apasiona. (p. 97-98)

El autor acota algo relevante frente a esa fascinación desatada que puede sentir alguien cuando descubre algo que lo saca de sí, algo que lo domina, ya sea por su belleza, rareza, impacto, legado, sensación. Sin duda, un lector llega a sentir esto cuando descubre en la lectura algo sorprendente, que lo cautiva y lo transporta a otros horizontes.

En la narración de otro actor social “porque hay cosas muy curiosas, como ahora todo ha cambiado, es bueno saber cómo eran antes. Saber sobre los dinosaurios y toda la vida de ellos; y como ya no existen, poder conocer de ellos, son chéveres y me ayudan a distraer la mente con algo que pasó antes y me llama la atención. Es relajante y me anima a saber sobre muchas cosas” **AS-SER**, se logra ver su gusto por algo que existió mucho tiempo atrás (dinosaurios), todo lo que encierra este tema lo motiva a descubrir y conocer más sobre él.

Pero bien, el querer conocer, es una muestra y presencia de lo desconocido, y eso precisamente, es lo que cautiva, el vivir en un constante descubrimiento, en definitiva; saber que hay algo más, oculto, despierta curiosidad, fascinación y un deseo por encontrar lo ausente que tal vez se siente presente. Desde Skliar (2015) se expresa lo siguiente en relación con la lectura:

Leer es como no haber leído antes. Atravesar un mundo desconocido, un tiempo desconocido, gestos desconocidos, palabras desconocidas. De párrafo a párrafo, aquello que parecía ajeno y lejano comienza a existir en uno, como si fuese posible habitar un cuerpo que no es el propio, una voz incógnita. Sin embargo, leer no es conocer lo desconocido, ni ocupar un abismo infinito con palabras ordenadas. Leer es ir desconociéndose poco a poco. Como si nunca hubiésemos vivido antes. (p. 70)

Desde lo dicho por el actor y lo expresado por el autor, se ve esa conexión en cuanto al descubrimiento y a la vez desconocimiento al momento de leer; y es que la lectura incita a pensar y re-pensar la historia, hoy conocemos, mañana probablemente desconocemos, hoy le damos un sentido a lo leído, mañana quizás ese sentido se revierte, se cambia, se transforma.

En este sentido, se precisa que los libros ofrecen un universo amplio para conocer y desconocer, para habitar los más fascinantes rincones e historias que nos proponen sus autores, los cuales reflejan confrontación y posturas desafiantes ante la idea de continuar en ese profundo descubrimiento del mundo; de todas sus tramas y misterios que traen consigo posibilidades de cambio, de aprendizaje y de apropiación.

En relación con lo anterior, plantea Freire (2004) “Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo” (p. 51); y es que cada historia, cada línea plasmada es en sí, una forma de expresión mediante la cual el autor percibe su mundo, ese mundo que conoce, pero que también desconoce. Por tanto, cada lectura es una nueva historia, porque cada cual la hace suya a su modo, en suma, es un enfrentamiento con el mundo no sólo del autor, sino también del lector.

Lo expresado en párrafos anteriores por parte de actores y autores referenciados, logra tener relación con imaginarios sociales instituidos, pues se enmarcan en aquellos conceptos o hechos que describen eventos pasados y relevantes, lo que se ha transmitido de generación a

generación. Es un intento por conocer, descubrir e interpretar dichos acontecimientos, todo aquello que ha habitado en nuestra historia y puede tener un significado para motivar a revivir o transformar lo que ya ha acontecido.

8.2 LA LECTURA: ENTRE EL PASADO Y EL PORVENIR

El mundo y sus misterios, sus líneas divisorias entre lo real y lo ficticio, pero también entre el pasado y el porvenir; eso que ya sucedió, pero tiene trasfondo y una fuerte presencia en lo que tal vez está por ser, por convertirse y cobrar vida, pero que no sabemos. La lectura es magia, no sabemos qué pasará, qué va a surgir, qué va a cambiar; lo cierto es que nos vemos a la espera de algo, de sorpresas, de sueños, de anhelos o tal vez de nada, pues en ocasiones, simplemente suceden y acontecen las cosas ante nuestros ojos sin ninguna explicación.

Frente a lo siguiente “con la palabra -porvenir- nombraré nuestra relación con aquello que no se puede anticipar, ni proyectar, ni prever, ni predecir, ni prescribir, con aquello sobre lo que no se puede tener expectativas, con aquello que no se fabrica, sino que nace” (Larrosa, 2003, p. 660); este postulado nos hace pensar que el porvenir es incierto, no se sabe con precisión que nos depara; se tiene un antes como cimiento para trabajar en un propósito, pero realmente lo que va a ser es. Se tiene proyecciones, pero no se tiene certezas; y en la lectura, nos adentramos en un mundo que nos plantea caminos, horizontes, pero ese punto de llegada nadie lo conoce o lo prevé con exactitud.

8.2.1 Conocer lo antiguo

El pasado, lo antiguo, eso que nos antecede; conocerlo despierta un interés inexplicable por saber todo aquello que ocurrió antes. Así lo expresa el actor social “Me gusta leer sobre las cosas antiguas, me gusta saber cómo vivieron antes, cómo hablaban, lo que decían y todo sobre ellos. También todo sobre esas culturas lejanas” **AS-TCM**. El relato refleja ese gusto e interés por parte de la estudiante hacia las cosas antiguas y todo lo que forma parte de ellas, algo peculiar, pero fascinante y de gran significado. En relación, Larrosa (2003) plantea que:

La reconstrucción y la interpretación del pasado es un hacer valer el pasado para el presente, un convertir el pasado en un acontecimiento del presente. Sólo así es verdadera experiencia. La experiencia del pasado, por tanto, no es un pasatiempo, una evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos sobre lo que sucedió. En el primer caso, el pasado no nos afecta en lo propio ni en nuestro presente puesto que transcurre en un espacio-tiempo separado. En el segundo caso, el pasado tampoco nos afecta en lo propio ni en nuestro presente puesto que lo que sabemos se mantiene exterior a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos. La interpretación del pasado sólo es experiencia cuando tomamos el pasado como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos. (p. 549)

Desde el postulado del autor, y lo expresado por el actor, se puede decir que el pasado es importante y cobra relevancia desde la experiencia misma de la persona, conforme su contexto, su vida, sus anhelos, aspiraciones y lo que desee para su vida. Ese pasado conecta en relación con el presente, acorde a la función y rol que cada uno le otorgue.

Y es que leer es todo un acto magno; nos inspira y nos transporta a otras épocas, tiempos y momentos. También motiva y ejerce una fuerza sobre aquello que nos gustaría ser y hacer; en otro relato “cuando sea grande quiero ser una inventora o arqueóloga, entonces quisiera convertirme en eso, porque a mí me gusta mucho saber sobre las cosas antiguas” **AS-TCM**. El actor relaciona su gusto con aquello en lo que se quisiera convertir cuando sea grande. Desde Skliar (2015) se observa el siguiente postulado:

Abrir un libro es un gesto que continúa el mundo, que lo trasmite, que lo hace perdurar. Leer, entonces, tendrá que ver con una suerte de salvación -pequeña y nada ostentosa- de un mundo anterior. Leer resucita a los desahuciados vivos del ahora a partir de palabras del ayer. (p. 70)

En concordancia a lo dicho por el actor, se logra ver de cierto modo, esa importancia o impacto que tiene el ayer en nuestro ahora; la lectura del pasado cobra vida en el presente y nos salva porque podemos ser, conocer, aspirar y re-nacer a partir de lo que ya fue, pero en nosotros vuelve a cobrar sentido ya sea para construir o reconstruir.

Se podría decir, que en el pasado hay cimientos, bases y soportes para la construcción del presente. El pasado puede de cierto modo, influir en aquello que se quiere hoy; y la lectura, ofrece posibilidades para conocer e interpretar aquel pasado, desde el cual se puede construir y reconstruir; porque mientras más se lee sobre ese ayer, tal vez se pueda encontrar nuevas cosas o nuevos misterios que conduzcan a creer, dudar o poner en tensión lo que ya se ha dicho, y es en este punto, que el ahora resultaría ser un puente que conecta lo que fue, con lo puede llegar a ser.

Los relatos del actor social, se vinculan a imaginarios sociales radicales instituyentes, ya que reflejan esos deseos y anhelos a futuro. Expresa que su interés por lo antiguo la ha motivado para ser una gran arqueóloga o inventora cuando sea grande; por ello se asume que los gustos que despiertan ciertas cosas, temas o acontecimientos, tienen incidencia en la proyección que se hace de nuestra vida a raíz de lo que hemos vivido.

En palabras de Zambrano (2007) “La poesía deshace también la historia; la desvive recorriéndola hacia atrás, hacia el ensueño primitivo de donde el hombre ha sido arrojado. Hacia la vida virginal, inédita, que alienta en todo hombre bajo los sucesos del tiempo” (p. 98); la autora nos invita a reflexionar que la lectura, la poesía, ese sentir desde la historia es una forma también de repensar nuestro origen, de dónde venimos, por qué estamos donde estamos y dónde podremos estar después.

8.2.2 Conectar con la lectura

Conexión, ese estrecho vínculo que se genera con algo o con alguien; el lector y el texto conectan, sí, y en ese sublime acto se gestan lazos para la vida. “Conectarse es sentir bien lo que está pasando, conectar con alguien es como que pensamos lo mismo o algo muy parecido” **AS-MMTG**, la estudiante percibe esa conexión en relación con el sentir lo que pasa, algo así como traspasar el papel y ser uno más de los que conforman la historia que se está leyendo.

De esta manera, se logra entender la conexión con la lectura, como algo que va más allá del simplemente repasar cada línea y comprender qué es lo que pasa; conectar con ella es sobrepasar esas líneas en mente y alma. En Larrosa (2003):

La experiencia de la lectura ha sido pensada con la imagen de algo que penetra el alma. Al leer, permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos. Leer, cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. (p. 207-208)

Lo expuesto por el autor pone en tensión lo dicho en el relato, se asume que, al conectar el lector con la lectura, se genera una experiencia poderosa, porque estalla en muchos sentidos. Es tan fuerte ese vínculo, que a tal punto puede tornarse feroz, porque también vulnera; traspasa a tal grado de tocar el punto más sensible del ser y eso satura, eleva y fisura; confronta lo que fuimos, somos o tal vez seremos.

También expresa el actor social “vivir la historia mutuamente, entre el que la escribió y yo que la estoy leyendo” **AS-MMTG**; se ve la intensa relación que conecta al lector con la

lectura, se refleja de igual modo un imaginario radical instituyente, dado que enuncia algo que vive, siente y anhela. Cabe aquí, el postulado de Zambrano (2007):

El poeta vive según la carne y más aún, dentro de ella. Pero, la penetra poco a poco; va entrando en su interior, va haciéndose dueño de sus secretos y al hacerla transparente, la espiritualiza. La conquista para el hombre, porque la ensimisma, la hace dejar de ser extraña. Poesía es, sí, lucha con la carne, trato y comercio con ella, que desde el pecado –“la locura del cuerpo”- lleva a la caridad. Caridad, amor a la carne propia y a la ajena. (p. 62)

Las líneas del relato son acordes a lo expresado por el actor, pues emana una directa conexión del que lee con lo que lee. Es una conexión que traspasa la carne, penetra las fibras; de este modo, la historia va transcurriendo y se va viviendo por ese autor y lector, como si se convirtieran en sólo uno y compartieran el mismo escenario, el mismo sentir, el mismo vivir.

8.2.3 Dejarse sorprender

Leer es todo un acto de magia, en el que convergen sensaciones y momentos que hacen amar aún más la lectura; adentrarse en una historia es penetrar un mundo de infinitos detalles en el que no se sabe a dónde se va a llegar o qué tanto se va a encontrar. En la siguiente narración:

“Para mí la lectura es algo sorprendente, algo muy bonito y mágico, porque tiene muchas cosas y pasan muchas cosas cuando uno está leyendo. Uno está feliz, pero de repente cambia al misterio, o está triste y se pone alegre y feliz. No se sabe qué puede pasar o cómo se va a sorprender” **A2-MMTG**.

El actor social nos da signos de agrado frente a ese misterio y sorpresa que le genera la lectura, describe ese momento como algo mágico, como un acto de espera en el que pueden acontecer muchas situaciones o que puede repetir desde la historia algo que ya ha vivenciado y capturado con sus experiencias. Desde Bárcena (2013):

El lector lee y presta atención y, en un sentido primero, es un espectador, alguien que al leer también mira, observa y escucha y que, quizá, espera algo, o tal vez no aspira a que ocurra nada de especial relevancia, al menos nada distinto de lo que ya le haya pasado en otros momentos similares; como cuando alguien habla o da a leer algo que, esencialmente, el lector, mientras lee, ya conoce de algún modo, porque es justo lo que ya está haciendo en este instante mientras se da a la lectura: esperar. (p. 220)

Es necesario entonces, reconocer que el autor destaca la espera como una acción emergente de la lectura; el actor con su relato da a saber que en la lectura hay sorpresa, es como ese niño que espera con ansias aquel regalo y mientras va desatando poco a poco su envoltura, va encontrando algo nuevo, algo maravilloso, o bien, va reafirmando sus gustos y preferencias, porque eso que de a poco se va dejando ver, conecta inmediatamente con algo que ya conoce. En otro episodio narrado por uno de los actores sociales, al preguntarle acerca de un libro o texto que esté leyendo actualmente:

“Me lo regaló un amigo y me lo recomendó mucho. Me dijo que era muy bueno y me gusta porque cuenta cosas que ya pasaron hace muchos años, entonces eso trae algo de misterio, me parece que es bueno e interesante; por eso lo voy a seguir leyendo a ver qué pasa y cómo termina la historia” **A3-SER**.

Se refleja la motivación por seguir haciendo aquella lectura, por continuar en aquella trama que sabe le seguirá sorprendiendo y de la cual seguirá aprendiendo sobre aquello que pasó hace muchos años. Lo dicho se asocia con lo expuesto por Skliar (2015):

La sorpresa: esa forma inexacta y balbuceante que asume para sí la perplejidad. Porque un desconocido trae una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la tierra, un gesto nos hace rever lo ya conocido, la palabra antes ignorada. (p. 159)

De acuerdo con el actor y en consecuencia con el relato, la lectura es una posibilidad para dejarse sorprender, para flotar en una infinidad de acontecimientos, de los cuales se puede aprender y conocer más acerca de lo que ya se tiene un conocimiento previo. La lectura es sorpresa porque permite distintas travesías en su transcurrir: maravillarse, asombrarse, cautivarse y sentir como nuevos cada uno de los viajes que se desatan cada vez que se lee.

Frente a lo dicho, se ve marcado el imaginario social instituido; plasma la forma en que ha sido concebida la lectura y cómo ese concepto ha sido transmitido a lo largo del tiempo. También se asocia con aquellas creencias que tienen algunas personas en torno a la lectura, o lecturas que para ellos han sido significativas y las recomiendan a otros porque las consideran pertinentes y enriquecedoras en el proceso formativo de otros.

8.3 LA LECTURA: ENTRE EL SABOR, EL SABER Y EL SENTIR

De la lectura afloran saberes, sabores y sentimientos que se mezclan para dar un sentido propio a cada línea, párrafo y libro que se lee; y es que la lectura como ya se ha manifestado antes, es un acto de magia, del cual se desprenden diferentes detalles y aspectos que enriquecen el momento en que se está degustando. Como cuando se va caminando por un parque y de repente se percibe el olor de una flor, ese olor evoca momentos, recuerdos y sentimientos que nos hará catalogar ese elemento (la flor) como algo de gran valor.

8.3.1 Sentimientos, emociones y cualidades

“Siento felicidad, emoción, mucha alegría” **AS-TCM**, es lo que siente uno de los actores cuando lee, este es un discurso afectivo, que denota agrado y sentimientos bonitos frente a la lectura. Desde Larrosa (2003) “se lee con los ojos, pero también con el olfato y con el gusto, con el oído y con el tacto, con el vientre, incluso con la ayuda de martillos y bisturíes” (p. 378); hermosas líneas del actor y el autor, y es cierto, se lee con todos los sentidos, todos aportan, todos intervienen para que la lectura se pueda degustar como el más delicioso de los postres.

Los sentimientos y las emociones son como una montaña rusa, cambiantes, a veces van en subida y otras en bajada; hay historias que se construyen y se leen desde distintas posturas, por ello, al leerlas se experimentan un sinnúmero de emociones que recaen en distintos sentimientos. La siguiente es una historia narrada por un actor social a partir de una imagen usada como pretexto para generar diálogo:

Érase una vez, una familia muy pobre donde había tres integrantes, la mamá, el papá y el bebé. Una vez, la madre de la mamá se enfermó y entonces el señor y la esposa

decidieron emprender un viaje para ir a visitar a la abuelita y cuando llegaron donde la mamá la vieron muy enfermita y vieron que tenía un bastón porque casi no podía caminar y vivía en una cabañita muy hermosa. Y entonces el señor le dijo que, si quería irse a vivir con ellos, ellos con mucho gusto la recibían y ella podría estar más tranquila, pero ella le dijo que no, porque ella hasta el día de su muerte quería estar en su cabañita. Entonces la señora le habló y explicó que estaba muy enferma y ellos quería cuidarla, hasta que la abuelita entendió y se fue a vivir con ellos y ahora viven los cuatro muy felices. **AS-MMTG**

Más adelante, en diálogo con el mismo actor manifiesta lo siguiente a partir de la historia narrada “me sentí un poco triste porque la abuelita estaba enfermita, pero también me sentí alegre porque al final se fue a vivir con su hija y con el nieto. Me sentí con sentimientos encontrados, pero bien al final” **AS-MMTG**; las palabras hacen ver que en una misma historia encontramos de todo, que con ella se pueden experimentar diferentes facetas y sentimientos que incluso, pueden ir en relación con el momento y el contexto real de quien lee y vive la historia como suya. La estudiante vio a su familia reflejada en aquella imagen, por ello fue narrando una historia que probablemente experimentar emociones, sentimientos o situaciones similares.

Desde lo anterior, se puede hacer una relación de los relatos y análisis con los imaginarios radicales instituyentes, en la medida que emplean sus vivencias, experiencias y hasta sueños, para crear y narrar algunas historias empleando distintos matices, imágenes, sucesos o acontecimientos. Frente a esto, Skliar (2015) indica:

La lectura reconoce sus sabores. De a poco. Despaciosamente. Al principio, no sabe: pero huele. Huele la nariz dentro del libro, huele el movimiento de las páginas, huele ese olor misterioso de lo que se comprende y no se comprende a la vez... Después, entre la humedad de los ojos y la vigilia del tiempo, comienza a probarse, a palpase, a

recorrerse el libro. Algunas palabras saben a memoria de amistad; otras, al ahogo de la promesa recién pronunciada. En otras palabras, hay sabor a abuelas y a patios y a amores que sí y que no, se huele a gotas de lluvia fría y a dolores casi siempre extranjeros. (p. 74)

En este sentido, la lectura es en sí, la vida, con múltiples sabores, olores y colores; como se ha dicho antes, es en suma esa flor y ese postre que apetece, que gusta, que evoca y que despierta ganas de más, de leer, de saber y de descubrir más; para seguir viviendo experiencias, sentimientos, emociones y cualidades que a veces están ocultos, pero salen a flote en su mismo transcurrir.

8.3.2 Expresar sentimientos y saberes

La lectura es narrar, hablar, contar; es expresar eso que somos, sentimos y sabemos. “leo porque siento que puedo expresarme, puedo sentir, puedo irme para un mundo imaginario donde estoy feliz y ver todas las historias” **AS-MMTG**; manifiesta que el leer le permite viajar a un mundo imaginario y expresarse a partir de esto. Provoca Zambrano (2007) lo siguiente:

Y en la angustia del poeta sí, sí existe ya algo que él se ve forzado a crear, porque se ha enamorado de su presencia sin verla, y para verla y gozarla la tiene que buscar. El poeta está enamorado de la presencia de algo que no tiene, y como no lo tiene, lo ha de traer. (p. 95)

De acuerdo a lo expresado por el actor, lo anterior lo impacta ya que cuando se lee, se hace sobre algo que nos provoca y nos cautiva, cuando nos adentramos en cada lectura, también nos genera una inquietud que a veces hace buscar preguntas y respuestas desde algo que ya

está dado o puede surgir de la misma imaginación, y en la medida que vamos avanzando en la lectura o una historia, nos vamos motivando por saber, descubrir o conocer más sobre ella.

En otro breve relato “es algo muy importante, para poder expresar lo que yo siento y saber sobre algo que yo quiera” **AS-TCM**, uno de los actores expresa lo que es y le permite la lectura; se relaciona con aquello que desea saber y conocer, y así mismo puede compartirlo con los demás. Se ve reflejado aquí, desde los imaginarios radicales instituyentes, las expectativas que se tienen desde y para la lectura, todo lo que se puede plasmar, expresar y lograr con ella. Nuevamente desde Zambrano (2007) se dice:

Poeta es aquel que no quería salvarse él sólo; es aquel para quien ser sí mismo no tiene sentido: “Una felicidad que no puede comunicarse no es una felicidad”. No es a sí mismo a quien el poeta busca, sino a todo y a cada uno. Y su ser es tan sólo un vehículo, tan sólo un medio para que tal comunicación se realice. La mediación, el amor que ata y desata, que crea. (p. 99)

En análisis de lo expresado por la estudiante y lo expuesto por la autora, vale decir que todo ser que se vincula a la lectura logra hacer de ella una experiencia maravillosa, compartida y comunicativa. Quien escribe y lee una historia no busca dejar sólo para él la experiencia, sino que la debe expresar, para que otros la conozcan, disfruten y aprendan de ella. El momento de leer, es un momento sublime, por eso no debe quedar sólo ahí, debe trascender para que sea conocido por otros; debe ser también, un proceso recíproco, donde todos gocen y se enriquezcan (texto - contexto - lector).

8.3.3 Tranquilidad y descanso

No es un secreto que desde pequeños relacionamos la lectura con el descanso, con el reposo; y es que como ya se ha venido mencionando, es este un acto mágico que encierra mucho; tranquilidad, por ejemplo, esa sensación de sosiego, paz y calma que se apodera del ser. “Es como si uno dentro de la misma lectura tuviera un momento de descanso. Porque uno va aprendiendo, pero al mismo tiempo como que se toma su tiempo para distraerse y relajarse. Por eso es bueno leer” **AS-SER**.

El anterior es un relato en el que el actor social describe la forma en que percibe el momento de leer, lo asocia con descanso y relajación. Para Skliar (2015) “leer con tranquilidad, detenido, sin apuro; quitarse de ese yo que lee y de lo que ya sabe; eludir la búsqueda de la ley en el texto” (p. 82), va en relación con el párrafo anterior, pues incita a ese nivel de desprendimiento porque al leer se puede uno conectar, al punto de sentir que está en un momento de distracción y pleno descanso, en el cual se va a su propio ritmo, lejos de afanes o factores que hagan perder el verdadero sentido de la lectura.

En otra experiencia narrada por uno de los actores sociales “cuando leo puedo irme a otro mundo, sólo existo yo y lo que hay en ese lugar, todo es tranquilo y bonito. Además, cuando estoy tranquila puedo comprender mucho más la historia que está pasando” **AS-MMTG**, aquí, incluso le otorga a esa tranquilidad el poder comprender mejor la lectura, la historia que se va narrando; porque la puede vivir, y de forma tranquila puede ir explorando cada detalle de dicha lectura. Esto desde los imaginarios sociales radicales instituyentes posibilitan ver la forma en que se proyecta la lectura desde la tranquilidad, la serenidad y la prolongación en el tiempo. Y bien, de acuerdo a Zambrano (2007):

El poeta no vive propiamente en la angustia, sino en la melancolía...y queda la poesía ligada a su sueño primero por la melancolía, melancolía que hace volver en su busca,

para precisarlo, para realizarlo. La poesía busca realizar su inocencia, transformarla en vida y conciencia: en palabra, en eternidad. (p. 97)

Por consiguiente, cabe decir que la lectura como medio de descanso y tranquilidad, también es posibilidad para la búsqueda de lo eterno, de lo que se puede prolongar en el tiempo, pero a su vez, puede contribuir en la formación, transformación y creación de diferentes historias que surgen a partir de cada lectura realizada.

De este modo, se puede decir que la lectura es una interesante mezcla que aporta significativamente a la vida y a la formación de los seres humanos; tiene sabores, olores, colores, saberes, sentimientos y matices que hacen aún más interesante y fortalecido el viaje en cada lectura.

8.4 LA LECTURA Y EL VÍNCULO FAMILIAR

Leer en familia y para la familia, sí, un acto que fortalece la unión y el vínculo familiar.

A continuación, fragmentos del relato de uno de los actores sociales:

“En la casa tenemos algunos libros, nos ponemos a leer entre todos la misma historia...Cada uno va leyendo o va narrando, así vamos interactuando y aprendiendo entre todos...Si es un cuento, cada uno escoge su personaje y entre todos vamos contando la historia. Todos participamos en la lectura...Nos ayuda a estar siempre juntos, ayudarnos, comprendernos siempre y trabajar juntos”. **AS-MMTG**

En el anterior fragmento, se evidencia la fuerza del amor, la unión y el trabajo colectivo con la familia; ese núcleo motor para la sociedad es indispensable, y desde el campo educativo en un proceso como la lectura, no es la excepción. Para Zambrano (2007):

La poesía es huida y busca, requerimiento y espanto; un ir y volver, un llamar para rehuir, una angustia sin límites y un amor extendido...no quiere su singularidad, sino la comunidad. La total reintegración; en definitiva: la pura victoria del amor. (p. 107)

En conexión, lo dicho por el actor social, toma relación con lo mencionado por la autora, dado que “la poesía”, en este caso vista como la lectura en general, puede ser una victoria del amor; que busca la unión plena de la comunidad, un trabajar en colectivo buscando siempre el afecto y regocijo de quienes la practican.

En diálogo, uno de los actores sociales manifiesta “en este momento mi familia está pasando por un momento duro porque mi abuelita está enferma de un pie, entonces fui creando la historia por eso, porque igual somos felices y mi abuelita se va a mejorar” **AS-MMTG**, esto después de haber narrado una historia a partir de una imagen dada y relacionarlo con la realidad que vive, su situación familiar actual. Aquí se reflejan también los imaginarios radicales

instituyentes, en cuanto a esa fuerza colectiva de la familia y la manera en que el actor social expresa que creó la historia porque muestra algo que está viviendo y expresa también qué desea o anhela frente a ello.

Desde lo anterior, se trae a colación lo dicho por Bárcena (2013) “mientras leo y escribo, me gusta contemplar los rostros ajenos, adivinar el sentido de sus gestos, saber que quienes me rodean están ahí, cerca de mí, y yo junto a ellos, pero sin invadirnos mutuamente” (p. 227); el autor resalta esa unión que nace en cada familia, el saber que cada uno está para el otro, sin necesidad de traspasar los límites. Importante ver que en el relato del actor se refleja que a pesar de la situación adversa que atraviesan como familia, existe el amor, la unión, la esperanza y el amor de la familia. En otro relato por parte de un actor social se cuenta que:

Había una vez un señor que estaba sentado ordeñando su vaca, cuando su perro escuchó un ruido que venía de su casa y empezó a ladrar. Entonces el señor fue a mirar y era su familia que había llegado y estaban dentro de la casa esperándolo para poder cenar con él; pues él no tenía tanto dinero, pero su familia le trajo mucha comida para poder cenar con él y compartieron, pero después su familia se tuvo que ir y el señor quedó de nuevo muy triste porque su familia se fue, pero pensó que pronto regresarían nuevamente y él siguió ordeñando su vaca y haciendo las cosas en su casita y en su finca. **AS-ELV**

Está presente y marcada la presencia de la familia en la narración; también refleja la realidad del contexto en que se vive. Es una aproximación a la cotidianidad de estos hogares y familias. De este modo se trae lo expuesto por Zambrano (2007) “Poesía es reintegración, reconciliación, abrazo que cierra en unidad al ser humano con el ensueño de donde saliera, borrando las distancias” (p. 97); tomamos nuevamente la poesía como lectura, y así, se logra relacionar lo relatado por el actor y la autora, al darle un valor de integración y reconciliación

al acto lector, es decir que desde el seno de la familia, puede ser tomado como un acto liberador y sanador.

Se podría decir también, que la lectura es mediación y acercamiento; no sólo verse desde un entorno estrictamente educativo (la escuela), sino que debe desarrollarse en la primera escuela del ser humano (su hogar) y la familia, como habitantes de ese hogar, debe reconocerse como eje importante para el fortalecimiento de todos los diferentes procesos.

8.5 LA LECTURA Y EL AMOR A LA NATURALEZA

La naturaleza es el hogar mágico de todos, por ello todos le debemos respeto, amor y cuidado; la lectura, por tanto, es un medio para tal fin. Leer inspirados en el ambiente, en nuestro entorno, es una hermosa manera de aprender y relacionarnos positivamente con todo lo que nos rodea. “Es muy bonita y lo que más me gusta es que ama la naturaleza, como yo” **AS-MMTG**, relato de un actor social al referirse a algún personaje que le gustaría representar o convertirse.

Para Gadamer (2003) “El arte bello debe ser considerado como naturaleza. La naturaleza impone sus reglas al arte a través del genio. En todos estos giros es el concepto de la naturaleza el que representa el baremo de lo indiscutible” (p. 90). Se puede establecer desde el autor, que la naturaleza es algo supremo, y con la lectura o con algunos de sus matices se puede resaltar su significado e importancia para con ello, promover su amor y cuidado; ya que la era actual requiere de fortalecer el vínculo y conexión con el entorno natural.

La siguiente es la breve narración de unos de los actores sociales, construida a partir de una imagen:

Érase una vez un señor que todos los días se paraba a ordeñar su vaca, a limpiar el campo, a darle comida al perro y a todos sus animales, a regar las matas, quitar los plátanos de las hojas y limpiar su carro para cuando le tocara bajar al pueblo. **AS-JSDA**

La narración refleja el contexto real del actor, el relato se apega a su vida en el campo, a lo que observa en su día a día; se muestra el significado y la importancia del contexto, de la experiencia cotidiana, de los acontecimientos y sucesos que van surgiendo en el contexto, época y lugar en que vivimos nuestra realidad. Al respecto, Freire (2004) menciona:

Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores -de las rosas, de los jazmines-, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. (p. 96)

Se logra ver así, que el autor resalta varios elementos propios de la naturaleza y los conecta con otros propios de la lectura. En efecto, se manifiesta el sentir cálido y afectuoso sobre lo que forma parte de su ambiente natural, y desde la lectura se describe dicho sentir. El actor social desde la narración, también relata “yo a veces me levanto en la finca y mi mamá me manda a regar las matas, a darle la comida a los perros y a arreglar la casa. A mí me gusta la vida en el campo” **AS-JSDA**. Denota el relato, amor por la vida en el campo; y la forma en que el autor lo describe en sus líneas, indica que busca conectar su vivir con el hábitat natural de su contexto inmediato, los elementos y prácticas con la naturaleza de su día a día.

A través del diálogo con los actores sociales, se pudo palpar el sentido, significado y grado de importancia que los niños y niñas, a veces sin querer, le dan a la naturaleza. Es sin duda parte de su vivir, de su realidad; respiran verde, azul, amarillo, café y muchos otros colores propios de la madre naturaleza. Mediante la imagen (dibujo elaborado por los actores), plasmaron algo que a ello les inspirara, gustara o llamara la atención; partiendo por supuesto, de lo observado en su medio, durante su día a día.



Mi dibujo se trata del amor de los animales de nuestro planeta, pues ellos también sienten, también tienen corazón, ellos también aman y necesitan amor y cuidado

Imagen 2. Dibujo y descripción elaborado por el AS-ELV

Se puede relacionar la imagen, su mensaje y el relato previo de los actores, con el postulado de Freire (2004):

De aquel contexto, formaban parte además los animales...de aquel contexto, el de mi mundo inmediato, formaba parte por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar. (p. 97)

En este sentido, se nota el aprecio por lo infinito y valioso de nuestro entorno. Desde la lectura que se hace del mundo, cada persona puede reconocer y resaltar su valor; en el dibujo, por ejemplo, el actor enmarca la importancia de dar amor y cuidado a los animales, y destaca su lugar como seres sintientes y esenciales de nuestra naturaleza. De este modo, se precisa que

la lectura se asocia a dicho entorno natural, por su eminente poder e innegable papel desde el inicio de la vida.

Esta categoría y su análisis se hace desde los imaginarios sociales radicales instituyentes, los relatos muestran el sentir, gusto y agrado por el campo y todo su entorno; muestran también, su deseo por amar y cuidar todo lo que forma parte de la naturaleza, lo transmiten y evidencian en sus labores y forma de vida.

8.6 LA LECTURA COMO ENTRETENIMIENTO

La lectura como acto extraordinario, proporciona un amplio abanico de posibilidades, de aventuras, de diversión. “Es una forma de distraer la mente, de entretenerme leyendo algo que a mí me guste. Y sobre todo para aprender” **AS-SER**, es el relato de un estudiante al preguntarle sobre qué es la lectura para él; y se nota, que asocia directamente la lectura con distracción, una forma de “distraer” la mente. En consecuencia, desde Gadamer (2003) se expresa:

La aventura no es en modo alguno un episodio. Son episodios los detalles sucesivos, que no muestran ningún nexo interno ni adquieren un significado duradero precisamente por eso, porque son sólo episodios. La aventura en cambio, aunque interrumpe también el decurso habitual de las cosas, se relaciona, sin embargo, positiva y significativamente con el nexo que viene a interrumpir. La aventura vuelve sensible la vida en su conjunto, en su extensión y en su fuerza. (p. 106)

Por tanto, en cuanto al relato del actor y el planteamiento del autor, se puede interpretar ese entretenimiento como la aventura de leer, y como toda aventura, es motivadora y generadora de experiencias cargadas de sorpresa y alegría. Así también, “yo siento energía, se me quita el aburrimiento, me quita la pereza” **AS-JSDA**; expresa el estudiante lo que siente cuando lee, se evidencia que su momento de leer es fuente de energía, por ello, se relaciona con la aventura y todo lo positivo y emocionante que puede traer consigo la lectura.

Uno de los actores sociales expresa en su relato “siento que me puedo desconectar del mundo o de tanta tecnología, aunque a veces con la tecnología podemos leer, pero es mejor leer de un libro” **AS3-SER**; pocas líneas, pero fuerte relato en cuanto a los aspectos que toca, hablar de entretenimiento, también puede ser hablar de desconexión o fijación con lo novedoso que cada día nos ofrece el mundo. Frente a esto, Skliar (2015) establece:

Las redes sociales han modificado las formas de escribir y comunicarse y sin duda afectan el acto de leer. Pero por más masivas y naturales que se vuelvan esas prácticas, hay algo en el lenguaje que hace que sobreviva a cualquier intento de fijación o moda.

Lo que es cierto es que no hace falta suicidar formas de lenguaje, de escritura y de lectura en nombre de la novedad. Existe un enorme tesoro en el lenguaje y poder encontrarlo es en cierto modo una tarea que nos relaciona no solo con el futuro sino, sobre todo, también con el pasado. Más allá de toda discusión sobre lo nuevo, lo novedosa, lo actual y lo contemporáneo en el lenguaje, las preguntas esenciales siguen insistiendo con un temblor siempre presente. (p. 21)

En relación actor y autor, se logra ver que el acto de leer, como práctica tradicional sobrevive y continúa tomando fuerza ante el apresurado afán de la tecnología (equipos, aparatos, redes sociales); el actor afirma que prefiere seguir leyendo del libro, es decir, que sigue presente esa experiencia que se ha dado por décadas, a pesar de la marcada importancia que se le ha venido dando a las nuevas formas tecnológicas y comunicativas que actualmente están vigentes. Él ve más entretenido tocar, hojear, ver el papel (el libro).

Por lo anterior, se puede decir que la lectura como entretenimiento es una muestra de que sigue presente en la actualidad, que la tecnología no ha apartado o fracturado del todo este proceso, más bien puede ser una alternativa para dinamizar o flexibilizar el acto lector, pero no ha minimizado su esencia real. Por lo cual, vale cerrar esta apreciación con lo siguiente “es muy interesante y divertido” **AS-MMTG**, reafirmando así, el valor y uno de los tantos sentidos que se le da a la lectura, el poder del entretenimiento.

En cuanto al análisis de esta categoría, los imaginarios sociales instituidos están presentes en lo manifestado por los actores sociales; en cuanto a lo que para ellos es la lectura

como una forma de entretenimiento y cómo definen este concepto. Se expresa en dichos relatos por qué creen que la lectura es entretenida y describen lo que les ofrece la lectura para ello.

8.7 LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE

A lo largo de todo lo expuesto, se ha relacionado la lectura con distintos aspectos fundantes e indispensables, y sobre todo con elementos que, desde la experiencia de los actores y autores, le dan un sentido privilegiado al acto de leer. El aprendizaje, por tanto, tiene un nexo clave frente a la lectura dentro del proceso formativo de todo ser. Partiendo, por supuesto, con la forma en que se describe la lectura y el significado de aprender. En palabras de un actor social:

“Para mí la lectura y leer es como la forma de poder comprender las cosas, analizar algo y poder explicar de qué se trata. Aprender es saber mucho sobre las cosas, para entender cómo se hacen; si uno quiere saber cómo se hace un celular, entonces uno leyendo va aprendiendo cómo se hace, qué se necesita para hacerlo y el paso a paso para irlo construyendo”. **AS-SER.**

Aquí se muestra el significado que se da a lectura como medio para el aprendizaje, desde un imaginario social instituido, ya que describe lo que es aprender, denota lo que ha escuchado y asimilado frente a este proceso (aprender).

Desde lo expresado por el actor social, se puede traer el planteamiento de Bárcena (2013) “Leyendo, escribiendo, vivimos tantas vidas como nos es posible, y entonces, de repente, aprendemos algo cuando habíamos olvidado o dejado de prestar atención. Alguien aprende algo, pero no se sabe ni cómo ni precisamente dónde. Ni se puede anticipar” (p. 227); las líneas del autor respaldan lo dicho por el estudiante, al señalar que la lectura y leer es una forma de comprender y poder explicar de qué se trata algo.

La lectura es aprendizaje, y a su vez, aprendizaje es en sí, lectura. El mundo en todo su esplendor espera ser leído, y todo esto se convierte en conocimiento que debe ser aprendido

por cada uno de los seres que lo habitan. La relación lectura-aprendizaje, también se ve reflejada desde el ámbito educativo, en la dimensión proyectiva de cada estudiante; frente a sus anhelos y desde sus deseos a futuro, se encuentran con el para qué leen.

Dando respuesta a ello, está lo siguiente: “porque yo voy a estudiar para ser arqueóloga, entonces me va a servir para aprender sobre esas cosas, para saber, descubrir y ser la mejor”

AS-TCM. Desde otro de los actores, también se establece:

“Voy a saber todo para hacer bien mi trabajo, poder hacer bien las cirugías y poder comprender todo lo que yo vea o todo lo que pasa en las redes sociales y en la vida, voy a poder leerlo, entenderlo y tener más conocimientos”. **AS-ELV**

Es clara la vinculación que hacen entre la lectura y su formación para la labor y/o profesión que quisieran desempeñar en un futuro, para tener conocimientos frente a algo, para realizar bien su trabajo e incluso insinúan que “para ser los mejores”; aquí ya se ven involucrados los imaginarios radicales instituyentes, dado que el actor social refiere lo que desea ser, saber y hacer cuando sea grande, aquí plasma su proyección a futuro y la importancia que tiene la lectura y el aprendizaje para ello. Sobre esto, Larrosa (2003) plantea:

La experiencia de la literatura está sometida a una finalidad moral, cognoscitiva, o puramente estética. Pero siempre a un proyecto que la limita y la canaliza. En este caso, la experiencia de la literatura es un medio para llegar a algo. Poner en cuestión lo que somos es un medio para llegar a ser otra cosa: para saber más, para ser mejores, para aumentar nuestra sensibilidad, para conseguir un cierto placer sin consecuencias. Y todo ello en un sentido ya previsto. (p. 207)

El autor expresa que la experiencia en torno a la lectura, tiene un propósito en relación a lo que se quiere llegar a ser. Es como si aquí, la lectura se convirtiera en una caja de

herramientas, que, de forma ordenada y bien fundamentada, conducen a buen término, el aprendizaje de cada sujeto para su propio propósito y reconocimiento. Desde esta reflexión, cabe destacar lo que dice Larrosa (2006) “Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad (p. 52); ya que, aporta como proceso formativo si se establece un estrecho vínculo entre el texto y la apropiación del mismo. Así también, queda claro que existe una conexión constante entre autor, lector y contexto; para fortalecer todo el ámbito de la lectura, generar conocimientos, saberes y prácticas que privilegien todos los procesos formativos.

9. TRAZOS HACIA UNA PEDAGOGÍA LITERARIA

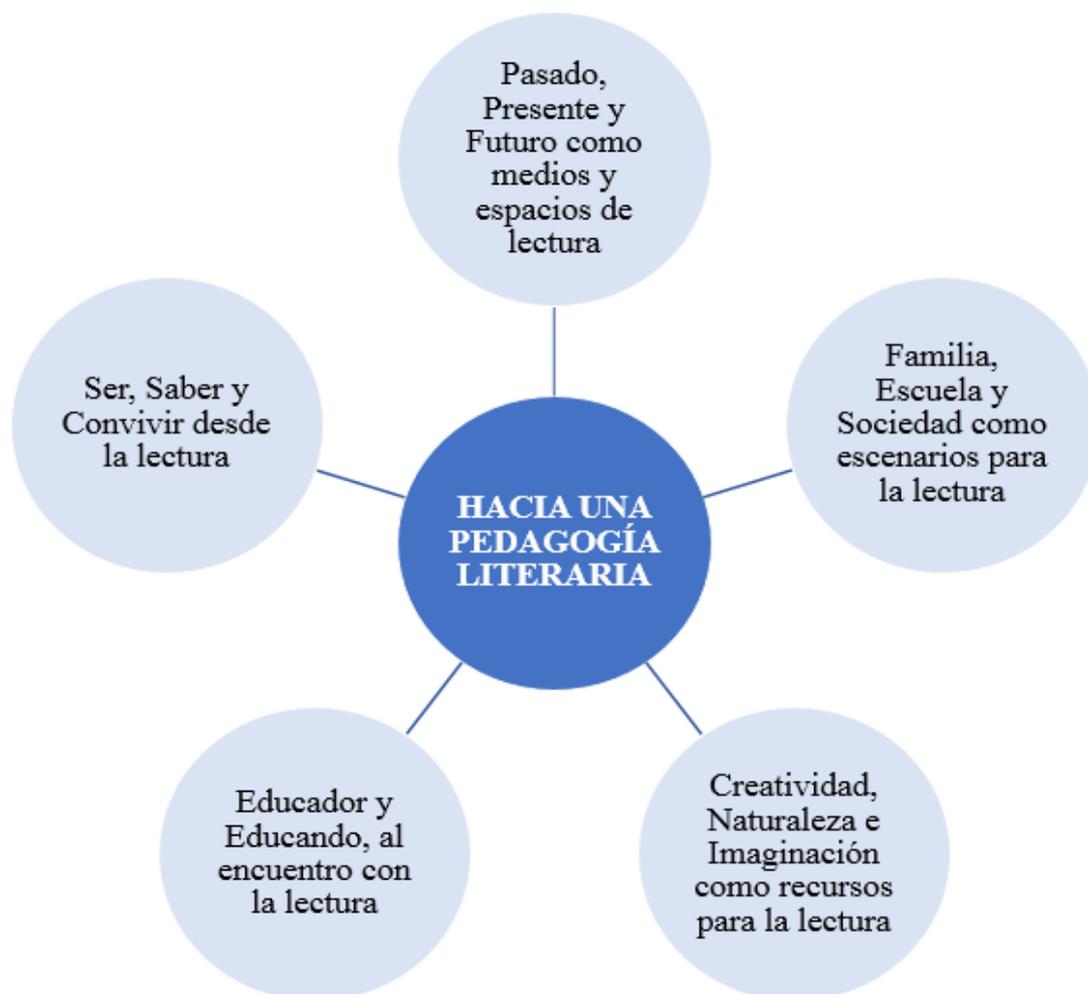


Imagen 3. Mapa de trazos hacia una pedagogía literaria (Construcción elaborada por la autora).

10. CONCLUSIONES

La investigación y el análisis de resultados específicamente, estuvo direccionado desde las tres dimensiones del discurso (referencial, expresiva y pragmática); colocando siempre la mirada en aquellos imaginarios sociales que los estudiantes tienen sobre la lectura y cómo se vinculan todos estos aspectos a su formación. Por tanto, se logró apreciar desde lo referencial, la forma en que los estudiantes perciben, definen y describen la lectura y todo lo que leen; desde lo expresivo, se evidenciaron los sentimientos que brotan en ellos cuando leen; y desde lo pragmático, se logró establecer para qué leen, cuáles son sus anhelos y proyecciones desde la lectura.

De este modo, se encontró que los relatos por parte de los actores están más enmarcados desde la dimensión expresiva y referencial; se encuentran algunos con valor desde la parte pragmática y se ve de cierto modo las proyecciones de los niños y niñas, aunque no son tan extensivos, como algunos de los relatos encontrados desde las otras dos dimensiones.

En coherencia, ese imaginario social instituido se vio reflejado en cuanto a la descripción que hacen la mayoría de actores sobre la lectura, la ven como algo divertido, sorprendente, como un medio para el aprendizaje, para conectar con la familia, con la naturaleza; leen para conocer y aprender. Leen cuentos, historias y textos con los que pueden pasar de la realidad a la ficción y recrearlas en su mente.

Por su parte, los imaginarios radicales instituyentes estuvieron presentes en los relatos donde se enmarca lo que sienten los niños y niñas al leer; distintos sentimientos y emociones son explorados y vivenciados. Sienten alegría, felicidad, tranquilidad y muchas más ganas de aprender; con los relatos se aprecian esos anhelos desde la subjetividad y colectividad en algunos casos. Los actores se proyectan desde la lectura, ven en ella una forma para adquirir

conocimientos, para formarse., transformarse y desarrollar en el futuro una profesión; relacionan sus gustos actuales, con aquello que desean realizar más adelante.

Consecuentemente, la investigación permitió encontrar muchas posibilidades en la lectura, se logró ver que es un eje motor y un gran recurso para dinamizar los procesos formativos de los niños y niñas. Por este motivo, se puede decir que la aproximación hacia una pedagogía literaria, puede estar orientada desde unas prácticas educativas donde la lectura tenga un enfoque transversal y asuma la experiencia individual y colectiva como fuente de inspiración.

Además, se puede concluir que dicha pedagogía literaria estaría conectada a un entorno formativo que privilegie el ser, el hacer y el convivir desde diferentes escenarios (familia, escuela, sociedad); para generar espacios desde y para la lectura, empleando estrategias lúdicas, vivenciales e interactivas. Tomando también como fuente de recursos, la conexión con distintos elementos que proporciona el tiempo y el contexto, y que pueden ser leídos y expresados (sentimientos, naturaleza, la historia de las cosas, proyecciones a futuro).

En síntesis, los trazos hacia una pedagogía literaria ubican tanto al educador y al educando en aquel encuentro formativo, haciendo recíproco el proceso; dándole cabida al saber, al sentir, al anhelo, a la imaginación, a la creatividad, al asombro y al descubrimiento dentro del acto lector.

11. RECOMENDACIONES

El ejercicio de esta investigación permitió resaltar la importancia de la lectura en lo amplio del proceso formativo, por ello, es necesario continuar desarrollando prácticas donde “la lectura” sea el eje dinamizador. Importante también, que dichas prácticas no se ejecuten sólo desde el ámbito educativo “la escuela”, sino que sean exploradas desde distintos campos y escenarios; para que los distintos actores se involucren en ellas activamente.

Frente al aspecto metodológico, es satisfactorio seguir promoviendo el trabajo desde los imaginarios sociales; ya que desde la mirada particular y colectiva de los sujetos sociales se puede plasmar, identificar y comprender la realidad social de la época actual, para pensarla, repensarla y transformarla. Así también, es pertinente suscitar el trabajo y análisis desde las dimensiones del discurso, ya que permiten comprender cada detalle del relato, del diálogo; y de esta forma generar construcción de sentido frente a un foco de análisis específico.

En relación con lo anterior, y basados en una investigación de carácter cualitativo, se recomienda que, para desarrollar una unidad de trabajo con niños, es necesario emplear técnicas e instrumentos (entrevista si es el caso), con preguntas direccionadas a la narración desde la experiencia. Es decir, que prevalezca el sentido de la narración para generar un diálogo en profundidad constantemente.

Finalmente, invitar a estudiantes, docentes y padres de familia, a conectarse con la lectura; fomentando espacios propicios para gestar prácticas de lectura innovadoras y transformadoras. Permitir que la lectura traspase las paredes de la escuela y sea un acto de liberación e integración presente en diversos escenarios formativos.

En este sentido, desde la escuela como escenario principal para enseñar, impulsar y motivar la lectura, se recomienda explorar la lectura desde los imaginarios sociales de los

estudiantes de diferentes espacios a lo largo del territorio nacional; poder observar e interpretar las experiencias desde la lectura y la formación de otros territorios y así conocer comunidades diversas. Buscar una construcción de sentido más amplia y con múltiples diálogos a partir de todos los imaginarios que se puedan encontrar frente a lo qué es la lectura, qué se lee y para qué se lee; y que de esta manera se oriente una pedagogía literaria que fortalezca y potencie dichos procesos de lectura en los estudiantes en miras de gestar estrategias para tal fin.

12. BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, G. (2002). *La intuición del instante*. México: FCE.

Bárcena, F. (2013). *Poética de la espera. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y Pizarnik)*. Kamchatka N°.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Traducido por Ariel Dilon, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bravo, L. (2016). *Educación popular en la escuela: voces de la vida cotidiana*. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía.

Builes, L. F. (2015). *Artesanos de la palabra: Una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Cabrera, M. (2014). *Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura*. Universidad de Salamanca.

Cabrera R. y Lourdes M. (2016). *El taller literario: una aproximación sistémica*. *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 38(2),89-107. fecha de Consulta 19 de septiembre de 2021]. ISSN: 1405-843X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455848184005>

Caldera B, Reina V, Escalante U, Dilia T, y Terán de Serrentino, M. (2011). *La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica*. *Educere*, 15(51),451-462. [fecha de Consulta 13 de enero de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35621559015>

- Cárdenas Páez, A. (2011). Elementos para una pedagogía de la literatura. Cuadernos De Literatura, 6(11), 6-18. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/7550>
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario social instituyente. Zona Erógena, 35, 1-9. Tomado de <https://www.redalyc.org/journal/1002/100264147005/html/#B7>
- Cavalli D. (2011). La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema. Bella terra Journal of Teaching y Learning Language y Literature, Vol 4 N° 3. Universidad de Barcelona, España.
- Chinchilla Rodríguez, Emilio (2009). Jugando con personajes literarios. Revista Educación, 33 (1),33-39. [fecha de Consulta 13 de enero de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44015082003>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y vida -Revista Latinoamericana de lectura., 1-19
- Colomer T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. Revista de educación, pp. 203-2016 recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_16.pdf
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cruz, F. (2011). El conocimiento de las empresas y de la sociedad a partir de una sensibilidad literaria. Cuadernos de Administración, 145-158.
- Duarte Acquistapace, Deborah (2020). Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura. Literatura: teoría, historia, crítica, 22(1),321-338.

- Eco, U. (1992). *La obra abierta*. Buenos Aires: Planeta.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23 núm. 59, p. 215-225, ISSN 0121-7593.
- Fajardo L. (2018). *La enseñanza de la lectura en la educación inicial. Un panorama a partir de la revisión de la literatura académica en los últimos 20 años*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F. Siglo Veintiuno Editores. Traducción de Stella Mastrangelo.
- Gamboa, E. K. (2018) *La recursividad en la revisión de la escritura: un estudio con niños de la escuela primaria*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- García, E. (2016). Sobre el misterio estético en el texto literario: claves para una pedagogía de la literatura. *La Palabra*, (28),141-154.
- García D. González S. y Tulcán J. (2019). *La literatura infantil para el fortalecimiento de los aprendizajes en el nivel preescolar*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Guadalajara de Buga.
- Gómez J. (2016). *Libros para soñar*, tesis de grado. Cali, Colombia.
- González, G. J. (2009). *Lectura compartida de cuentos: una experiencia en España y México*. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2),397-411. [fecha de Consulta 19 de septiembre de 2021]. ISSN: 2027-1174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548014>

González, M. (1999), “Talleres: sentimiento, pensamiento y acción”, en *Novedades Educativas*, núm. 102, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 21.

González, T. (2016). *El Expreso del Sol*. Bogotá: Seix Barral.

Guzmán, S. P. (2017). *Secuencia didáctica nuestras familias en imágenes: Indicios para la formación del lector literario cuando interactúa con libros álbum*. Universidad Icesi. Santiago de Cali.

Hans-Georg, G. (2003). *Verdad y Método I*. Décima edición. Ediciones Sígueme Salamanca.

Hena M. y Pedroza V. (2015). *Aula Poética*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Hoyos O. L. (2018) *Concepciones constructivistas de maestras de primaria: Propuestas en el discurso oral y escrito sobre la planeación de actividades de enseñanza para la comprensión de un texto narrativo*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

Juliao, C. (2017). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.

Vargas J y Germán C. (2020). *Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde La intuición del instante de Bachelard*. *Praxis & Saber*, 11(25),47-73. [fecha de Consulta 19 de septiembre de 2021]. ISSN: 2216-0159. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477266188003>

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona, España: Editorial Laertes.

Larrosa J. (2003). *La Experiencia de la Lectura*. Estudios sobre Literatura y Formación. México. Fondo de Cultura Económica.

- Larrosa J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. Universidad de Antioquia. Revista Separata Educación y Pedagogía Vol. 18.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia II. Universidad de Antioquia. Revista Separata Educación y Pedagogía Vol. 18.
- Márquez, E. (2010). Una experiencia de mediación de lectura, para "otros lectores".... Educere, 14(48),45-51.
- Martínez, A. M. (2019). Secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación en la comprensión lectora de niños de cuarto grado. Pontificia Universidad Javeriana. Santiago de Cali.
- Martos, E. (2004). Didáctica de la literatura infantil y juvenil. En: López, A. y Encabo, E. (coord.) Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura. Barcelona: Octaedro.
- Marulanda, H. (2019). Modos de construcción de sentido en producciones orales de niños de grado primero de primaria de dos instituciones educativas ubicadas en niveles socioeconómicos distintos de la ciudad de Cali. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. Cali, Colombia.
- Mélich, J. (2001): La palabra múltiple. Por una educación (po)ética. En J. Larrosa, & C. Skliar (Eds.). Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia (pp. 393-410). Barcelona: Laertes.

- Mendiola, Pedro (2015). Pedagogía y educación literaria en la prensa infantil: el periódico El mundo de los niños (1887-1891). *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (14),81-99.
- Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1),49-61. [fecha de Consulta 19 de septiembre de 2021]. ISSN: 0717-2141. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922274005>
- Molina Morales, Guillermo, & Reyes Negrete, Fredy Javier (2020). “Una misma llama”: la mirada trascendente en tres cuentos y tres poemas de Tomás González. *Estudios de Literatura Colombiana*, (47),55-72. [fecha de Consulta 19 de septiembre de 2021]. ISSN: 0123-4412. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498364423004>
- Montes, G. (2006). La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Moreno Bayona, Víctor (2003b). Leer para comprender. (Publicada, tanto en formato de papel como electrónico, por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra) <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/leer.pdf>
- Moreno, N; Sánchez, A; Pérez, A; Alfonso, J. (2020). Tradición oral y transmisión de saberes ancestrales desde las infancias. *Panorama*, vol. 14, núm. 26, 2020. Politécnico Grancolombiano, Colombia.
- Murcia N, Jaramillo Luis G. (2008). Investigación cualitativa “La Complementariedad”. Una guía para abordar estudios sociales. Universidad de Caldas, Universidad del Cauca. Editorial Kinesis.

- Nova, J. A. (2018). *La Lectura Literaria: devenir de la estrategia a la experiencia*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D. C.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas*. España: Paidós.
- Paredes M., Jorge G. (2015). *La escuela y el desafío del hábito de la lectura*. *Razón y Palabra*, (89), [fecha de Consulta 19 de septiembre de 2021]. ISSN. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199536848025>
- Paulo F. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F. Siglo Veintiuno Editores. Traducción de Stella Mastrangelo.
- Parra Beatriz E. (2018). *El Programa Todos a Aprender (PTA). Una mirada desde el análisis crítico del discurso a los procesos de formación docente para la enseñanza de la lectura en Colombia: el caso de una institución educativa pública rural*. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Cali, Colombia.
- Pérez, E. (2018). *La novela como razón pedagógica en María Zambrano*. *Aurora* n.º 18, págs. 82-89.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de cultura económico.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. España: Océano Travesía.
- Pintos, J. L. (2014). *Algunas apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales*. *Revista Latina de Sociología*, 4, 1-11. <https://bit.ly/2MiC0ug>
- Ramírez E. (2013). *La experiencia de la lectura*. *Investigación Bibliotecológica*. Vol. N° 27. México.

- Ríos Acevedo, C. I. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 15-35.
- Rodríguez, M. (2014). Una narración sobre la “sensibilidad literaria”, urgente y necesaria para la formación, en especial, en Contabilidad. Universidad del Valle.
- Rosenblatt, L. (2001) *La literatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica.
- Runge Peña, A., & Garcés Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 13-25.
- Salas, A. (2013). El discurso de lo fantástico como una experiencia de lectura y de vida. *Educere*, 17(57),379-383. [fecha de Consulta 13 de enero de 2020.
- Sánchez C. y Chacón Y. (2006). *Lectura, una experiencia sublime*. *Educere*, la revista venezolana de educación, Vol. 10 N° 36. Universidad de los Andes – Venezuela. Mérida, Venezuela.
- Skliar C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (Alteridad, Lectura y Escritura)*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Solé, I. (2001): «De la lectura al aprendizaje», en A. C. LOMAS (coord.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 107-122.
- Suárez B. A. (2020). *Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad*. Monografía, Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Humanidades. Bogotá, Colombia.

Vargas A. M y Reyes L. (2009). La lectura como experiencia: Análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Vila E. S. (2008). La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural. Revista Iberoamericana de Educación, N° 45/4. Universidad de Málaga – España.

Wodak R. y Meyer M. (2001). Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa Editorial. Traducción: Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona, España.

Zambrano, M. (2007). Islas, Madrid, Verbum.

13. ANEXOS

Anexo 1. Formato matriz de acopio

MATRIZ DE ACOPIO ⁴										
Producto	Título	Autor	Ciudad	Fecha de publicación	Año – número de edición	Institución publicadora y/o Editorial	Temáticas abordadas	Objetivos	Metodología	Hallazgos

⁴ Ficha documental empleada para la revisión investigativa y la construcción de los estados del arte

Anexo 2. Formato ficha doxográfica

FICHA DOXOGRÁFICA ⁵			
FUENTE TEÓRICA (AUTOR)	Aportes teóricos desde cada categoría		
	LECTURA	FORMACIÓN	PEDAGOGÍA LITERARIA

⁵ Ficha empleada para la consolidación de autores frente a las categorías iniciales y la construcción de las teorías de apoyo

Anexo 3. Formato consentimiento informado



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE: Lectura y formación. Hacia una pedagogía literaria

INVESTIGADOR RESPONSABLE:
Natalia Fernanda Tamayo Prado

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Lugar: _____ Fecha: _____

Por medio del presente, acepto como padre, madre o acudiente del menor _____, su participación en el proyecto de investigación denominado: "Lectura y formación. Hacia una pedagogía literaria", proyecto desarrollado por una estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales.

Los objetivos del presente estudio se orientan a:

Comprender los imaginarios de estudiantes sobre la lectura en los procesos de formación en la IEGS en Sevilla (Valle del Cauca).

Describir las prácticas de lectura en los estudiantes de primaria en Sevilla (Valle del Cauca).

Interpretar la relación que existe entre lectura y procesos de formación desde los discursos de estudiantes en una escuela de Sevilla (Valle del Cauca).

Trazar una propuesta educativa orientada desde una pedagogía literaria a partir de los imaginarios visibilizados.

Se me ha explicado que la participación del menor consistirá en narrar su experiencia en torno a la lectura, a través de una entrevista que contiene algunas preguntas e imágenes para generar diálogo y mediante estas, identificar aquellos imaginarios de los estudiantes frente a la lectura en relación con su proceso formativo. Me queda claro que los resultados que se obtengan de esta colaboración son de carácter descriptivo y que por su participación en este estudio no se otorga atención especial o incentivo académico alguno, ni se recibirá ningún beneficio económico.

Después de haber leído muy bien, toda la información contenida en este documento y de haber recibido las explicaciones verbales y respuestas satisfactorias a mis inquietudes, manifiesto que acepto la participación de mi hijo(a) en el desarrollo de la presente investigación.

Expresamente autorizo al equipo de investigación para usar la información, en otros futuros trabajos e investigaciones.

Entiendo también, que se conserva el derecho de retiro del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que por ello deba dar explicaciones. La investigadora responsable me ha dado seguridades de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados de forma confidencial.

ACEPTO LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO(A) _____ EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN, PARA ELLO, FIRMO:

Nombre: _____

Cedula: _____ Firma: _____

Teléfono en caso de inquietudes o dudas: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono del investigador a quien recurrir en caso de dudas o inquietudes: _____

Anexo 4. Protocolo de preguntas e imágenes

PROTOCOLO DE PREGUNTAS

1. ¿Para ti qué es la lectura o qué es leer?
2. ¿Qué tipo de cosas te gusta leer?
3. ¿Por qué lees?
4. Cuéntame si tienes prácticas de lectura fuera de la escuela.
5. ¿Qué sientes cuándo lees?
6. ¿Para qué crees que te sirve la lectura en tu vida?
7. Narra una historia a partir de la siguiente imagen.
8. ¿Qué sentiste cuándo construiste la historia a partir de la imagen?
9. Si pudiera suceder ¿Te gustaría convertirte en el personaje de algún cuento? ¿Cuál? Y ¿Por qué?
10. ¿Crees que algunas situaciones de la historia ocurren o han ocurrido en tu vida real?

IMÁGENES



Tomada de: <https://images.app.goo.gl/Not1XiGdg7cjRLaGA>



Tomada de:

https://ptasimonbolivarbuenaventura.files.wordpress.com/2015/08/el_regalo_del_sol.pdf



Universidad®
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)3 93 30 50 - www.ucm.edu.co