

LA LECTURA CRÍTICA COMO MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LITERATURA EN ESTUDIANTES DE CICLO V

HAYTHER ALONSO CÓRDOBA MORENO

AURA ROSA PÉREZ GIL

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
ESTUDIOS LITERARIOS

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS

BOGOTÁ

2016

LA LECTURA CRÍTICA COMO MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LITERATURA EN ESTUDIANTES DE CICLO V

HAYTHER ALONSO CÓRDOBA MORENO

AURA ROSA PÉREZ GIL

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
ESTUDIOS LITERARIOS

DIRECTOR: LUIS ALFONSO RAMÍREZ

DOCTOR EN LITERATURA, DOCTOR EN EDUCACIÓN Y DOCTOR EN FILOSOFÍA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS

BOGOTÁ

2016

DEDICATORIA

*A nuestros padres, hermanos y familiares, quienes en
presencia y espíritu siempre están incondicionales.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darnos la fortaleza para emprender este camino con esperanza a pesar de todo.

A cada uno de los docentes que acompañaron nuestro proceso de formación, en especial al Doctor Luis Alfonso Ramírez por ser cómplice de este proyecto, por su dedicación, paciencia y confianza con que siempre trató los planteamientos aquí expresados.

Al profesor Rubén Darío Vallejo, apasionado por el aprendizaje y cuya influencia contribuyó enormemente a la construcción de este trabajo.

A nuestros compañeros de ruta, de diálogo y pasión por la literatura, en especial a Carlos Sánchez Lozano por su amistad incondicional, sus valiosos aportes y animación constante en los momentos difíciles

Y a cada una/uno de las/los estudiantes del grado 10 del Colegio José Acevedo y Gómez por permitirnos compartir esta experiencia y prestarnos su voz para contar que en comunidad, el cambio es posible.

RESUMEN

El presente trabajo investigativo, nace de las necesidades e inquietudes propias de los que nos dedicamos a acompañar los procesos de aprendizaje, en torno a la lectura de la literatura. La investigación aquí desarrollada busca contravenir la tradicional instrumentalización de la literatura, que frecuentemente se enfoca más en la aprensión de las formas del lenguaje y sus fórmulas gramaticales que al goce literario como expresión libre y de libertades.

Inspirados en el horizonte metodológico de la pedagogía crítica, en la teoría del discurso del Doctor Luis Alfonso Ramírez y los nuevos acercamientos al papel de la mediación docente, podrá encontrarse en este ejercicio una propuesta de mediación didáctica, diseñada para provocar extrañamiento, sospecha y gusto entre los estudiantes, no sólo por la lectura de los textos literarios sino también de ellos mismos y del mundo. Al final, lo que se pretende es visibilizar la reciprocidad dialéctica que transita constantemente entre el mundo de la vida y de la literatura.

Para generar dicho proceso, se ha optado por ayudar a los estudiantes a reconocerse como sujetos, que hallan de manera implícita en el acto de leer algo más que un ejercicio de ensimismamiento y acumulación cultural. Así se les invita a compartir una nueva visión de lectura, que ciertamente requiere un agenciamiento consciente del sujeto, en el discernimiento de las acciones humanas individuales y sociales, en la identificación de las lógicas discursivas que subyacen al texto y en general, en los procesos que suscitan la experiencia liberadora y abierta a la escucha de otras voces que promocionan al individuo y su humanidad.

Palabras clave:

Literatura, mediación didáctica, discernimiento, pedagogía crítica, lectura crítica, cuento.

Tabla de contenido

1..PUNTO DE PARTIDA: DE LA LITERATURA A LA VIDA Y DE LA VIDA A LA LITERATURA	1
1.1 Cuestionamientos sobre el aprendizaje de la literatura en la escuela.....	3
1.2 Revisando el camino	7
1.3 Organización del trabajo	10
2..CAPÍTULO I. EL SENTIDO DE LEER: APROXIMACIÓN A LA LITERATURA COMO UN ACTO DE APRENDIZAJE MEDIADO POR EL MUNDO DE LA VIDA	12
2.1 Pedagogía crítica	12
2.1.1 Modelos pedagógicos tradicionales vs pedagogía crítica.	13
2.1.2 Praxis liberadora o emancipadora.....	19
2.2 La mediación pedagógica en el aprendizaje de la literatura desde la pedagogía crítica	22
2.3 Ese cuento llamado literatura	36
2.3.1 El sentido de leer.....	37
2.3.2 Acercamiento a la lectura Crítica: Los tres niveles de lectura.	38
2.4 ¿Por qué experiencia de discernimiento y literatura?.....	39
2.4.1 La comunicación y el discernimiento en el mundo de la vida.	44
2.4.2 La lectura como experiencia de discernimiento.....	46
2.4.3 Las Acciones Humanas: El objeto de discernimiento.....	46
2.5 El cuento: Un huésped habitado de acciones humanas provocador de experiencias lectoras	49
3..CAPÍTULO III: APROXIMACION METODOLÓGICA PARA UNA PROPUESTA DE MEDIACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	53
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	53
3.1.1 Propuesta de metodología para la acción participativa desde los intereses práctico y emancipador.	53
3.1.2 Lineamientos a tener en cuenta en el diseño de la investigación.....	58
3.1.3 La investigación acción - participativa	59
3.2 Población y muestra	62
3.3 Instrumentos para la recolección de datos.....	62
3.4 Técnicas de recolección de datos	63
3.5 Análisis y presentación de los resultados	64
4..CAPÍTULO IV. LECTURA DE LA EXPERIENCIA: HACÍA UNA LECTURA CRÍTICA DEL VIVIR Y DEL LEER	65
4.1 Los chicos y sus circunstancias sociales	67
4.2 En lo que se refiere propiamente a la lectura	68

4.3	La mediación y los mediadores	70
4.4	Propuesta	72
4.5	Lectura de la experiencia a partir de la mediación didáctica “Métase en el cuento: de la vida a la literatura y de la literatura a la vida”	75
4.6	La propuesta	74
4.6.1	Especificaciones generales de la mediación didáctica.....	87
5.	REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA	104
5.1	Sobre la mediación	105
5.2	La importancia de los espacios dialógicos en la interpretación	114
5.3	La mediación implica una constante reflexión.....	119
6.	NO CONCLUSIÓN-APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA	130
7.	BIBLIOGRAFIA.....	135
	ANEXOS	139
	Anexo 1: ENTREVISTA DE LA VIDA A LA LITERATURA	139
	Anexo 2: TEXTO PROVOCADOR 1	140
	Anexo 3: AUDIOVISUALES 1.....	142
	Anexo 4: AUDIOVISUALES 2.....	142
	Anexo 5: GUÍA DE TRABAJO 1	143
	Anexo 6: TEXTO PROVOCADOR 2	144
	Anexo 7: TEXTO PROVOCADOR 3	146
	Anexo 8: TEXTO PROVOCADOR 4	147
	Anexo 9: TEXTO PROVOCADOR 5	149
	Anexo 10: AUDIOVISUALES 3.....	150
	Anexo 11: GUÍA DE TRABAJO 3	151
	Anexo 12: TEXTO PROVOCADOR 6	152
	Anexo 13: CREACIONES.....	153
	Anexo 14: REFLEXIONES DE LOS ESTUDIANTES.....	154
	Anexo 15: CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA DE UNA DEFINICIÓN DE LITERATURA	156
	Anexo 16: DE LA VIDA A LA LITERATURA, CREANDO CUENTOS	157
		157
	Anexo 17: MOMENTOS.....	160
	Anexo 18: PALABRAS CLAVE PARA AMBIENTE DEL APRENDIZAJE.....	161

LA LECTURA CRÍTICA COMO MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN ESTUDIANTES DE CICLO V

“Para evaluar la existencia humana disponemos del estudio de sí mismos de la observación de los demás y de los libros. Es poco -fragmentario y superficial- lo que conocemos sobre los que nos rodean. En cuanto al conocimiento de sí mismos es oscuro informal y secreto como una complicidad. Y aunque tengamos la mayor estima por los libros, sería iluso pensar que en ellos se encierra la realidad entera o que no se halla un tanto disecado entre sus páginas el árbol frondoso de la vida”

*Rodolfo Ramón de Roux
(Ensayo: Elogio a la incertidumbre)*

“La lectura es una forma, quizá la más callada pero la más noble, de resistencia al automatismo y la indiferencia”
Iván Egue

1. PUNTO DE PARTIDA: DE LA LITERATURA A LA VIDA Y DE LA VIDA A LA LITERATURA

El aprendizaje de la literatura, actualmente se ha visto marcado por la pérdida de motivación de los estudiantes hacia la lectura del texto literario. En medio de la concepción del conocimiento “desechable”, la trascendencia del texto se va perdiendo en la medida en que el lector no encuentra significación en él. El recuperar ese sentido es la meta diaria de los docentes, en donde el texto literario debe interpelar de alguna manera al estudiante y contribuir indiscutiblemente a su transformación individual y social. Esto lleva a la búsqueda de la resignificación de lo que tradicionalmente se ha denominado como la “enseñanza de la Lengua Castellana” en cuanto a su rol en el aprendizaje de la literatura y la apropiación, por parte del docente, de elementos que le permitan desarrollar una didáctica significativa acorde con las exigencias de la realidad de los estudiantes.

En nuestro contexto educativo, particularmente en el escenario de la escuela pública, son muchas las preocupaciones que nos atañen en cuanto a la formación de ciudadanos y ciudadanas

con capacidad de aportar al mejoramiento de su entorno, su ciudad y su país. Más allá de la preocupación por unos resultados positivos en las pruebas de medición de competencias cognitivas (Icfes, exámenes de admisión a la Educación Superior, aplicación a puestos de trabajo) existen unas inquietudes en el ámbito pedagógico, paralelas a las deficiencias en los procesos lecto-escriturales de los estudiantes, cuestionamientos que se pretenden abordar en esta investigación:

¿Cómo fomentar en nuestros estudiantes el aprendizaje de la literatura, que les permita visibilizarse como seres íntegros, como parte de un contexto sociocultural e histórico que es capaz de leer y entender, para dar una visión y sentido significativo a su proyecto de vida?

¿De qué manera se pueden implementar acciones concretas en el aula a través del ejercicio de análisis de la propia realidad y la de otros, permitiendo al estudiante plantear alternativas que le garanticen una calidad de vida y un espacio de aporte concreto a su transformación?

¿De qué forma se pueden optimizar tiempo y recursos, escasos en la educación pública, para cualificar el proceso de aprendizaje y que lleve a los estudiantes a ser actores concretos dentro de su propio proceso?

Esta investigación entonces, deriva en la elaboración de una propuesta de mediación didáctica significativa que desde los aportes de la Pedagogía Crítica, posibilite a los estudiantes de Ciclo V el discernimiento de las acciones humanas. Está orientada desde la lectura crítica y literaria de la cuentística seleccionada de Senel Paz, Albert Camus y Ciro Alegría. El punto de partida es la lectura del contexto de los estudiantes y a través de los espacios de discernimiento esperamos poner en diálogo la vida con la literatura, enfocándonos en las acciones humanas.

Acorde a lo anterior, la propuesta se ha denominado **“Métase en el cuento: De la vida a la literatura y de la literatura a la vida”** y fue llevada a cabo en la institución educativa distrital José Acevedo y Gómez de la localidad cuarta de San Cristóbal, con 17 estudiantes de grado 10° jornada mañana entre las edades de 14 y 20 años; 13 mujeres y 4 hombres de estrato socioeconómico uno y dos, con un número total de 13 encuentros presenciales por espacio de 3 horas semanales cada uno, en modalidad contra jornada, iniciando el día jueves 13 de agosto y culminando el jueves 5 de noviembre del 2015.

1.1 Cuestionamientos sobre el aprendizaje de la literatura en la escuela

¿Por qué es importante repensar las prácticas del aula en el aprendizaje de la literatura?

En la elaboración de los programas de la asignatura, las dificultades que afronta el área de humanidades, concretamente, en cuanto a la intensidad horaria (en la mayoría de colegios se tienen de tres a cuatro horas cátedra semanales), el poco acceso por parte de los estudiantes a textos literarios ya sea por costos o la falta de renovación de las bibliotecas escolares (en muchos colegios se cuenta desde hace varios años solamente con una colección de “Libro al viento”) y sin dejar de lado la escasa formación en las facultades de lenguas modernas en el aprendizaje para abordar la literatura ha llevado a que la asignatura caiga en una visión netamente estructuralista gramatical de la lengua y los acercamientos a la literatura son una simple visión historicista de la misma.

Otro factor en el cotidiano del aula, es la aparición de textos generalmente breves (que logren captar momentáneamente la atención del estudiante), a partir de los cuales se aplican didácticas tradicionales de comprensión, que en muchos casos son repetición de la metodología

con que se formó el mismo docente. En el proceso lector adecuado se espera que los estudiantes lleguen desde el primer acceso al texto, a desarrollar una lectura crítica-propositiva.

Lo anterior no quiere decir que el aprendizaje de la gramática, de movimientos literarios o la utilización de una diversidad de textos, no sean elementos válidos. El problema de fondo es que estos se ven como mundos separados, debido a que los programas de Lengua Castellana se plantean como un temario y si bien su acción favorece otras disciplinas, en la percepción de los planes de estudio de los colegios, sólo hay una consciencia de su quehacer cuando se evidencia el bajo nivel de comprensión y producción de textos en otras asignaturas.

De igual forma, otro de los factores que más ha favorecido la pérdida del sentido del trabajo desde el texto literario, ha sido la pretensión del rol del docente como único poseedor del conocimiento y quien tiene la verdad de la interpretación de su contenido. Desde allí se cae en la lectura mecánica de los libros y la reproducción de su “comprensión” a través de la evaluación, que permite verificar si el estudiante ve lo que el docente espera y entiende lo que se supone, le ha de proporcionar su capital cultural. Aunque muchas veces se puede asumir la posición de un rol de mentalidad más abierta, pluralista (si cabe el término), soterrada en la intencionalidad de las preguntas y los análisis evaluativos, está la esperanza de que las reflexiones del estudiante se aproximen a la manera como el profesor lee el mundo.

¿Por qué es importante orientar el ejercicio de la lectura hacia el discernimiento, más allá de la acumulación de un bagaje lingüístico o teórico-conceptual, en el proceso de desarrollo los estudiantes?

Hoy en día las ciencias de la educación nos permiten comprender que el aprendizaje de la literatura, al igual que las demás áreas del conocimiento, está íntimamente ligada a la promoción integral de la persona. De la misma manera se entiende que el ámbito cultural en el que viven

los jóvenes determina el ejercicio de su libertad y la construcción compleja de su persona. Los estudiantes -contrario a lo que muchos quisieran- no son entes vacíos o carentes de particularidad; ellos y ellas están revestidos y traspasados por su historia, carácter, familia, circunstancias afectivas, sociales y económicas muy determinadas. El lugar incómodo en el que a veces se encuentran los jóvenes, (no son adultos pero tampoco son niños); pues están al vaivén de una serie de circunstancias sociales, que aunque naturales pueden llegar a favorecer la depresión y el aturdimiento; esto sumado a las frustraciones propias de los afanes cotidianos y la impotencia que experimentan muchas veces para resolver su proyecto de realización personal.

Si bien es cierto que todas las etapas de la vida humana están marcadas por la necesidad de *tomar posición*, es en la adolescencia donde se requiere un mejor acompañamiento en el discernimiento de las acciones humanas, así la literatura como horizonte de interpretación, puede ser una posibilidad para que los chicos desarrollen la habilidad de una lectura crítica. Es evidente que más allá de cualquier circunstancia personal, ideología o comprensión de su propia vida, los jóvenes parecen no contar con herramientas suficientes, ni adecuadas, para realizar un análisis comprensivo en la dinámica de los problemas, conflictos individuales y sociales, que les surgen a diario.

Ahora bien, un problema tan complejo como la búsqueda de sentido y realización no debe tener una sola alternativa o respuesta. Es importante propiciar el espacio para el fortalecimiento del aparato discertivo que los estudiantes utilizan para tomar decisiones en las distintas áreas y circunstancias de su vida, individuales y sociales, permanentes o coyunturales. Pero así mismo los planes de integración social, las lúdicas, la educación formal y no formal, el empleo adecuado del tiempo libre entre otras muchas estrategias, son algunas de las tantas posibilidades con las que jóvenes y adultos cuentan para tratar de darle vía libre, a esa pulsión

existencial, por demás ineludible, que ya los clásicos griegos llamaron búsqueda de la *eudemonia* o felicidad.

¿Por qué es importante gozarse la literatura, mientras se aprende de ella?

Considerando los aspectos anteriores, se puede afirmar que el acceso a la lectura de un texto literario, de una estructura más compleja como son las novelas o los cuentos largos, ha entrado en “desuso” en la realidad de nuestros niños, niñas y adolescentes. A esto se le debe sumar la carrera contemporánea en que vivimos, que lleva a la simplificación del uso del tiempo y el rol crucial que juegan los medios de comunicación en la estructuración discursiva. En la realidad escolar, la falta de un plan lector motivante, la posibilidad de escogencia entre una diversidad de textos y los métodos tradicionales de análisis y crítica literaria, han llevado a limitar el acceso a la literatura a través de resúmenes que aparecen en la internet, generalmente simplificando el lenguaje y llevando a que se incremente el “desgano” de los lectores al no poder gozar del placer estético que produce un buen texto y la riqueza de la palabra.

Devolver la voz a los estudiantes en cuanto a la lectura de los textos ha sido una de las acciones que se han dejado de lado en la práctica del aula. Esto es porque las exigencias del contexto educativo han llevado a que se entienda el aprendizaje de la literatura como la transmisión de técnicas de comprensión e interpretación de diferentes tipos de textos, sin considerar que hay un componente subjetivo crucial que lleva al lector a entrar en diálogo con el texto mismo. ¿Cuántos de nosotros no buscamos escapes, terapias, respuestas, reflejos en un texto y si no lo hayamos simplemente lo buscamos en otro? Pero además de la identificación con el texto siempre buscamos el compartir las movilizaciones que nos generan y comentamos, recomendamos, discutimos, compartimos opiniones y emociones, es decir, hacemos un diálogo intersubjetivo; entendido éste como el compartir con otros en el mundo de la vida. En la práctica

el acercamiento a la lectura debe generar respuestas intuitivas producidas por los significados y efectos alcanzados por el texto, en la estructura empleada en el uso del idioma. No basta saber cómo se dice, sino también cómo se significa.

En este sentido es un afán el desarrollo de un escenario de aprendizaje, que logre revertir el daño que estos factores contemporáneos producen al disfrute de la literatura; pero debe ser un espacio que entre en relación con la realidad de los estudiantes y además les permita, a través del diálogo de intersubjetividades, la construcción de su propia conceptualización del mundo así como la posibilidad de selección de elementos discursivos que evidencien su idea de lo que entienden por ser y estar en él.

1.2 Revisando el camino

Existe un amplio trabajo de investigación alrededor del aprendizaje de la literatura que ha pretendido aportar a la praxis pedagógica. Nuestro recorrido por este camino a través de diferentes bases de datos como Dialnet, Scielo, Redalyc, Google académico entre otros; así como de algunas tesis de universidades nacionales e internacionales, durante el 2003 y el 2013 nos aproximó a artículos, ponencias y trabajos que se enfocaban en dos líneas: la primera hacia la integración de las categorías de Competencias Lecto-escriturales y Pedagogía Crítica, pero desde alguna de las fundamentaciones de ésta última. Es decir, desde las relaciones de poder, la formación política, el contexto, la historia o el empoderamiento en el camino de la transformación. La segunda, hacia el análisis de cada una de las categorías por separado dando como resultado, por un lado, reflexiones a propósito de la teoría de la Pedagogía Crítica en general y por otro, el desarrollo de las competencias de lectura y/o escritura con alguna propuesta innovadora, pero no necesariamente desde el enfoque que se busca en esta investigación.

Se resaltan los trabajos relacionados con los estudios culturales y sus efectos en las prácticas del aula, la construcción del currículo desde los aportes de la teoría de Freire y a partir de esta construcción cómo se generan procesos educativos. Igualmente cómo los proyectos de comunidades de aprendizaje y experiencias escolares que comparten los principios de la Pedagogía Crítica, garantizan escuelas eficaces contra el fracaso escolar y la deserción. Un último trabajo analiza la relación de pedagogía y didáctica crítica en el inicio y acompañamiento de las actividades educativas de los procesos de aprendizaje, orientados por la reflexión política del quehacer pedagógico-didáctico. El trabajo desarrollado por estas investigaciones muestra un marco general de relación entre la teoría y su implementación en las prácticas escolares, pero no hay una concreción hacia el aprendizaje de la literatura ni al desarrollo de procesos lecto-escriturales. Están en este grupo los trabajos de Gabriel Kaplún (2004), Lilian Nayive Angulo y Aníbal R. León (2005), Roberto Ramírez Bravo (2008), Adriana Aubert Carme García (2009), David Mora (2009) y Miryam Carreño (2010).

Encontramos también trabajos que están orientados hacia la revisión y reflexión de las teorías alrededor del aprendizaje de la literatura en niños y adolescentes, así como en su aplicabilidad y comprobación de su pertinencia en los procesos de lecto-escritura. El enfoque de las investigaciones parte de estudios de caso o de las reflexiones de la problemática que se vive en el aula en lo referente a la significación de la literatura, los niveles de comprensión, la motivación hacia la lectura y la construcción de un marco referencial para una propuesta de enseñanza de la literatura.

Presentan diferentes teorías, con miras a establecer aspectos generales relacionados con los problemas de comprensión y producción de textos, y de manera prescriptiva, se busca darles solución. Sin embargo, la Pedagogía Crítica no es considerada dentro de las posibles teorías

aportantes y el ejercicio recae en la consideración del acontecer del aula, pero no se profundiza en la realidad más amplia de la escuela, sus posibilidades y dificultades. Aportan a la reflexión sobre la relación entre la aplicación de métodos y la comprensión textual, así como la efectividad de los procesos en la medida en que éstos están enfocados a la comprensión, pero particularmente cómo el conocer y reconocer los procesos de los estudiantes aporta a la eficacia de la planeación e implementación de las didácticas. Destacamos las investigaciones de Nardalina Soray Romero Sevilla (2012), Irma Patricia Madero Suárez y Luis Felipe Gómez López (2013), Luis Miguel Aguas Vanin (2012), Juan Carlos Gómez Barriga (2012) y José Alejandro Castillo Sivira (2009)

Finalmente, ubicamos un conjunto de ocho investigaciones con aproximaciones a nuestro trabajo. Cada uno de ellos, retoma aspectos de la Pedagogía Crítica en la búsqueda del desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes. Algunos se centran en los espacios dialógicos para acercarse al texto. Tratan de demostrar cómo la acción comunicativa en el aprendizaje favorece el desarrollo de la lectura crítica. A través de los principios del aprendizaje dialógico, se enfocan en la argumentación de cómo esta práctica en el aula recupera el sentido de la lectura en los estudiantes, en la medida en que se resignifica el texto en la posibilidad de la socialización de lo que genera en cada lector. Se enfocan en el desarrollo de la criticidad para la comprensión, desde el modelo de Círculos culturales de Paulo Freire, y cuestionan sobre cómo se puede leer y escribir la ideología o, dicho de otro modo, el punto de vista, el sesgo, la mirada o la “subjetividad” de los textos.

Si bien estos trabajos retoman un elemento metodológico crucial en la práctica de la Pedagogía Crítica, como es el diálogo, la diferencia con la propuesta que se plantea en nuestra investigación es que, en primer lugar, no hay una referencia a un trabajo práctico más allá de las

experiencias que se citan, en donde se evidencia el ejercicio de alguno o algunos de los principios del aprendizaje dialógico (pero no en su totalidad); trabajos que han sido desarrollados en procesos de alfabetización de adultos y se hace énfasis en la lectura. En este último grupo encontramos los siguientes trabajos de Danilo Martins de Castro Chaib (2006), Daniel Cassany (2006), María del Rocío Costa (2006), Alexis del C. Rojas (2006), Stella Serrano de Moreno y Alix Madrid de Forero (2007), Miguel Ángel Pulido (2010) y Maren Aukerman (2012)

1.3 Organización del trabajo

Considerando lo anterior, lo que se pretende en este trabajo es realizar una reflexión de las prácticas mediadoras en el aprendizaje de la literatura, que puedan surgir a la luz de la Pedagogía Crítica. Para ello, se abordará un constructo teórico que ilumine una propuesta de mediación en cuanto a su proyección, implementación, sistematización y finalmente, reflexión. Así mismo, se contará con un corpus literario que nos permitirá hacer el diálogo constante entre la lectura comprensiva, analítica y crítica; que lleva a la construcción de la argumentación, como medio de estructuración de pensamiento que finalmente ha de posibilitarle al estudiante visibilizar las acciones humanas y el reconocimiento de la alteridad como apertura hacia el otro, en la conformación de la ciudadanía.

Desde este marco general, en el Capítulo 1 se presenta el planteamiento del proyecto en donde se justifica la investigación, se plantea la pregunta problémica así como los objetivos, el contexto y antecedentes. Posteriormente, el Capítulo 2 se desplegará el marco teórico que contiene cada una de las categorías que se tuvieron en cuenta para el diseño de la propuesta de mediación. Siendo éstas, la pedagogía crítica, la mediación pedagógica, el discernimiento y su relación con las acciones humanas y finalmente desde dónde se entiende la literatura y el proceso

de lectura a partir la Teoría del Discurso de Luis Alfonso Ramírez.

En el Capítulo 3 se encuentra el marco metodológico que se divide en dos partes. En la primera está el tipo de investigación que se abordará y la fundamentación teórica de la propuesta metodológica para el diseño de la investigación acción participativa, que ha de orientar el ejercicio de planeación e implementación de la mediación, en el que se centrará el presente trabajo. Y la segunda parte del capítulo en donde se desarrolla la definición y características del diseño de investigación acción participativa.

En el Capítulo 4, se presenta el proceso llevado a cabo en la elaboración y desarrollo de la propuesta de mediación, mostrando detalladamente cada una de las etapas de la misma así como la valorización inicial del trabajo a la luz de las orientaciones de lo que implica la sistematización de experiencias. Finalmente en el Capítulo 5, se hará la reflexión sobre los aprendizajes que posibilita la praxis y cuya interpretación da paso a la No Conclusión, como le hemos llamado en concordancia con el espíritu de aporte a la reflexión y las práctica pedagógicas en el aprendizaje de la literatura que pretendemos compartir, con un carácter exploratorio más que explicativo o prescriptivo. Por ello, queremos enfatizar que lo que se presenta a continuación no pretende ser un modelo de buena práctica.

2. CAPÍTULO I. EL SENTIDO DE LEER: APROXIMACIÓN A LA LITERATURA COMO UN ACTO DE APRENDIZAJE MEDIADO POR EL MUDO DE LA VIDA

2.1 Pedagogía crítica

El trabajo educativo ha tenido que afrontar dificultades de diverso orden en diferentes momentos de la historia, cuando se ha dado una confrontación entre las necesidades que tiene la población en materia educativa y las respuestas dadas por los educadores y los sistemas educativos. Estas necesidades y expectativas no han sido satisfechas en el terreno de la educación, porque ésta se ha dedicado a establecer unos principios que favorecen los intereses del Estado únicamente.

Es así como la profundización en los ideales transformadores de la vida social de las comunidades, no ha dejado de ser una honda aspiración de las inteligencias inquietas y particularmente de aquellos que se piensan y actúan en el terreno educativo. La opción a tomar, por cualquiera que entienda la labor educativa como un quehacer social que busca transformar las estructuras sociales de injustas a justas y dignificantes, debe estar apoyada en la concepción integral de la persona humana y las relaciones que conformen su entorno. Educar desde esta dimensión humanizadora es hoy el reto que propone el compromiso con los oprimidos.

Los diversos problemas sociales en el orden de lo político y lo económico, y que son producto de procesos opresores, han dado como resultado la reflexión pedagógica de ciertos sectores en atención a los procesos de marginación que se dan en Latinoamérica y el efecto deshumanizante que compromete a los educadores al ejercicio de una verdadera praxis liberadora.

Surgen entonces las corrientes críticas, entre ellas la Pedagogía Crítica, que analizan

desde diferentes enfoques como son el social, cultural, político, educativo y los procesos que se dan en la relación, escuela-hombre-sociedad. Estos paradigmas en la concepción del aprendizaje, se plantean como una posibilidad de desarrollar un proceso más participativo en la formación de la conciencia social, individual y colectiva que se da en la escuela de cara a la realidad vivida en la actualidad, aun cuando el estado sea quien oriente las líneas de formación de sociedad que se quiere.

Pero ¿en lo convulso de nuestros tiempos es la Pedagogía Crítica una salida a la crisis? Retomando la propuesta de Morin (2014) en su planteamiento de la necesidad de una reinvención de la educación, se podría decir que la Pedagogía Crítica, como un tipo de pensamiento del Sur, puede ser una posibilidad de ver la educación desde las circunstancias que caracterizan nuestra contemporaneidad, ubicándola en el centro de las actividades humanas y en los procesos de socialización, de generación y autoafirmación de las identidades humanas.

Siendo así, en, esta primera parte se pretende argumentar su importancia en el aprendizaje de la literatura partiendo de la definición de los aspectos fundamentales de la Pedagogía Crítica. Iniciaremos de manera muy general presentando la propuesta educativa que plantea en contraposición de modelos tradicionales cuyos principios, a pesar del avance en la investigación pedagógica, aún se conservan en el ámbito educativo. Luego se retomará el concepto de praxis, cerrando esta primera parte con el planteamiento teórico de una educación dialógica, cuyas bases serán las que rijan la presente propuesta.

2.1.1 Modelos pedagógicos tradicionales vs pedagogía crítica.

Retomando la base de la Pedagogía Crítica en Latinoamérica, vamos a partir de los pilares fundamentales de la propuesta freiriana en La Pedagogía del Oprimido (1970) y que en su momento transformaron la educación, continuando hoy día como referente extendido a un

ámbito más amplio y trascendiendo el espacio de lo popular.

Esta teoría parte de la necesidad de la formación de la conciencia crítica en los educandos pero con una proyección a la transformación social, en donde éste cumple el rol de sujeto activo y junto con el educador, participa en la construcción del conocimiento. A partir de esta concepción, Freire contrapone una “Educación Liberadora” a la educación tradicional, la cual denomina “Educación Bancaria” Presenta como desafío a la acción pedagógica la reversión de las faltas en el sistema tradicional de educación y su instrumentalización en los procesos de opresión. Cuestiona las relaciones entre el educador y los educandos las cuales cataloga de naturaleza “fundamentalmente, narrativa, discursiva y disertadora” (Freire, 1970, p.63). A continuación se presenta una comparación entre las características de la educación bancaria y la propuesta de la **Educación Liberadora**

Tabla 1

Comparación entre Educación Bancaria y Educación Liberadora

EDUCACIÓN BANCARIA	EDUCACION LIBERADORA
✓ Se considera al educando como un receptáculo de conocimiento. El educador es el que habla, sabe y escoge contenidos. ✓ El educador impone las reglas del juego e impone su concepción al educando, y de esta manera expresa una relación similar entre opresor y oprimido en la realidad social. ✓ La función del educando es adaptarse al orden establecido, que se produce a	✓ El conocimiento es construido de manera conjunta entre el educador y educando, que se enfrentan juntos al acto de aprender ✓ El proceso de aprendizaje se convierte en una exposición dialogada. ✓ Nadie educa a nadie. El hombre se educa a si mismo mediatizado por la sociedad o el mundo, insertado en su medio socio-económico. ✓ El educador ya no es sólo él es quien

través de un proceso que elimina la creatividad, la conciencia crítica, impidiéndole el diálogo. ✓ Se da la Invasión cultural. ✓ El educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración	educa, sino que también educa y es educado a través del diálogo con el educando, quién al ser educado, también educa. ✓ El educador fomenta la creatividad y la conciencia crítica en el educando. Educador y educando se enfrentan juntos al acto de conocer.
--	---

Para Freire (1970), el conocimiento no es estático sino que es algo que continuamente se crea y recrea, en la medida en que los sujetos reflexionan e interactúan con el mundo. El conocimiento es entonces para él un producto de la acción colectiva en la búsqueda e intentos de darle sentido a la realidad, antes que una propiedad individual.

En esta perspectiva, el educador se transforma en educador-educando y los educandos en educando-educador, superando su estado pasivo para convertirse en un sujeto activo porque **nadie educa a nadie**. Acorde al autor, cambia de manera significativa los roles tanto de docentes como de estudiante quienes, en constante diálogo, son ahora investigadores críticos. Esta “educación problematizadora” exige la reflexión ausente en la educación bancaria, e “implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad” (Freire, 1970, p. 87).

Lo interesante de esta propuesta es que se actualiza con las exigencias del mundo globalizado, el desarrollo técnico científico y los avances en la comunicación los cuales, como afirma Morin (2014), si bien han logrado solucionar muchos problemas en el mundo, han llevado a una crisis mayor que ha sido la de la deshumanización. Morin, al igual que Freire, plantea la

necesidad de educar en la problematización del mundo para encontrar soluciones.

La crítica de la teoría de Freire al sistema tradicional de educación lo podemos ver en una propuesta aún más concreta en el quehacer pedagógico. La propuesta Freiriana tiene la particularidad de una educación comunitaria con un fin plenamente emancipador. Si bien el mismo Freire (1993) reconoce la dificultad de visibilizar esa revolución social en la escuela, Grundy (1998) presenta una reflexión basada en la Pedagogía Crítica, llevando su aporte a la concreción de la tarea de la educación en el aula, en ese camino de resistencia y liberación de los oprimidos descritos por Freire.

Grundy (1998) comienza planteando cómo el error craso pero constante de los pedagogos tanto “teóricos” como “prácticos” de la educación, ha consistido en desligar los retos que se le plantean a los estudiantes desde la cotidianidad en el transcurso de la vida y lo que se les ofrece al interior de las aulas como preparación a la necesidad de responder en contexto a lo que el mundo de hoy les exige.

Sin embargo antes de ello conviene situar la discusión en el marco importantísimo del currículo, ya que los procesos pedagógicos que se implementen deben encaminarse cada vez con mayor vigor a propiciar un trabajo mancomunado y consciente de los distintos entes, procesos y roles que entran en juego cuando se mueve el engranaje del acto educativo.

En su libro *Producto o Praxis del currículo*, Shirley Grundy (1998) aborda los problemas relacionados con la teoría o práctica curricular a partir de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas; iniciará pues un recorrido de tres estadios enunciados como interés técnico, práctico y emancipatorio.

En una panorámica general, partiremos del concepto de Curriculum que la autora nos presenta. Éste, en principio, “no se puede entender como un concepto sino como una

construcción cultural” (Grundy, 1998, p.20) lo que de plano nos sitúa más allá de la abstracción de un concepto para posicionarnos ante las demandas de la existencia, el rastreo epistemológico del término nos refiere al concepto de “idea” y ésta a su vez, se traduce desde el concepto griego que incluye conceptos tales como plan, pauta, diseño, receta y concepto. En todo caso ha de entenderse el currículo desde una perspectiva cultural referida más a la experiencia de las personas, es decir como una construcción social; tal como la misma Grundy (1998) lo afirma:

Hablar de currículo constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el currículo, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación... Es decir, pensar en el currículo es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en cierta situación. (p.21)

Todo lo anterior nos conduce a la necesidad ineluctable de conocer muy bien los contextos de las instituciones donde se llevan a cabo las prácticas educativas con sus creencias y sus valores. La autora no concibe la construcción de un currículo ajena a la reflexión consciente de la realidad, en este sentido utiliza la sentencia del brillante pedagogo brasileño como bitácora y norte de su flexión pedagógica: “toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo” (Freire, 1972, citado por Grundy, 1998, p.22)

En el marco de estas precisiones acerca del currículo Grundy (1998) nos presenta la teoría de los intereses cognitivos propuesta en un principio por el alemán Jürgen Habermas. El filósofo europeo comprende que la experiencia humana se orienta básicamente hacia el placer. El “interés” justamente con el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción, placer que tiene su forma de experimentación más pura a través de la racionalidad y que a su vez se manifiesta en su capacidad de habla; como la misma Grundy (1998) lo llega a expresar: “en

general los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales, racionales. Es decir, la racionalidad puede aplicarse de diferentes modos que aseguren la preservación.” (p.25)

La propuesta de Habermas señala tres intereses humanos fundamentales que son el interés técnico, práctico y emancipador; lo que correspondería en palabras de Grundy (1998) a tres formas de saber que son la empírico-analítica, la histórica-hermenéutica y la crítica.(p.26)

En el interés técnico se señala la necesidad que tiene el ser humano de sobrevivir y reproducirse. Para lograr dicho cometido, las personas se orientan básicamente hacia el control y gestión del medio, mediante lo que Comte denomina positivismo. Se establece así una especie de triada en la que se conjuga la predicción, el conocimiento y el poder. Un modelo pedagógico que se rija bajo el interés técnico se encaminará hacia el control del aprendizaje del alumno expresado previamente en los objetivos, intenciones e ideas. (Grundy, 1998, p.29)

El interés práctico a diferencia del técnico apunta a la comprensión, según la autora el interés práctico no está interesado en la dominación del medio –como el anterior estadio- sino a la integración del hombre dentro de éste, responde a la necesidad de resolver qué acción se debe llevar a cabo en la práctica, en un ambiente concreto. Sin embargo no ha de entenderse como una objetivación de la realidad que se estudia, es más bien la acción subjetiva que se sitúa en el universo y que actúa con otro sujeto. (Grundy, 1998, p. 32)

Tal como Habermas lo hace entender, el espíritu del interés práctico se asienta en la comunicación, la interacción simbólica, de allí que la interpretación histórica y literaria según el autor tenga su lugar en este estadio: “el acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación”. (Habermas, 1972, citado por Grundy, 1998, p.32)

Todo lo anterior implica que la construcción del currículo desde este interés, está regido por categorías de comprensión en la interacción.

No se trata ya de la dominación del mundo, ni de la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados, aquí se considera más bien un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo. (Grundy, 1998, p.34)

Finalmente encontraremos el interés emancipador. Allí los intereses viran hacia lo que Habermas llama las “orientaciones fundamentales”; según el filósofo este es el interés fundamental de la razón: La emancipación, la cual solo es posible cuando hay un acto de autorreflexión (es decir, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Pero “¿emancipación de qué?” Se sigue preguntando Habermas; él concibe que “el dogmático vive disperso, que es un sujeto dependiente que no está determinado por los objetos, sino que él mismo se hace cosa”. (Habermas, 1972, citado por Grundy, 1998, p.35)

Con lo expuesto anteriormente somos conducidos por Habermas al concepto de libertad. Ésta, según Grundy (1998), está indisolublemente unida a los intereses por la verdad y la justicia. El interés emancipador o crítico enfrenta la necesidad de superar como primer obstáculo el quedarse reducida a una simple teoría o reflexión. Para la autora, de lo que se trata el interés emancipador es de comprender el acto de la libertad como una potenciación, que gatilla los niveles de conciencia y que supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción. (Grundy, 1998, p.37)

2.1.2 Praxis liberadora o emancipadora

Para poder abordar este concepto, entendido como uno de los aportes centrales de la Pedagogía Crítica a la presente investigación, debemos partir de la definición del término mismo, y desde dónde se enfoca en las propuestas teóricas abordadas anteriormente.

Praxis (del griego antiguo $\pi\rho\alpha\tilde{\alpha}\xi\iota\varsigma$ = práctica) significa acción y en sus orígenes se le adjudicaba a la filosofía como una exigencia de trascender la especulación y la contemplación a la experiencia de la realidad vivida. Las ideas (o las especulaciones) debían experimentarse y comprobarse en la vida más allá del ejercicio intelectual de una lección.

A partir de esta acepción y su evolución en las diferentes reflexiones filosóficas, Freire la asume desde diferentes perspectivas. Establece la necesidad de la comprensión del hombre como un ser para los otros que debe convertirse en un ser para sí, en donde el acto educativo debe llevar al educando a la transición progresiva y consecuente de leerse y entenderse como hombre sujeto capaz de problematizar el mundo y actuar en su transformación a partir de su conversión de un ser para sí.

En este sentido la conciencia no se orienta a la recepción de conceptos, de verdades esenciales establecidas sino que aprehende la identificación de existencias, particularmente las subordinadas.

La concientización implica, pues, que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica (Freire, 1970, p. 36).

Pero lo interesante de la propuesta es que, como bien lo define el concepto de praxis, el sujeto no se queda en la contemplación y la reflexión sino que es necesario trascender estos estados a la acción en el mundo de la vida.

Grundy por su parte se basa en la propuesta de Freire, centrando su interés en el desarrollo práctico en el proceso que se da en el contexto educativo, en donde la acción pedagógica lleva a la construcción simultánea educando-educador. Resalta al igual que Freire el

rol activo del primero visto como sujeto participativo del proceso como lo establece el currículo práctico, y no pasivo como el técnico. Se da así una relación dialógica en la dinámica de aprendizaje, condición necesaria para una verdadera educación liberadora.

Al igual que en la propuesta de Freire, como en Habermas, Grundy establece varios elementos que han de constituir la praxis. El primero como lo plantea la teoría freireana, conocer conlleva al diálogo que se moviliza de la reflexión a la acción y viceversa. En consecuencia, el segundo elemento lleva a entender la praxis como un ejercicio a desarrollarse en el mundo de la vida, nuevamente no se queda en la especulación de la mera contemplación. Un tercer elemento fundamental, es que “La praxis significa actuar con, no sobre otros” (Grundy, 1998, p.147). Bajo esta condición la praxis necesariamente es un acto de construcción con los otros, del mundo social y que retomando la propuesta habermasiana, la praxis lleva a construir significados consensuados en el ámbito social que pueden ser replanteados en la reflexión de las acciones en el mundo real.

A manera de conclusión de esta primera parte podemos decir, como Freire lo ha planteado a lo largo de sus trabajos, que la realidad que plantea nuevos paradigmas en la acción educativa, que responda y genere resistencia a los efectos de la globalización capitalista que atraviesa no sólo la economía, sino que marca derroteros culturales al mismo tiempo que emergen nuevos brotes de movimientos segregacionistas y totalizadores como el nacionalismo, el racismo, y diversas “fobias” que van afirmando el individualismo y escinden las comunidades.

En esta urgencia es crucial la educación de hombres y mujeres en una ética y cultura de la diversidad. Un ser humano multicultural con capacidad de relacionarse con los otros en una dinámica de tolerancia y respeto a la diferencia. Es por eso que la propuesta educativa de Freire y la definición de las distintas esferas en que se da el proceso de aprendizaje aporta a la reflexión

del que hacer de los diferentes actores que en él participan. Es decir, una escuela en donde el conocimiento se construye en la constante acción dialógica entre saberes, ideologías, sueños y esperanzas (en oposición al ejercicio de vaciamiento de saberes cuyo único dueño es el docente) con una realidad que interpela a los individuos a desarrollar una praxis transformadora.

Esta panorámica demanda educadores que estén en una actitud constante de investigación sobre sus propias prácticas, como lo plantea Grundy. Que las reformas educativas estén traspasadas por entes investigativos de formación histórica y construcción social y que finalmente éstas se aterricen mediante una pedagogía crítica con perspectiva comunitaria en la organización de la educación.

Es en este lugar del desarrollo investigativo donde se aborda el componente pedagógico, donde haremos un esfuerzo por revisar el papel fundamental que cumple el mediador en los procesos de aprendizaje de la literatura en perspectiva de la pedagogía crítica que se ha venido manejando.

2.2 La mediación pedagógica en el aprendizaje de la literatura desde la pedagogía crítica

Todos nosotros sabemos (o creemos saber) qué es leer. Todos nosotros sabemos (o creemos saber) cómo tiene lugar la lectura. Todos nosotros leemos todos los días, y leemos cosas sobre la lectura y, a veces, hablamos de las lecturas de los otros, de cómo leen, o de cómo deberían leer. Pero a lo mejor eso que sabemos (o que creemos saber), lo sabemos (o creemos que lo sabemos) precisamente porque nunca nos hemos parado a pensarlo.

Jorge Larrosa

Los avances que ha tenido la teorización pedagógica sobre las acciones en el aula, ha llevado a los docentes a transformar sus prácticas. Sin embargo, el ejercicio cotidiano de las

mismas, las dificultades que afronta el ámbito educativo en la actualidad y en muchos casos, producto de lo anterior, la pérdida del sentido de la profesión, han ocasionado que el actuar del docente caiga en prácticas “inconscientes”, ausentes de reflexión, replanteamiento y reorientación producto de la comprensión de las mismas.

Vale destacar que una importante transformación en las nuevas generaciones de docentes, a la luz de las teorías críticas, es la comprensión del **rol mediador** que se ejerce cuando se habla de aprendizaje. Sin embargo muchas veces el ejercicio cae en un activismo con ausencia de horizonte, casi al nivel de un “apaga incendios” en la búsqueda de respuestas que contengan de alguna manera, las dificultades que se viven en el cotidiano escolar. No se puede negar que muchas de las acciones docentes están circunscritas en proyectos y orientaciones curriculares que derivan en intervenciones, posiblemente enriquecedoras para la reflexión pedagógica pero la no sistematización, imposibilita la continuidad de procesos y finalmente se queda en la acción. Si acaso podemos hablar de praxis, la ausencia del registro de los productos de la reflexión, el no “pensarnos” como afirma Larrosa, condena a la labor docente a la solución de las urgencias que plantea el día a día. Por lo anterior, parte del ejercicio desarrollado en esta investigación está en la exploración teórica del concepto de **mediación** para entender sus componentes, los roles del mediador y los aportes que hace a la optimización de la praxis educativa en lo concerniente al proceso de aprendizaje de la literatura.

Empecemos distinguiendo cuáles son las implicaciones que tiene hablar de mediación en los procesos de aprendizaje. Retomando la clarificación que hace Rubén Vallejo (2016), se entiende entonces que

En el campo educativo, la mediación se puede abordar desde dos perspectivas, una que tiene relación con la parte convivencial, es decir, con la posibilidad de solucionar

conflictos (negociador) entre pares o llegar a acuerdos de manera intervenida; se define como un acercamiento entre sujetos con el fin de confrontar y reflexionar sobre valores u opiniones diferentes para transformar una situación conflictiva. Y la otra, desde la parte académica, dónde la mediación se convierte en una experiencia transformadora, en la que el sujeto se acerca al aprendizaje por medio de estrategias y herramientas que no solo abarquen la adquisición de contenidos, sino que le permitan potencializar sus capacidades y modificar sus estructuras cognitivas, así mismo ampliar su visión de mundo y sus actitudes frente a todo lo que le rodea. (Vallejo, 2016)

Partiendo de la mediación en el sentido transformador que plantea Vallejo, el cual se pretende abordar en esta investigación, a continuación trataremos de hacer un rastreo de algunos aportes teóricos que se han ido construyendo en diferentes investigaciones sobre este concepto. Si bien hablar de mediación se ha vuelto común en el cotidiano de las prácticas pedagógicas, nos falta pensar más en sus implicaciones y la importancia que tiene para la acción docente.

Para empezar a hablar de mediación, hay que distinguir el término de aquellos con los que se le relaciona. Luis Bernardo Peña afirma que hay tres conceptos utilizados indistintamente en la teorización de las prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje de la literatura. Estos son la mediación, la animación y la promoción.

La **promoción**, afirma Peña se da para "adelantar o impulsar algo cuyo valor reconozco y de lo cual quiero motivar o contagiar a otros". En su texto el autor hace un breve análisis sobre cómo se da el concepto de promoción el acercamiento de la literatura a los estudiantes, debido al desplazamiento que fue teniendo el texto impreso por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Lo que se pretendió en sus inicios era revalorar la importancia de los libros en la construcción cultural y sus valores desplazados.

En la promoción se dan acciones de manera intencionada, planificada de manera sistemática que permita elevar los índices de lectura. Este proceso vincula diferentes organismos internacionales, citando a Álvarez, Naranjo y Yépez (2003) con respecto al concepto de promoción dice "en tanto que es un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad debe entenderse como un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos idearios y prácticas lectoras para así generar cambios en las personas en sus contextos y en sus interacciones" (Peña, 2014, p. 13). En conclusión, afirma, la promoción "busca acercar la lectura no sólo al individuo sino también a una comunidad para elevar su uso y el gusto" (p.14)

En lo referente a la **animación**, Peña lo define como el concepto relacionado a las diferentes actividades que buscan motivar a niños y jóvenes hacia la lectura. Sus principios de acción están relacionados con lo lúdico. "La principal consigna de la animación es crear una relación libre y placentera con los libros, sin intervención de un adulto o un docente que interfiera en esta relación con sugerencias metodológicas o didácticas" (p.13) Retomando a Colomer (2005), el concepto de animación surge en la necesidad de convencer a niños y niñas de leer.

La animación de la lectura considera los libros sin necesidad de un intermediario entre libros y niños, revalorando el uso de las bibliotecas escolares por medio de actividades lúdicas y culturales. En este movimiento entran en juego intereses, particularmente de las editoriales, que esperan equilibrar el desfase entre la oferta de libros y la demanda. La animación puede darse por otros actores culturales como "galeristas, escritores, ilustradores, narradores orales, promotores editoriales comerciales".

Aparte de ese reencuentro con la lectura desde lo lúdico, acorde a Peña, se espera que a través del placer de la lectura, las actividades aporten además al fomento de competencias sociales como "la responsabilidad, el deseo de pertenencia a un grupo y de ser reconocidos, la necesidad de actuar y la búsqueda de autonomía, de modo que estas capacidades se instauren definitivamente como parte de un comportamiento lector." Citando el concepto de CERLAC y el Ministerio de Educación dice "la animación es una acción intervenida por la intención pedagógica... Independientemente que el promotor o animador de la lectura tenga formación como docente...; Una acción que tiene el cómo, el por qué, el con qué y el para qué claramente pensados" (MEN-CERLAC, 2013).

Finalmente, Peña hace algunas observaciones sobre las limitaciones de la animación. Afirma que contar con un número de libros no lleva a que por sí mismo la lectura se dé, a que se despierte el gusto por la lectura. Si bien la animación ha tenido influencias positivas sostiene, el objetivo de animar la lectura en muchos mediadores llevó a que se cayera en un activismo y se sustituyó la reflexión (Yepes 2004) con "una serie de prácticas que intentaban espectacular el acto de leer al convertirlo en un show o en un juego superficial donde muchas veces los libros y la lectura misma se han desplazado a un segundo término" (Bajour, 2009, S.P.)

En cuanto a la **mediación** Peña afirma que es "entendida como una acción inherente al proceso lecto-escritor, una consecuencia que se deriva de su carácter eminentemente social, no un agregado del que pueda prescindirse." En ese sentido la mediación está relacionada directamente con la práctica, entendida ésta como un acto necesariamente social en donde se da la interacción en ámbitos colaborativos. Es un proceso dialéctico entre los sujetos, la cultura y el conocimiento. Como se decía anteriormente, al tener carácter colaborativo y social, el proceso

de aprendizaje no solamente está en manos del “conocedor”, sino que se puede llevar a cabo entre docentes y estudiantes pero también entre pares.

Es así, que en la mediación entran en juego varios elementos que constituyen el escenario en el que se va dando ese aprendizaje y que en sí mismos son mediadores a la vez; entre ellos destacamos: el diálogo entre los participantes del proceso, la influencia de la cultura acercada al contexto de aprendizaje, los textos que interpelan pero también los que se generan, cada uno de los elementos con que se cuentan para facilitar la mediación como son el tablero, las tecnologías, el cuaderno. Considerando lo anterior, Peña afirma

En algún momento, lo que en un principio sólo era posible en la interacción con otras personas o en colaboración con sus compañeros se convierte en una capacidad interna, es decir se interioriza. Para Brunner (1986), es como si el adulto o el tutor levantaran un andamio para permitirle al niño alcanzar una meta que está más allá de su sola capacidad individual (p.10)

Aquí entra en juego lo que Vygotsky llama la zona de desarrollo próximo, "la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas independientemente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas, bajo la guía de un adulto o en colaboración con iguales más capaces". Euven Feuerstein en su teoría de Modificabilidad Cognitiva, plantea que el fin de la educación es preparar al niño para enfrentar la sociedad futura y para ello debe darse un aprendizaje desde la exposición directa a los estímulos y desde la experiencia aprendizaje mediado. En ese sentido afirma que el mediador debe llevar a que el estudiante se incluya activamente en el proceso, propiciando el intercambio de ideas y a que los estudiantes hagan una reflexión sobre ese conocimiento desde la problematización. Al respecto Rubén Darío Vallejo (2012) afirma que la mediación es

generar procesos de construcción del saber en dónde el compromiso, en donde lo comprensivo interpretativo al camino para buscar darle un sentido al pensar, en donde las preguntas se conviertan en la llave de la reflexión sobre la didáctica vista, no como una mera técnica, más si, como un espacio en donde se generan caminos de sentido, cuya finalidad no es sólo enseñar mejor sino abrir horizontes de relectura de lo que se hace con los discursos de los saberes que pululan en la escuela, enseñar es enseñar a dudar. (Vallejo, 2012)

La mediación tiene que darse en una atmósfera adecuada que permita el desarrollo de procesos de autonomía, tiene que llevar a desarrollar una capacidad de cambio en el estudiante, en últimas pretende acercar la cultura y la sociedad concreta al aula. Por tanto para Feuerstein la mediación pedagógica es el despliegue de acciones organizadas de interacción con la finalidad de promover y facilitar procesos de aprendizajes que fortalezcan el sentido aprendiente de los participantes. Para concluir, retomamos entonces lo que plantea el Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación:

La mediación se define como la intervención de un adulto (docente, padre, bibliotecario, animador) cuya tarea esencial es acercar a los niños y jóvenes a los libros, la literatura y a su disfrute. El mediador interviene pedagógicamente tanto para crear una actitud afirmativa en los libros, como para generar procesos de comprensión y diálogo con los distintos tipos de textos. La tarea del mediador queda cumplida cuando hay un enganche entre el lector y los textos literarios, cuando el lector heterónimo se convierte en lector autónomo: por sí mismo el estudiante acude a la literatura sin ser presionado por nadie, encuentra en los libros literarios un modo de ocio enriquecedor (PNME, página 38 citado por Bernardo Peña)

En cuanto a la razón de ser de la mediación, la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje, es fundamental entenderlo como un hecho social que necesariamente nos lleva a hablar de ella porque es lo que efectivamente, posibilita la praxis pedagógica.

En este sentido, Escobar (2011) citando a Tebar (2003) dice

Afirma que mediar es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos. Explica que la mediación es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas; tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre unas competencias cognitivas de los alumnos. Este proceso posibilita el reencuentro, la aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona; por lo que es posible sólo en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas. (p. 60)

La mediación por tanto, tiene de fondo la concienciación de las problemáticas que está enfrentando la escuela y que han llevado a que la acción docente entienda que la confrontación de la realidad, es el punto de partida para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Ya no se puede hablar de un “dictar clase”, por el contrario, los docentes intentan orientar su labor entendida como un proceso en el cual, el aprendizaje tiene que llevar a la promoción de sujetos ubicados en un entorno concreto. Considerado así, como plantea la Pedagogía Crítica, el proceso en el aula desde la praxis lleva la reflexión pedagógica hacia el aprendizaje, en cómo ésta es un puente relacional entre el aprendiente y el mundo, entre el aprendiente y los diferentes lenguajes propios de cada saber, en este caso el literario, en fin, la relación del estudiante y el conocimiento entendido éste como una posibilidad de promoción de los sujetos y la sociedad, es decir una herramienta de emancipación.

Esta perspectiva implica que el ejercicio pedagógico del docente en el aula esté enmarcado en la planificación, la implementación y la evaluación y de ahí, la comprensión de lo que se va dando en el proceso. En síntesis, una praxis que constituye la relación dialógica entre la acción y la reflexión, un diálogo cuyos actores aportantes son cada uno de los miembros que participan del proceso. En este sentido se entiende el por qué el aprendizaje es una práctica social enmarcada, como afirma Grundy (1998), en la idea de ser humano que tenemos y el tipo de sociedad que se espera fortalecer a partir de esa praxis.

El docente no se entiende entonces, como el poseedor del conocimiento sino que se ubica como un interlocutor que **media** entre la realidad, la cultura, el conocimiento y los estudiantes. No adoctrina, ni espera que el grupo repita lo que piensa sino que, a partir de su propia realidad, los participantes del proceso, a través de la comprensión de esos conocimientos, entren nuevamente en la dialogicidad. El docente es así mismo entonces, mediador entre cada una de las perspectivas de los sujetos, favoreciendo un ambiente de respeto a la pluralidad y la diferencia, de tolerancia y de construcción de sentido, no solamente individual sino comunitario.

El trabajo pedagógico tiene que transformar esas maneras de ser-juntos marcando principios de apertura y es solamente a través del encuentro del diálogo, del reconocimiento del otro, donde pueden darse. Tarea que nos interpela a estar atentos al acto de aprendizaje y los procesos de los aprendientes, porque no hay un manual de buenas prácticas en la medida en que, como la literatura, no existe una simetría entre los seres humanos, cada uno es diverso de los otros, con fortalezas y flaquezas; pero sobre todo producto de su historia, con una impronta marcada muchas veces por una condición de aplastamiento. Ante esto Vallejo afirma

Por lo tanto, la mediación no es igual en cada contexto educativo, para llevar a cabo procesos de mediación y no seguir cayendo en las mismas prácticas de transmisión de

saberes, es necesario determinar la población con la que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. (Vallejo, 2016)

En este sentido, el papel como mediadores entre el mundo y las personas que están en el proceso de aprendizaje nos lleva a tener presente que el trabajo que hacemos nos expone constantemente a la naturaleza de nuestros estudiantes y nos compromete a la atención de las condiciones humanas que los destruyen y sobre la manera de revertirlas. Para esto el espacio de mediación debe contribuir a la construcción de ambientes democráticos, participativos, que posibiliten la búsqueda de su autonomía.

Algunos investigadores en educación y pedagogía comprometidos con el tema de la educación, como Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez (2002) proponen la mediación como una salida a ese sistema opresor, organizador y oportunista en el que se define la educación desde hace mucho tiempo, ese sistema en el cual el ser humano se convierte en un sujeto incapaz de definirse, de pensar por sí mismo y actuar sobre sus condiciones de vida. Proponen la mediación para abandonar la totalización de categorías y trabajar sobre el ser humano, con sus vivencias, con su contexto y su historia, ya que, el estudio de estos aspectos puede posibilitar cambios sociales, la transformación del medio en el que el ser humano vive. (Vallejo, 2016)

La experiencia pedagógica no puede dejar de lado la experiencia humana. La visibilización de los otros necesariamente nos hace sensibles hacia sus problemáticas, la sensibilidad con que se trate el conocimiento y se aborde lo humano y sus realidades de destrucción, nos solidariza hacia lo otro, que es el mundo y viceversa. La experiencia en la relación yo- el otro- el mundo, posibilita la comprensión porque se construye la significación a través de la apertura hacia lo afectivo, condición para que se dé el aprendizaje.

La proyección que hacemos del yo en ese otro, nos lleva a tomar conciencia de nuestra diferencia, de nuestra propia manera pensar y actuar, de la forma en que nos asomamos a lo

nuevo y la forma en que nos relacionamos. Esta es tal vez la riqueza del descubrimiento de la relación de alteridad: no puedo sentirme bien en ausencia del bienestar de los demás. Es así que en el espacio de lo común, esa construcción que nos posibilita el proceso pedagógico, recuperamos lo que ha sido olvidado. Es el espacio público de lo político, esa construcción de igualdad, como afirma Vallejo

En el aula de clase el maestro debe generar ambientes pedagógicos, donde no se actúe por obligación, dónde nazca el deseo de relacionarse con el otro, donde el maestro al igual que el estudiante se sientan libres, dónde el aprendizaje se caracterice por el principio de alteridad, donde el sujeto pueda encontrarse en el otro, para sí mismo, y encontrar en su relación con el otro, un diálogo continuo. (Vallejo, 2016)

En la relación de la mediación con el aprendizaje de la literatura, Teresa Colomer ubica el término junto a otros, como son ““fomento”, “intervención”, “familiarización” o “animación”” (Colomer 2005, p. 138) los cuales según ella están relacionados con la lectura así como con los agentes o instituciones educativas o ciudadanas, responsables de su difusión y forman parte del discurso educativo. Todos ellos, "se refieren a la intervención de los adultos encargados de "hacer las presentaciones" entre los niños y los libros" (p.138). La idea de la acción del adulto, en este caso del docente, como un presentador entre los niños y los libros, sintetiza maravillosamente la esencia de la mediación y la reafirma al citar a manera de prefacio a Aida Chamber quien dice: "Aquí hay un libro maravilloso, allí hay un grupo de niños ¿qué sigue? Sigue hablar [...]" (p.137).

Se puede decir entonces que en el aprendizaje de la literatura, la mediación es lo que posibilita el encuentro entre el lector y el texto y como se estableció anteriormente, ésta tiene que llevar a que el estudiante, reconozca el conocimiento que posee, lo active para lograr la

comprensión de los nuevos aprendizajes y a través del compartir con los demás, enriquezca su capital cultural, que le permita asumir una posición, organizar su pensamiento y sus ideas con respecto a lo que pueda encontrar en el texto. Dice Rosenblatt (2002)

[...] el profesor de literatura, entonces, procura ayudar a seres humanos particulares a descubrir las satisfacciones de la literatura. Enseñar llega a ser una cuestión de mejorar la capacidad del individuo para evocar significado a partir del texto, llevándolo a reflexionar de manera autocrítica acerca de este proceso (p.52).

La apuesta de la mediación en consecuencia, no es solamente centrarse en lo que es la reflexión de la vida a través del texto, sino que mediante esta internalización o el entrar en el texto de esta manera, lleve a que la experiencia literaria se vuelva una experiencia estética y se logre un mayor gozo de la misma. Cuando me siento identificado con un texto, cuando puedo encontrar respuestas en él, cuando el texto me interpela, me provoca, seguramente va a llevarme a que esta obra le añada algo más a mi experiencia de vida y no necesariamente va a ser desde la decepción, desde el dolor, desde la frustración, sino que además me va a permitir, a través de los personajes ver otra dimensión de la vida. Esa es la apuesta de la estética, el estimular la posibilidad, la creatividad a través de la provocación de las palabras.

Mediar significa considerar que las generaciones cambian, que en las escuelas existen nuevos niños lectores y nuevos medios. [...] Es fundamental, pensar en cómo aprenden literatura las nuevas generaciones, en cómo se lleva a cabo ese acercamiento, en cómo presentar a los estudiantes con sus libros, con sus lecturas, de manera que no sea obligatoria, de manera que exista el goce, en este caso, entre esos nuevos niños y la literatura.(Vallejo, 2016)

En la práctica de la mediación, ésta tiene que darse de manera organizada como lo plantea Peña, como una acción pensada por parte del facilitador y que posibilite la interacción de quienes aprenden, partiendo desde los textos pero también desde el contexto de aprendizaje; “pasar de una sociedad de enseñantes a una sociedad de aprendientes”. La mediación está constituida entonces por tres elementos: **la información**, o sea el contenido que debe ser presentado de manera clara, organizada para que facilite la reflexión y el autoaprendizaje de los estudiantes. **Lo pedagógico**, que busca implementar estrategias para que se lleve a cabo ese autoaprendizaje, reconstruyéndolo desde las experiencias que tienen los estudiantes y el contexto en el que se van desarrollando. Y finalmente **lo formal**, en donde se consideran diferentes recursos y materiales para que este proceso se dé, entre estos encontramos textos diferentes a los que constituyen la base del contenido, recursos técnicos, sistemas de comunicación entre otros. Acorde a esto, Peña afirma que se entiende entonces, como “un proceso de planeación, de implementación, de evaluación y de reflexión” elementos determinantes en la praxis educativa que obliga a que la mediación no se deje caer en la improvisación.

Con respecto a lo anterior podemos decir entonces que para la presente investigación, la mediación nos lleva a:

- Pensar la lectura en los contextos en que se da la acción pedagógica, significará pensar en espacios que favorezcan el desarrollo de herramientas para los estudiantes que les permitan encontrar caminos hacia su realización y liberación más profunda.
- En la mediación se entiende la acción pedagógica desde una perspectiva sistémica; el proceso de aprendizaje no se da aislado, ni instrumentalizado. Relaciona un conjunto de información a partir de diferentes fuentes: conocimientos previos, diálogo de saberes, elementos culturales y sociales, recursos, etc.

➤ La problematización de la realidad posibilita el espacio dialógico: “Enseñar, es enseñar a dudar”. La mediación se entiende entonces como las acciones que facilitan, promueven y acompañan procesos de aprendizaje con miras a empoderar al estudiante de su rol, encaminándolo hacia la autonomía.

➤ Desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, en el aprendizaje de la literatura, se entiende la experiencia literaria como un proceso crítico social e interpretativo, que se da gracias a un conjunto de actividades enmarcadas en una cultura y en unas prácticas socialmente establecidas.

➤ La experiencia no se queda solamente en un ejercicio individual. Sale del yo para encontrarse con los otros, con lo otro.

➤ La criticidad es aprendida socialmente gracias a la mediación de la “comunidad interpretativa” en donde los integrantes dan sentido al texto y sus interpretaciones se dan de manera colectiva.

➤ Tradicionalmente, los procesos educativos se caracterizan por el protagonismo del docente quien ejerce poder sobre los aprendices. La mediación didáctica permite entonces revelar la experiencia de aprendizaje, visibilizando tanto al docente como al discente. Ambos son parte crucial del proceso.

Durante la implementación de la propuesta, en las diversas actividades mediadoras se tendrán en cuenta además las siguientes estrategias:

- **Espacios Dialógicos**

- **Problematización**

- **Intertextualidad**

2.3 Ese cuento llamado literatura

¿Qué hace que un texto sea reconocido como literario? Tal vez será una de las cuestiones a las cuales la crítica literaria se ha dedicado más. Muchas son las definiciones pero quisiéramos ubicar algunos elementos que para nosotros han de determinar lo literario de un escrito.

En primer lugar, el texto literario a diferencia de otros contiene una característica polisémica, se da una pluralidad en su interpretación. De igual forma, el lenguaje utilizado se enriquece y adquiere valor en la cultura de donde procede, permitiendo la creación de mundos posibles, cuya ficcionalización adquiere sentido en el tiempo y el espacio.

A pesar de representar mundos no reales, adquiere carácter por el contexto. El texto literario posibilita la relación intersubjetiva a través del diálogo constante con los lectores, con otros textos así como con el medio en que se da la recepción del mismo y permite el diálogo con otros discursos culturales, no solamente los escritos.

La literatura es problematizadora, resalta lo diferente, lo que está fuera de la percepción de lo real y ahí tal vez se encuentre el placer del texto en la pluralidad de significados que pueden encontrarse en él. Al igual que otras formas artísticas, fomenta el desarrollo de una comprensión más humana de la existencia. El poder de las formas simbólicas, y los campos de significación viabilizan no solo el gusto estético sino que además abren el horizonte a través de los juegos de lenguaje para aprehender de mejor manera el mundo.

Tal como nos lo afirma Clavel. A. en su ensayo *Estética de la transgresión* “Un cuento cuenta siempre dos historias, es decir que un relato visible oculta una historia secreta que a menudo está cifrada en una paradoja, un absurdo, un contrasentido”. Así, puede verse reflejado en la obra, cómo esta, representan lo común a la existencia de personajes de la vida real. Sus pasiones, sus actos, personalidades y las decisiones al actuar lograran trascender hacia la vida del

lector mediante la transmisión de la trama, para cuestionarlo y llevarlo a una actitud de pregunta constante (tal vez catarsis). Al igual que el texto literario no puede ser interpretado de una sola manera, requiere una mirada holística y polimodal. Como consecuencia, los personajes de una Novela o cuento no solo pueden, sino que tienen que “salir” de la obra literaria para contar su historia como una representación –al mejor estilo de Aristóteles- de las acciones humanas.

2.3.1 El sentido de leer

No cabe duda que una de los más grandes desafíos que enfrenta la escuela hoy en día es la aproximación significativa que los jóvenes puedan tener hacia la lectura. Los esfuerzos y las continuas reflexiones de algunos maestros y académicos entorno al problema de la lectura, se hacen cada vez más urgentes y necesarios; toda vez que subsiste una realidad que parece superar no solo esta área del conocimiento, sino la totalidad misma de la dinámica educativa.

Partamos de dos presunciones en el orden de lo antropológico relacionado con el acto de leer. La primera es que cada vez que nos acercamos a un libro, lo hacemos porque estamos en búsqueda de algo; nos pulsa una necesidad vital de relacionarnos con algo desconocido que le otorgue sentido a lo que ya conocemos, que nos acontece. El lector que se aproxima de manera libre a la expresión artística de la literatura, es como una especie de topo que escarba en lo oculto de lo que el otro dice para poder encontrarse, (aunque no siempre sepa que es lo que está buscando). Michel Petit (2009), nos recuerda que la idea de que la lectura pueda ayudar al bienestar de la gente es muy antigua, tanto, como la creencia de que pueda ser peligrosa o dañina.

La segunda presunción nace de una afirmación de Carl Jung según la cual, toda forma de arte resulta ser una comunicación entre el inconsciente del autor que crea la obra y el inconsciente del que la aprecia. Lo que se pretende decir con esto, es que en la lectura de la

literatura hay una especie de tráfico o mercado clandestino de ideas, sentires y conceptos que nos atraen precisamente por el carácter subrepticio y por qué no, subversivo de lo dicho a través de lo callado.

Lo cierto es que en el presente trabajo, asumimos que la literatura está íntimamente vinculada a la experiencia de lo humano, como muchos lo han dicho, la experiencia es la materia prima de la literatura. Despertar la conciencia significará entonces ensanchar el espíritu y posibilitar las herramientas necesarias, para que poco a poco se afronte el conflicto de la vida; lo que significaría desde una perspectiva de la esperanza y del ejercicio literario, abordar la experiencia estética no solo como goce sino también en perspectiva de la construcción de un pensamiento crítico y creativo, que conduzca al lector a ponerse en marcha hacia el misterioso y desafiante mundo de la vida.

2.3.2 Acercamiento a la lectura Crítica: Los tres niveles de lectura.

Una lectura atenta e integral de la Teoría de la Comunicación y el Discurso propuesta por Profesor Luis Alfonso Ramírez, permite situar el acto de lectura como un proceso que facilita de manera constante, las convergencias polimodales del discurso a las cuales, como educadores, se merece estar atentos; un continuo tráfico de comprensiones culturales y sociales y un referente constante encaminado hacia la búsqueda de sentido, ya sea mediante las distintas proposiciones de sus autores, las demandas políticas de la producción cultural imperante como medio de manipulación, o la simple búsqueda cotidiana y diversa que los lectores hacen.

Así que el acercamiento que se haga a la lectura, merece poner frente a sí, el lente crítico de quien concibe a la escuela como algo más que una fábrica de prototipos y repeticiones. Los procesos de lectura revisten de importantísima consideración, toda vez que ellos pueden

posibilitar o negar al estudiante, el desarrollo de su subjetividad como ser autónomo o dependiente, en los procesos de pensamiento, acción y emancipación.

Veamos los tres niveles de lectura, propuestos desde la Teoría del discurso arriba enunciada, que han de constituir la dinámica metodológica y de implementación de la presente propuesta, al momento de abordar los textos literarios considerados en esta investigación. Partamos de la consideración que los tres niveles de lectura que Ramírez propone (nivel comprensivo, analítico y crítico) no son excluyentes ni aislados el uno del otro; sino que por el contrario mantienen una continua interacción y dependencia. Estos niveles son:

Nivel comprensivo:

Este primer nivel de lectura, es clave para que el estudiante comprenda básicamente de qué se trata el texto; responde a la pregunta ¿Qué dice el texto?

Nivel Analítico:

EL segundo nivel de lectura permite aproximarse al modo como el texto fue construido. Una lectura analítica bien realizada, permitirá al lector intuir y comprender las lógicas enunciativas que descifran el universo discursivo del texto y el autor.

Nivel Crítico:

Este último nivel de lectura, se da en correspondencia de los dos anteriores. Posibilita entender no solo qué dice el texto, ni cómo lo dice, sino que principalmente ¿para qué lo dice?, estableciendo una dinámica dialógica y polifónica entre el universo del texto y el ámbito vital, histórico, social y político en el cual se mueve el lector.

2.4 ¿Por qué experiencia de discernimiento y literatura?

“El lector analfabeto es un lector que no se pone en juego a sí mismo con lo que lee, un lector que practica un modo de lectura en el que no hay relación entre el texto y su propia subjetividad.”
Jorge Larrosa

Tan conocido es el desarrollo de las diversas estrategias didácticas para el aprendizaje de la literatura, como el miedo correspondiente a que ésta se instrumentalice la mayoría de veces en ámbitos educativos. Esto se debe a que no con poca frecuencia se realizan acercamientos indebidos o ejercicios manipuladores que terminan por desvirtuar la naturaleza de lo que podría llamarse un ejercicio estético de la libertad. Por esta razón, es importante abordar en este espacio la naturaleza y el papel que juega el discernimiento en relación con la literatura.

Lo primero que se debe advertir es que existen ciertos nexos que consideramos se dan implícitos entre el acto de leer y el discernimiento. Por tanto el ejercicio didáctico que aquí se propone no reside en el intento de fusionar dos categorías que se consideren ajenas entre sí (literatura y discernimiento) sino en entender su complementariedad a la hora misma de la lectura, máxime cuando se apunta a desarrollar procesos de lectura crítica.

Ya que previamente hemos explayado de manera suficiente la comprensión de lectura, nos dedicaremos en este apartado a profundizar un poco más en la categoría de discernimiento para luego abordar el vínculo ya enunciado.

Para iniciar, el D.R.A.E nos define la palabra discernimiento como un término de origen latino que permite distinguir algo de otra cosa, señalando la diferencia que hay entre ellas. Comúnmente se le refiere a las operaciones del ánimo. (D.R.A.E 2015) Al analizar el origen etimológico de la palabra nos encontramos con que el sufijo que la compone, proviene de la palabra latina (*cernere*) que significa cribar o separar, del que proceden otras palabras tales como; cernir, cerciorar, secreto e incluso crimen, como acto que es un objeto de un juicio y una distinción separada y razonada. En este mismo orden de lo etimológico llama la atención como el verbo *cribar* se relaciona con el verbo (*scribere*) que significa trazar cortando, marcar escribir.

Ahora bien en griego la raíz indo-europea *skribh*, emite el verbo *Krienein* (*separar, decidir, juzgar*) de donde vienen las palabras, crisis, criterio y crítica.

Todo lo anterior nos conduce ciertamente a comprender el discernimiento como un acto consiente no solo de nuestra capacidad de elegir sino la de enjuiciar el mundo que nos acontece, que nos rodea. Es aquí donde se reconoce que los procesos de discernimiento son inherentes a la condición humana ya que se hallan presentes en el cotidiano ejercicio de la libertad, sin embargo dicha experiencia al igual que el acto de pensar debe practicarse, valga la redundancia como una gimnasia consiente de la conciencia.

Es importante aclarar que la experiencia de discernimiento no persigue como finalidad adoctrinar o moralizar al sujeto. Si bien es cierto el rastreo de esta categoría como trabajo sistemático halla sus orígenes en la teología cristiana, con los ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola; también resulta importante recordar que los procesos de discernimiento existencial, tanto en las distintas religiones como ideologías, suelen estar presentes como un proceso de decantamiento existencial relacionado propiamente con las acciones del sujeto. Lo que se quiere decir es que aunque no se encontraron referencias directas al concepto de discernimiento en los autores filosóficos, el término si se halla con toda seguridad presente en el nervio dialéctico, que favorece el ejercicio de la filosofía. Después de todo, resulta casi imposible pensar y pensarse siendo ajenos a la realidad del sujeto mismo que siempre duda, discurre, decide y disiente.

Los procesos de discernimiento no se hallan ajenos ni a la comprensión de una lectura crítica del mundo, ni mucho menos a las pulsiones que revitalizan la construcción de los textos literarios. Estos son elaborados a partir de la subjetividad de los autores y los discursos que fluyen en las corrientes subterráneas de sus propias producciones literarias; así las cosas, todo parece indicar que tanto a la producción de textos literarios como de los discursos, subyace el

fruto del discernimiento de sus autores. La vida misma es la materia prima con la que ellos crean sus textos, la lectura de su propia subjetividad, su entorno, la relación con los otros y con el mundo que les rodea son la base imprescindible para su producción literaria; tal como lo afirma Luis Alfonso Ramírez (2008)

La producción de discurso es un proceso de enunciación en relación con el interlocutor, y como es enunciación desde un locutor que se instaura como enunciador en marcas de primera persona, todo discurso tiene su parte de proceso de subjetivación, y no porque el autor lo haya realizado por la selección de algunas palabras o modalizadores subjetivos específicos, sino por todo el proceso de la producción que, al ser acto de un individuo su discurso se orienta desde su propio yo. (p.27)

Ahora bien si de lo que se trata es de recabar en el asunto de la experiencia de discernimiento también como experiencia de lectura, nos remitiremos a lo ya expuesto por Larrosa (2006) quien nos explica que la experiencia tiene que ver precisamente con ese extrañamiento, la relación con lo exterior a mí pero que finalmente me afecta, es decir la experiencia no se hace sino que se padece. Al aterrizar esta concepción filosófica con relación a la lectura, podríamos sin cerrar la discusión concluir con lo que el autor sostiene citando a Steiner:

El lector analfabeto es un lector que no se pone en juego a sí mismo con lo que lee, un lector que practica un modo de lectura en el que no hay relación entre el texto y su propia subjetividad. Es también un lector que sale al encuentro del texto, ciertamente, pero en caminos solo de ida, caminos sin reflexión, es un lector que no se deja decir nada. Por último, es un lector que no se transforma. En su lectura no hay subjetividad, ni reflexividad, ni transformación. Aunque comprenda perfectamente lo que lee. O, tal vez,

precisamente porque comprende perfecta- mente lo que lee. Porque es incapaz de otra lectura que no sea la de la comprensión...” y continua... “Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para qué nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro. (Larrosa, 2006). P.93-94)

Por ello en la presente investigación el discernimiento adquiere una connotación evidentemente antropológica, un ejercicio consiente del sujeto para examinar lo particular, lo cotidiano, desde la fuerza de las acciones humanas. Dicho discernimiento no puede quedar en el aire de la intemporalidad, ni mucho menos atrapado en las restricciones morales de cada sujeto, aunque se valga de ellas. Comprendemos entonces tres criterios o niveles interactivos que nos permitirían en principio realizar una aproximación más justa al juicio de las acciones consideradas como discernimiento:

- **El yo:** Este primer nivel es la base de dicha experiencia; sin un auto reconocimiento del sujeto resulta imposible la valoración de las acciones. El sujeto discierne desde lo que le pasa, desde lo que le acontece, se le invita pues a hacer una lectura en primer lugar de sí mismo, sus sentires, pensamientos y acciones, como manera de concienciar y ponerse en evidencia ante él mismo, como ante un espejo.

- **EL otro:** Una vez que el sujeto adquiere más conciencia de sí, el paso inmediato consiste en el necesario reconocimiento de los *otros yo*, a los que desde la filosofía de la

alteridad, se les designa como el otro. Aquí la máxima de Aristóteles de que el hombre es un ser social por naturaleza, adquiere mayor vigencia. No sólo discernimos nuestra vida, de hecho es imposible hacerlo sin la referencia de la existencia del otro, del rostro del otro que se me revela (Gevaert, 1997). Así pues, la interacción consiente con la alteridad y sus acciones permiten reconocer la fuerza de la humanidad que late en cada uno de nosotros. En palabras de Levinas “ser hombre significa ser con los demás” (Gevaert, 1997,p.31)

• **Lo otro o el mundo:** El tercer y último nivel nos lanza hacia la experiencia continua y desbordante de la alteridad y del proyecto de liberación social. El ser humano que discierne es un ser en el mundo, no ensimismado ni ajeno de lo que acontece a su alrededor; se interesa por la realidad social que lo circunda y trabaja desde su subjetividad para aportar a su transformación.

2.4.1 La comunicación y el discernimiento en el mundo de la vida.

*El espejo salva una identidad más preciosa que el oro que los
Indígenas les dieron en canje a los europeos.
¿Acaso no tenían razón? ¿No es el espejo tanto un reflejo de
la realidad como un proyecto de la imaginación?
Carlos Fuentes (El espejo enterrado)
México 1992.*

La cotidianidad de la vida los seres humanos está traspasada por el lenguaje. Mediante él no solo nos expresamos o asimos el mundo, sino que también somos y nos permitimos ser, estableciendo una posibilidad de múltiples relaciones. En dicha inmediatez mediática (valga el juego de palabras), las personas se enfrentan con bastante frecuencia a la necesidad de tomar decisiones, aunque no siempre se visibilice la acción que perpetúa o evidencia su consecuencia. Para los seres humanos es importante entender lo que pasa, lo que sucede no solo con lo que el otro dice, sino con lo que está tratando de comunicar en el fondo; formarse juicios lo más acertados posibles sobre las distintas cosas, mensajes y gestos que acontecen a su alrededor así

como determinar las voluntades que le son transmitidas o impuestas de maneras explícitas o implícitas a partir de diversos textos. Inclusive siente la imperiosa necesidad de ser consciente de sí mismo, del otro y de lo otro, o para reencaminarse continuamente en la búsqueda de sus sentidos más urgentes.

Este proceso está necesariamente mediado por las *distintas lecturas* que se hacen de las situaciones, las personas y la vida misma. A su vez, dichas lecturas no son inocentes, hunden sus raíces en la vida histórica, social y psicológica de quienes las protagonizan, de tal manera que paulatinamente se van construyendo tejidos simbólicos, textos y discursos (unos más complejos que otros) alrededor de los cuales se forman hábitos, formas de ser -estar y de relacionarse. De esta manera el acto discursivo se convierte en punto de referencia de las honduras del ser; percepción que encontramos en los aportes investigativos de la teoría del lenguaje trabajada por Ramírez (2007), cuando afirma: “la cultura asumida por el locutor es una complejidad de textos y discursos establecidos en la memoria colectiva, y compartida en diversas perspectivas por cada uno de los ejecutores del discurso”, el mismo autor afirma “el discurso es un conjunto de instancias de voces agrupadas en una voz significativa ante unas necesidades concretas de relación, comunicación y acción”.

De lo dicho anteriormente asumimos que no solo usamos lenguaje sino que, en realidad somos eso; lenguaje, que nos permite ser, entender, estar con y en el mundo. Igualmente que el acto comunicativo se sitúa en la dialéctica yo- mundo y estará traspasado por carencias existenciales tales como la duda, la enfermedad, el miedo frente a lo nuevo, las condiciones de discapacidad, la pobreza, la guerra y hasta la muerte misma. Como ya se dijo anteriormente, estas condiciones constituyen el punto de partida desde el cual se establecen juegos de

discernimiento complejos, que terminan por prescribir las acciones que se ejecutan en una y otra circunstancia de la vida.

2.4.2 La lectura como experiencia de discernimiento.

La literatura como ya se había considerado anteriormente es problematizadora, rompe con lo ya establecido. Es así que entendemos que leer críticamente o con discernimiento es básicamente dejarse despabilar por el texto. Es una lectura de la existencia que implica ponerse en riesgo de romperse y efectivamente permitir que eso suceda. Pero ¿Qué implica hacer de la lectura una experiencia del discernimiento particularmente a partir de las acciones de los personajes de una obra?

La lectura funciona como una experiencia de búsqueda, una invitación a que el inconsciente del lector emerja mediante el encuentro con la ficción, de modo que la mirada atenta del lector sobre los personajes de la obra, con sus acciones, permitan el crear espacios que faciliten el acontecimiento callado de la confrontación de la propia subjetividad, con el inconsciente individual y colectivo a través de lo que nos es narrado.

2.4.3 Las Acciones Humanas: El objeto de discernimiento.

Podríamos en un primer momento preguntarnos si ¿Toda acción realizada por el hombre-mujer es una acción humana, o éstas están reducidas a aquellas que están mediadas por el uso de la razón o del acto consciente?; en dicho caso ¿comer, suplir las necesidades corporales, respirar, caminar siguen siendo acciones humanas aunque en principio los animales también participen de ellas? ¿Cuándo una acción realizada por el hombre-mujer se considera como verdaderamente humana? ¿Cuántos tipos de acciones humanas podrían existir? ¿Cómo se les clasifica? ¿Qué diferencia hay entre acción y suceder?

Para empezar iniciemos tratando de aproximarnos a una definición de acción humana. Al consultar el D.R.A.E cada uno de los términos que componen ésta categoría, nos encontramos con que en la primera acepción de acción, se le define como el “ejercicio de la posibilidad de hacer” (noción que seguramente ha sido tomada de Aristóteles), y en su quinta acepción se definirá como “las obras narrativas, dramáticas y cinematográficas como la sucesión de acontecimientos y peripecias que constituyen su argumento”. En lo que compete a humano-a, está definido como el adjetivo “lo perteneciente o relativo al hombre, lo propio de él”. Finalmente la definición de acto humano desde la perspectiva filosófica queda enunciada en esta misma fuente como “el que procede de la voluntad libre con advertencia del bien o el mal que se hace”

Según el Diccionario Filosófico Enciclopédico de Oxford, una acción es definida como algo que una persona hace intencionadamente, aparecen términos de fuerte tradición filosófica como voluntad y libertad. Según ésta segunda fuente de consulta, para que haya una acción basta con que la persona haga intencionadamente (al menos una) ya que toda acción está generalmente compuesta o descrita de distintos modos, que permitirían corroborar en ella más acciones. Por ejemplo; *Lucas está leyendo*, ello implicaría una serie de acciones que se despliegan y permiten acciones menores tales como mover sus ojos de un lado a otro de la página, pasar las hojas o incluso el tipo de lectura que Lucas pueda estar haciendo en esta misma acción (comprensiva, argumentativa o crítica). Ahora bien, llama poderosamente la atención que toda acción generalmente implica un movimiento corporal o un uso consiente del mismo (así sea cuando una persona permanece perfectamente quieta) estaría actuando en la medida que lo hace *intencionadamente*.

Entonces, asumiendo esta última acepción, entendemos por Acciones humanas en este trabajo de investigación a la acción **intencional humana** según la cual el hombre-mujer obra (puede incluir el pensamiento o deseo), de manera consciente en su interacción con el mundo, lo cual conlleva un planteamiento del ser humano en términos del uso de su libertad y voluntad, pero también bajo la comprensión del sujeto como problema no resuelto, con búsquedas de sentido abiertas, donde en muchas ocasiones entran en juego las acciones intencionales, a veces justificadas de manera causal (nunca predeterminada) y la frecuente justificación de sus actos en orden a la consecución de un objetivo. Es importante considerar que el uso que se hace aquí de dicha categoría guarda estrecha correlación con la teoría del discurso que se ha venido manejando, según la cual toda acción estaría precedida por una lógica discursiva y del lenguaje que le sostiene, en la medida que éste resulta ser una aprehensión consciente o inconsciente del mundo.

Lo que se pretende lograr en este trabajo, mediante la lectura como experiencia de discernimiento, es **asaltar el camino del automatismo** que media continuamente el discurso que alimenta nuestras acciones, haciendo que haya una toma de conciencia que visibilice la rutina del actuar indeliberado y naturalizado, tanto individual como social, y que generalmente permitimos que pase del inconsciente al actuar, sin mediación alguna. En este sentido, el espíritu de la propuesta de Ranciere (2010) resulta revelador cuando afirma:

Reconfigurar el paisaje de lo perceptible y de lo pensable es modificar el territorio de lo posible y la distribución de las capacidades y las incapacidades. El disenso pone nuevamente en juego, al mismo tiempo, la evidencia de lo que es percibido, pensable y factible, y la división de aquellos que son capaces de percibir, pensar y modificar las coordenadas del mundo común. (p.52)

2.5 El cuento: Un huésped habitado de acciones humanas provocador de experiencias lectoras

Es el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde un décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida
(Tomado de los cinco cuentos más bellos del mundo, según García Márquez)

Nos interesa resaltar en este aparatado la originalidad y fuerza con la que el cuento se destaca, dentro de las mediaciones pedagógicas en el aprendizaje de la literatura. Lo que ya Baquero Goyanes definía como una “criatura literaria”, reúne dentro de sí la multiforme fuerza de la vida que necesita ser contada; en las mejores palabras de Guadalupe Arbona el cuento esconde tras de sí verdaderas epifanías de vida, este género literario, revela las peripecias humanas que acontecen en la fragilidad de sus personajes cotidianos. (Arbona, 2008, p.12)

Aunque suele definirse como una narración breve oral o escrita de un suceso imaginario, la naturaleza de lo que constituye el cuento como género literario no es tan clara. Autores como Cortázar y Julio Ramón Ribeyro coinciden en afirmar que no hay delimitaciones exactas que permitan clasificarlo; sin embargo se reconocen algunos aspectos generales tales como su brevedad, (al menos respecto a la novela), sus pocos personajes, espacios y tiempos reducidos, y en fin una intensidad de alta concentración. En palabras del mismo Cortázar: “el cuento como en el boxeo gana por Knockout, mientras que la novela gana por puntos”.

Por ejemplo el escritor Julio Ramón Ribeyro (2009), nos describe en una especie de decálogo lo que haría de un cuento un artefacto perfecto; veamos:

- El cuento debe contar una historia. No hay cuento sin historia. El cuento se ha hecho para que el lector a su vez pueda contarlo.
- La historia del cuento puede ser real o inventada. Si es real debe parecer inventada y si es inventada real.
- El cuento debe ser de preferencia breve, de modo que pueda leerse de un tirón.
- La historia contada por el cuento debe entretener, conmover, intrigar o sorprender, si todo ello junto mejor. Si no logra ninguno de estos efectos no existe como cuento.
- El estilo del cuento debe ser directo, sencillo, sin ornamentos ni digresiones. Dejemos eso para la poesía o la novela.
- El cuento debe sólo mostrar, no enseñar. De otro modo sería una moraleja.
- El cuento admite todas las técnicas: diálogo, monólogo, narración pura y simple, epístola, informe, collage de textos ajenos, etc., siempre y cuando la historia no se diluya y pueda el lector reducirla a su expresión oral.
- El cuento debe partir de situaciones en las que el o los personajes viven un conflicto que los obliga a tomar una decisión que pone en juego su destino.
- En el cuento no debe haber tiempos muertos ni sobrar nada. Cada palabra es absolutamente imprescindible.
- El cuento debe conducir necesaria, inexorablemente a un solo desenlace, por sorpresivo que sea. Si el lector no acepta el desenlace es que el cuento ha fallado. (p.11)

Sin embargo, más allá de cualquier precisión que se pueda hacer frente a la naturaleza de este género literario, precisión que resultaría una tarea imposible de lograr, dadas las condiciones de volumen y fuerza que lo preceden tanto en la historia de la literatura como de las tradiciones orales y culturales de los pueblos, pasando desde las herencias de Oriente Lejano, con Las mil y

una noche, hasta el fabuloso Edgar Allan Poe o el impredecible y siempre genial Cortázar y miles más. Hay que decir que se encuentra en él una fabulosa posibilidad, de lo que Vargas Llosa denominará simbiosis entre realidad y fantasía.

Veamos por qué se ha elegido el cuento en la presente investigación, como el género más adecuado para abordar la mediación didáctica de la literatura. Para empezar, dentro de las prácticas pedagógicas este tipo de textos ofrece varias ventajas que vale la pena tener en cuenta; quizá una de las principales está dada por su accesibilidad ya que una de sus características principales, se expresa en términos de brevedad. Esto hace que los estudiantes puedan permitirse un ingreso mucho más rápido a su universo narrativo, que no nos permitiría por ejemplo la novela. En otros términos, el cuento puede ser un primer camino de acceso interesante para los chicos a la literatura, toda vez que dada su extensión nos será más fácil de abordarlo dentro del periodo de una clase, encuentro o sesión.

Su intensidad y vértigo nos permite medir, (si es que la palabra cabe) en tiempo real la reacción de los chicos frente a la expresión artística, ya sea por sus reacciones o manifestaciones de goce estético, por los indicios de comprensión crítica que pueden visibilizarse en las inferencias de los estudiantes provocadas por el texto; o por las múltiples posibilidades con las que se puede jugar a partir de la creatividad del mediador, para el mejor aprendizaje de la literatura.

Otra gran ventaja, está dada en términos de lo que podríamos llamar una vitalidad comprimida. Si seguimos de cerca las palabras de Vargas Llosa alrededor del cuento, nos daremos cuenta de la excepcional fuerza vital que contienen los relatos cortos. Allí la vida cotidiana con sus peripecias humanas, permiten al lector un acercamiento en primerísimo plano a los detalles de ciertas circunstancias de la vida, sin que necesariamente se nos cierre el horizonte

de comprensión. Se podría decir que el cuento es como una especie de agujero de gusano capaz de transpolarnos genialmente de la fantasía a la realidad una y otra vez, abriéndonos a mundos diversos en cantidades de tiempo ciertamente vertiginosas. Lo cual nos conduce a una puerta de entrada al infinito universo de posibilidades que ofrecen las acciones humanas y su correspondiente confrontación deliberativa o de discernimiento con el mundo del lector, que aunque disfruta de la ficción no puede sustraerse del mundo de la vida que lo seduce, aqueja y requiere.

La versatilidad es otra de sus enormes ventajas, (no queremos decir con todo esto que los demás géneros literarios no posean dichas ventajas, u otras), sino porque en principio esta *pequeña criatura literaria* nos permite disfrutar de una cantidad infinita de temas, intereses, cuestionamientos de diverso orden de que abarcan tópicos que van desde lo científico, pasando por lo político, hasta el fenómeno de lo absurdo, lo sensible, lo religioso, incluso lo trivial y cotidiano de maneras muy comprimidas; algo así como cápsulas existenciales impredecibles, capaces de dar cuenta de multiformes realidades de tiempos y espacios.

Finalmente habría que decir, que no obstante los continuos usos indebidos que se han hecho de este género en términos de instrumentación de la literatura, la verdad es que dicho género permite una cantidad excepcional de posibilidades a la hora de “jugar” con las formas de mediación en el aprendizaje de la misma. Juegos de roles, lecturas cooperativas, espacios dialógicos y problematizadores, producciones artísticas de toda índole como cortos, entrevistas, pinturas etc., son comodines que bien utilizados pueden permitir no solo que los chicos disfruten mucho más del acto de leer, sino incluso de la posibilidad de verse reflejados con ellos, con la lumbre del misterioso espejo de la vida.

3. CAPÍTULO III: APROXIMACION METODOLÓGICA PARA UNA PROPUESTA DE MEDIACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

3.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación llevada a cabo es de tipo descriptivo y está enmarcada en una metodología cualitativa, siendo de carácter flexible y abierta, con un diseño de investigación acción-participativa, la cual para Hall (1983) (en Contreras, 2002)

Debe estar basada en un sistema de discusión, indagación y análisis, en el que los investigados formen parte del proceso al mismo nivel que el investigador. Las teorías no se desarrollan de antemano, para ser comprobadas o esbozadas por el investigador a partir de un contacto con la realidad. La realidad se describe mediante el proceso por el cual una comunidad crea sus propias teorías y soluciones sobre sí misma. (p.10)

3.1.1 Propuesta de metodología para la acción participativa desde los intereses práctico y emancipador.

En el capítulo anterior se abordó la teoría de los intereses cognitivos analizados desde la perspectiva teórica de Habermas por Shirley Grundy (1998) en su texto *Producto o praxis del currículo*. Para poder entender desde dónde se orienta esta investigación, es indispensable analizar cómo esta teoría aporta a las intenciones de acción nuestras, enfocadas desde la pedagogía crítica, fundamentalmente en el análisis desarrollado por Grundy (1998), en lo que tiene que ver con el interés práctico y el interés emancipador. A continuación presentaremos algunos de sus postulados considerados para el desarrollo metodológico de la presente propuesta, para explicar la perspectiva desde dónde enfocaremos el diseño de la investigación acción participativa.

Dejamos de lado el interés técnico, ya que dista del enfoque de la investigación porque está centrado en el cumplimiento de unas intencionalidades externas a lo que se puede generar en el contexto educativo. Para éste, las acciones están orientadas al cumplimiento de objetivos y al logro de productos; la teoría surge como la base de orientación y las acciones en el contexto educativo llevarán a la comprobación de la teoría planteada. Si efectivamente las acciones se distancian de ésta, son replanteadas pero se mantienen los objetivos establecidos desde el rol prescriptivo de esta base teórica, ya que su fin último se centra en la solución de problemas relacionados con el aprendizaje. Por su parte el interés práctico, afirma Grundy (1998), no solamente se centra en cómo se debe conocer sino también en cómo se debe actuar.

El interés técnico tenía un resultado independiente de la práctica de una acción y, por tanto, de las acciones mismas. [...] Por otra parte el interés práctico se centra mucho más en el acto y el actor, en vez de en el resultado de la acción. (Grundy,1998, p.94).

En el currículo desde la perspectiva del interés práctico, prima la construcción de la significación que se logra a través de la interpretación derivada de las acciones que se desarrollan en el proceso. Estas interpretaciones son la base de la reflexión que permitirán orientar o reorientar la toma de decisiones con relación a la acción.

Este interés práctico, sostiene Grundy (1998), tiene que ver con la interpretación hermenéutica y es la forma en que se crea el conocimiento sobre el que puede llevarse a cabo la acción, que es generada por el juicio práctico de la situación dada. "El interés práctico se caracteriza por un eidos general del "bien" la disposición del juicio práctico que da lugar a un tipo de acción que pretende alguna mejora en el sujeto o situación" (p.93). La comprensión es la forma como se construye el significado de acuerdo con lo que afirma Grundy; llegar a ella es el problema de las ciencias humanas empírico- analíticas, descubrir cuáles serán esas reglas que

pueden interpretarse dentro de la interacción humana y de ahí retomar lo que pueda llevar a orientar o modificar la conducta.

La práctica en este ámbito, no es otra cosa que la interacción humana y está relacionada con la interacción entre docente y estudiante. Hay un interés cognitivo práctico y esto obviamente va a afectar de alguna manera la forma de abordar la evaluación y la valoración. La implicación que tiene para el docente es que, a través de la implementación de este tipo de currículum, la investigación por parte del docente se amplía. Lleva a que su comprensión aumente progresivamente, gracias a lo que puede interpretar y comprender de los significados que va hallando en su práctica. Es decir, la teoría aparece no como algo que tenga que comprobarse en la acción, sino que surge de manera continua en el proceso de aprendizaje. El proceso está centrado en personas que se interrelacionan en diferentes acciones y la reflexión que deriva de él, elementos constitutivos de la praxis planteada desde perspectiva de la pedagogía crítica.

Los contenidos del currículum como dice Grundy(1998), se seleccionan para su el aprendizaje en la búsqueda de objetivos específicos de antemano. Estos contenidos tienen que ver con el juicio del docente, no con la dirección del docente, es decir no se busca cumplir con los objetivos, sino que se van orientando a partir de lo que él va analizando. Para ello tiene en cuenta la situación, el contexto y cómo se van dando nuevos procesos dentro del aula y de ahí va tomando decisiones. Se busca no solamente lo cognitivo, lo que se aprende, sino además se procura el bien del grupo que participa dentro de este proceso.

En la evaluación, no se consideran contenidos o conocimientos simplemente, si no que se elaboran juicios en la medida en que se van dando los procesos y las prácticas desarrolladas a través de esta experiencia que lleva al bien de los participantes. Desde esta perspectiva de

comprensión, tiene que haber una planeación, una organización y una programación de acciones que no solamente tenga que ver con las necesidades de aprendizaje de un grupo, como pasa con el currículum orientado desde el interés técnico, sino que se van modificando, adaptando o enriqueciendo a lo largo de los procesos que se van viviendo. El interés práctico estimula el desarrollo del conocimiento mediante la toma de conciencia de teorías implícitas que pueden ayudar a sostener o proporcionar una base racional para la acción, dice Grundy (1998). A diferencia del currículum técnico, en el práctico la teoría no es prescriptiva, se va revisando constantemente y ayuda a orientar la reflexión que surge de la acción.

El objetivo de la acción desde este interés, está en la experiencia del aprendizaje para los estudiantes. El centro es el aprendizaje no la enseñanza; y a través de la acción- reflexión- comprensión, busca mejorar la eficacia del trabajo del grupo. Las acciones no se miden en términos de efectividad o eficiencia, sino que se miden en la significación y esto traerá como resultado la transformación de la conciencia y un compromiso de reflexión constante. Acorde a la autora, desde esta perspectiva el interés práctico es totalmente incompatible con el interés técnico, pero se acerca mucho al interés emancipador. Si bien el interés emancipador busca una transformación de la conciencia, esto se da a través de la participación, la percepción y transformación del mundo.

Es aquí donde encontramos el punto de continuidad de la presente investigación. Si bien el interés emancipador es el que está más estrechamente relacionado con la pedagogía crítica, ante el resultado de los procesos limitantes que tiene nuestro sistema educativo, y acorde a lo planteado por Grundy, podría decirse que para lograr el desarrollo de un currículum entendido desde la perspectiva del interés emancipador, es necesario hacer transiciones por el interés práctico, el cual se considerará en este trabajo. Se espera que la continuación del mismo, lleve a

que la praxis lograda en el proceso de aprendizaje, encamine a una participación activa de docentes y discentes a través del ejercicio dialógico sobre las comprensiones derivadas del mismo. Los alcances del interés emancipador pueden darse en la medida en que el proceso desde el interés práctico se vaya afianzando, pero esa es la tarea pendiente a trabajos posteriores.

El interés emancipador orienta la búsqueda del conocimiento en un grupo de aprendizaje y no en otra parte; en su contexto, su problemática, los intereses que los integran y en sus acciones posteriores a la reflexión. Cuando se habla de praxis, en el interés emancipador, es la acción de la comprensión que se logra en la reflexión constante en el proceso de aprendizaje. Esta comprensión no supone una relación rectilínea de teoría y práctica como en el interés técnico, ni como ocurre en el interés práctico en donde hay una teoría previa a la acción que lleva a la reflexión enriqueciéndola desde la teoría misma; en el interés emancipador desde la praxis la teoría emerge de la relación reflexiva de la acción como tal. La acción, al igual que en el interés práctico, es la que deriva de una interacción entre docentes y discentes, en donde el aprendizaje se da de manera mutua.

Al igual que en el interés práctico, desde la perspectiva del interés emancipador no es importante comprobar el alcance de resultados previstos, como lo plantean las formas técnicas de evaluación. Es fundamental por el contrario, la crítica del proceso vivido, de los alcances del aprendizaje y las interacciones que se dan en él, así como el grado de autonomía e igualdad que alcanza el grupo de aprendizaje.

Como se puede ver los límites entre el interés práctico y el emancipador son difusos. Como lo sostiene Grundy (2008) el segundo es un escalón más en la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico y ambos coinciden en elementos clave de la pedagogía Crítica. Siendo entonces necesario el tránsito por el interés práctico y considerando que esta investigación no

logra evidenciar el alcance del nivel crítico como lo establece el interés emancipador, trataremos de sintetizar elementos de ambos intereses, que han sido considerados para el diseño metodológico de esta propuesta. Cabe aclarar que partimos del interés práctico, pero hay consideraciones abordadas desde el interés emancipador.

3.1.2 Lineamientos a tener en cuenta en el diseño de la investigación

➤ El enfoque de acción de la propuesta de mediación está determinado por la praxis, como lo plantea Freire y lo analiza Grundy desde los intereses práctico y emancipador. Es decir, la praxis conformada por la acción y la reflexión, pero una reflexión iluminada por la teoría y entendida en una dinámica dialéctica que “va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”

➤ La teoría entonces, no es prescriptiva sino orientadora. Como parte de una investigación cualitativa, la teoría es considerada como marco de referencia estando presente durante todo el proceso. No es asumida como un elemento de comprobación inamovible, sino que como se planteó anteriormente, se tiene una relación dialéctica que permita iluminar las reflexiones que emerjan del proceso, con el fin de enriquecer la comprensión. Por ello, partimos de unas categorías clave para el inicio, pero a lo largo del proceso aparecen otras orientaciones teóricas que dan fundamento a los hallazgos. Sin embargo, considerando que en el interés emancipador la teoría se construye a partir de la experiencia, en esta investigación asumimos la teoría desde la perspectiva del interés práctico, como ya se ha descrito.

➤ Las actividades de la propuesta están planteadas como proceso, no como producto. El abordaje de las mismas está supeditado entonces a la discusión, la reflexión o el juicio como plantea Grundy y la significación, producto de la comprensión de lo vivido. Por ello se podrá evidenciar que se parte de una propuesta de mediación pero que a lo largo del proceso vivido se

organiza y reorienta acorde a la dinámica del grupo.

➤ Considerando la base de la pedagogía Crítica, la praxis que se plantea en la presente investigación tiene que ver con el mundo real, con lo que acontece en lo social y lo cultural. Es decir, la reflexión que se puede dar a partir de la propuesta debe posibilitar la comprensión, a través de la construcción dialógica de significados.

3.1.3 La investigación acción - participativa

Desde la pedagogía crítica el tema de la investigación-acción toma como referencia la práctica y la reflexión que surge de la misma. Busca el desarrollo de la conciencia crítica de los que participan en ella, por tanto incluye procesos de **toma de conciencia** esperando mejorar la **comprensión**, que no consiste en la acumulación de conocimientos o de experiencia, sino en la **reflexión de la existencia misma**. La acción es entendida no solo como proceso sino que lleva al acto de conocer. Para ello, se establece una relación dialéctica entre la acción y la reflexión.

En la investigación acción participativa desde la pedagogía Crítica, educando y profesor interactúan con el fin de

Dar sentido al mundo [...] los estudiantes y el profesor se ocupan de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional del aprendizaje significa que no tiene sentido hablar ya de aprendizaje sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje. (Grundy, 1998, p.142).

Desde la teoría la investigación acción participativa es entendida por Sandín, (2003) (en Hernández, Fernández & Baptista, 2010) como la construcción del conocimiento por medio de la práctica, quien resume las características de la investigación-acción en:

1. La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.). De hecho, se construye desde ésta.
2. Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
3. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados del estudio.

La investigación tendrá una perspectiva emancipadora, cuyo objetivo según Hernández, et al., (2010):

va más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras a un proceso, pretende que los participantes generen un profundo cambio social por medio de la investigación. El diseño no sólo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida. (p. 510)

La investigación acción, sigue ciclos en espiral en su proceso, (Kemmis & McTaggart, 2005), en cuya implementación se tienen en cuenta cuatro fases:

Fase 1 Diagnóstico: Se desarrolla una descripción de la situación inicial, identificación del problema a intervenir. Se fundamenta teóricamente la propuesta

Fase 2 Plan de acción: Se establece un plan de acción que permita realizar la intervención, la cual debe ser consensuada con los sujetos participantes de la investigación. Las acciones deben ser comprometidas e intencionadas.

Fase 3 Acción: Se pone en marcha de forma sistemática el plan de acción, se realiza control de cada uno de los procesos llevados a cabo y se realiza la recolección de los datos a partir de la observación de la realidad,

Fase 4 Reflexión: En la fase de reflexión o evaluación se cierra el ciclo, se realiza a lo largo de todo el proceso, permite reiniciar el ciclo a partir de los resultados obtenidos y las conclusiones logradas por el grupo.

En la siguiente figura se muestra el proceso de investigación llevado a cabo en la investigación-acción

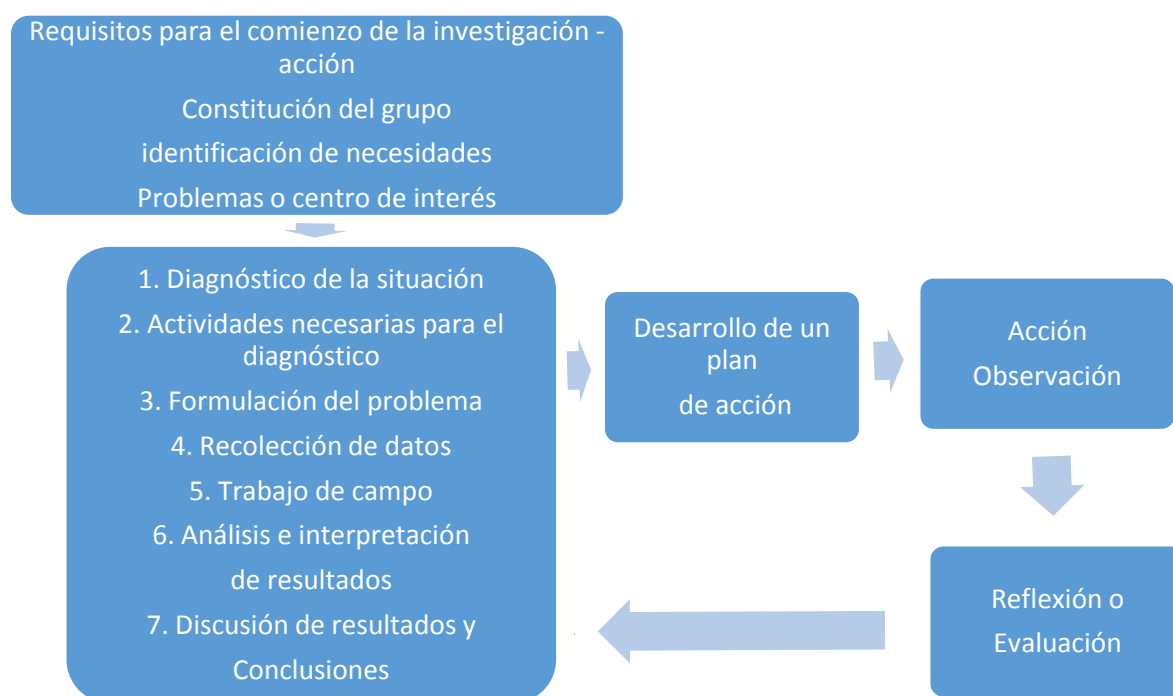


Figura 1: Proceso de investigación – acción (Tomado de Colás Bravo, 1994: 297. En Bausela, E. ,2004)

Entre los instrumentos que serán utilizados en la investigación se encuentran

Tabla 2:
Instrumentos de la investigación acción participativa

Instrumento	Criterios de Validez
Entrevistas semiestructuradas	Revisión de expertos
Notas de campo	Credibilidad
Documentos	Observación continua

3.2 Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en la institución Distrital José Acevedo y Gómez, ubicada en la localidad de San Cristóbal. El grupo con el que se trabajó, está conformado por 18 adolescentes del grado 1001 pertenecientes a la jornada mañana, pero que asisten en contra jornada, tiempo en el que elaboramos las actividades planteadas. Las edades de los participantes oscilan entre los 15 y los 20 años de edad. La mayoría de los participantes son mujeres.

Si bien la institución lleva varias décadas en funcionamiento, la infraestructura es pequeña y un tanto precaria. No se cuenta con una biblioteca, el espacio de las aulas es reducido y eso lleva a que los grupos sean más pequeños a lo acostumbrado en las instituciones públicas. Sin embargo, se tienen ciertas condiciones técnicas como videobeam, sistema de audio, computadores, esto hace que se facilite un poco la mediación. En la sede que se desarrolló la experiencia sólo funciona la básica secundaria y la media.

3.3 Instrumentos para la recolección de datos

Los instrumentos utilizados fueron:

Entrevistas

Observaciones

Audios y grabaciones de los encuentros

Escritos de los estudiantes

Fotografías

Cuentos elaborados por los estudiantes

3.4 Técnicas de recolección de datos

- **Diagnóstico de la Situación** Se llevó a cabo en dos momentos. El primero fue el análisis de las necesidades de la población, las cuales eran bien conocidas por uno de los investigadores quien lleva cinco años trabajando en la institución y reconoce, no solo las problemáticas del contexto, sino que además ha acompañado el proceso de formación de los estudiantes desde el inicio de su básica secundaria. El segundo ya en el campo de acción, fue una entrevista semiestructurada que permitió conocer la relación de los estudiantes con la lectura.
- **La observación.** Fue de tipo semiestructurada ya que la recopilación de datos fue de manera narrativa y descriptiva porque la intervención con el grupo fue directa y se posibilitó la relación, en la medida en que uno de los investigadores es docente de filosofía del grupo.
- **Documentos producidos por los estudiantes:** Durante el proceso como parte del ejercicio del discernimiento, se elaboraron diferentes documentos que ayudaban a los estudiantes a la reflexión del proceso que se daba. Estos documentos, por iniciativa del grupo mismo, fueron recopilados en portafolios. Estos textos eran elaboraciones discursivas mediadas por la experiencia de cada encuentro, no se daban como un producto final sino como un punto de partida para el diálogo entre los participantes. Se elaboraron documentos que buscaban en el estudiante la reflexión de sus condiciones, sus opiniones sobre su realidad de jóvenes, la revisión de vida y la producción creativa de textos ya fuera como poemas o cuentos.
- **Grabaciones y fotografías:** A lo largo del trabajo se procuró contar con un equipo de audio y video para no entorpecer la dinámica natural de los encuentros. Esto permitió que el

grupo se acostumbrara a los aparatos y no se intimidara por ellos. Así mismo, se recopiló material suficiente para el análisis constante del trabajo.

➤ **Entrevista final y galería literaria:** Las dos actividades que dieron conclusión a la propuesta, permitió la evidencia del empoderamiento de los participantes con el proceso. La elaboración discursiva en ambas actividades es una evidencia real de las consecuencias que pueden derivarse del acercamiento a la literatura en la transformación de actitudes, posicionamientos ideológicos y reflexión sobre la vida de cada uno de los estudiantes.

3.5 Análisis y presentación de los resultados

Se aplicó la hermenéutica como técnica de análisis cualitativo. Las categorías de análisis se plantearon desde las acciones desarrolladas en cada encuentro. Si bien se parte de una base teórica, la dinámica y los resultados de los diferentes talleres llevaron al enriquecimiento de la reflexión con la teoría, particularmente en lo que tiene que ver con la mediación y la transacción que se iba dando en las lecturas de los textos propuestos. Para la presentación de los resultados, se optó por la sistematización de la experiencia que abordaremos en el siguiente capítulo.

4. CAPÍTULO IV. LECTURA DE LA EXPERIENCIA: HACÍA UNA LECTURA CRÍTICA DEL VIVIR Y DEL LEER

*“Los datos, la información no son objetos inertes, extraños al contexto y a los sujetos; por el contrario son textos abiertos, reciclables, refrendables, contextualizados, Progresivos y provisionales.
El dato no se da naturalmente, por el contrario el dato se crea,
La información se genera culturalmente en la
Interacción de los sujetos”.*
Ghiso A.

*“Está bien que se mida con la dura
sombra que una columna en el estío
arroja o con el agua de aquel río
en que Heráclito vio nuestra locura”*

J. Luis Borges (EL reloj de Arena)

Quizá uno de los grandes aportes de un método investigativo como el de **Investigación – Acción – Participación**, es que permite al investigador integrarse dentro del proceso mismo que pretende llevar a cabo. Entonces, no se plantea a éste (el investigador) como un observador ajeno a los procesos vividos en pro de una falsa –no contaminación del “objeto investigado”; máxime cuando hoy en día la cualidad de las ciencias humanas sociales, parecen hallarse encaminadas más a la transformación de las realidades vitales de la existencia humana en sus contextos determinados, que a su mera descripción o ejercicio estadístico, que desemboque en la rotulación de un órgano de investigación pasivo.

En este sentido se comprende que la llamada sistematización de experiencias no podría apuntar a una solitaria clasificación de las mismas dentro de estereotipos o estructuras que fosilicen la experiencia reduciendo los procesos vitales a un recuento ordenado, detallado y sistematizado que ahogue el cómo, el por qué y el para qué del proceso vivido. Tal como lo

afirma Oscar Jara (s.f) en su texto *Orientaciones Teórico Prácticas para la Sistematización de Experiencias*:

En el campo de la educación popular y del trabajo de procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no solo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a **obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias**. (p.3 s.f)

Así, de lo que se trata entonces es lograr una interpretación crítica del proceso que nos abra el horizonte hacia nuevos aprendizajes que puedan comunicarse, de reconocer los valores aciertos y desaciertos de la experiencia, de precisar la lógica de los procedimientos aplicados y los modos de impacto en la comunidad implicada. Es muy importante “develar las múltiples significaciones de lo estudiado”, pensar la sistematización de experiencias y prácticas sociales como un proceso constructivo y dialógico, romper con los programas positivistas simplificadores y rectificadores de los procesos y prácticas sociales para hallar de esta manera las búsquedas de sentido presentes en la comunidad que se construye desde su singularidad y particularidad. (Ghiso, 2004, p.12)

Por tanto la propuesta que pretende “recoger” la experiencia de mediación didáctica llevada a cabo en este trabajo, seguirá como modelo los tres puntos sugeridos por Oscar Jara los cuales, a nuestra manera de ver, coinciden con los tres grandes momentos que explica Ghiso (2004), “Textualizar, Cotextualizar y Contextualizar” (p.14) ; ellos son:

1. Ordenar y reconstruir el proceso vivido (**Lectura de la experiencia**)
2. Realizar una interpretación crítica del proceso (**Interpretación de la experiencia**)
3. Extraer aprendizajes y compartirlos (**Aprendizajes significativos de la experiencia**)

4.1 Los chicos y sus circunstancias sociales

La realidad de los colegios públicos de Bogotá es tan compleja como variada, posiblemente muy similar a lo que se experimenta en otras instituciones públicas de la urbe latinoamericana. Los jóvenes participantes de la experiencia, pertenecen a un contexto socio económico difícil, con las carencias y posibilidades propias de los estratos uno y dos. Sin embargo y pese a los diagnósticos, con frecuencia desalentadores, persiste en ellos el caudal irreprimible de esperanza, tan propio del vigor que la vida a esas edades ofrece.

Su vivencia suele estar escindida entre las demandas existenciales propias de su contexto social, y el ambiente educativo que les ofrece el colegio. Situaciones como la pobreza, la violencia intra familiar y de las calles, la vulnerabilidad constante a sustancias psicoactivas, el pandillismo, el desplazamiento forzoso y los embarazos prematuros entre muchas otros, no suelen ser modos de vida ajenos a su existir. Sin embargo aunque todos se ven afectados por estos flagelos, la manera como cada joven lo asume, suele ser obviamente distinta. De hecho es común ver entre ellos, los dos polos de la experiencia; chicos que viven muy de cerca dichas realidades expuestos al desarraigo y la violencia cotidiana dentro y fuera de sus casas, y algunos un poco más afortunados, que cuentan con entornos familiares más protegidos y seguros, facilitándoles por ende proyecciones de vida más estables y positivas.

Toda esta serie de circunstancias son reflejadas al interior de las aulas. Los grados de motivación y responsabilidad en torno a las clases, los niveles de compromiso frente al descubrimiento en su proyecto vital, las formas comportamentales y académicas, están usualmente relacionadas con la manera como ellos se sienten identificados con su lugar en el mundo.

En cuanto al grupo en particular de jóvenes escogidos para llevar a cabo este proyecto de investigación (grado 1001, Ciclo V), cuenta con chicos que ya han vivido experiencias difíciles de supresión familiar, consumo de sustancias psicoactivas, alcohol, pandillismo y violencia. Incluso una semana antes de iniciarse la mediación didáctica, vivieron una experiencia de este tipo, al ver como uno de sus compañeros de clase casi muere a manos de otro estudiante del colegio, en circunstancias y por razones verdaderamente irrisorias.

No obstante la realidad anteriormente citada, su sentido de resiliencia y transformación es increíble, lo que no permite de ningún modo encasillarlos en estereotipos pauperizadores ni lastimeros. Cuentan con capacidades sobresalientes en distintos niveles del conocimiento y habilidades para la vida tales como el razonamiento lógico matemático, el arte, las destrezas físicas y sociales, entre otras. En el espacio vital de la escuela, aunque haya con frecuencia ocasionales riñas o muestras de violencia se observan enormes fortalezas y posibilidades de desarrollo y crecimiento humano tales como un sentido sólido de la amistad, trabajo en equipo cuando se requiere para el beneficio común, valoración positiva de eventos, personas y procesos que contribuyan a su crecimiento; sentido de solidaridad y compromiso frente a las realidades que les interesan.

4.2 En lo que se refiere propiamente a la lectura

La percepción general que se tiene del curso por parte de los docentes en la institución es positiva. Cuentan con un desempeño académico y convivencial aceptable, algunos de ellos excelente, sin embargo se presentan bajos niveles de lectura personal y poca motivación a la hora de leer de forma autónoma. Aunque muchos manifiesten agrado por la lectura, son muy pocos los que la practican, y menos aun los que se sienten beneficiados con ella. Al preguntarles si les

gustaba leer, muchos contestaron que sí, pero al pedirles el nombre de algunos de los textos leídos, muchos no supieron dar respuesta.

Dentro de los títulos de libros enunciados por ellos se encuentran; *La Familia de Pascual Duarte*, *¿Quién se ha robado mi queso?*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *La culpa es de la vaca*, *Crónica de una muerte anunciada*, *Ciudades de papel*, *El Hobbit*, artículos de revistas; e incluso muchos clasificaron dentro del acto de leer literatura a las redes sociales como facebook. Es importante tener en cuenta que algunos de los textos enunciados como *La familia de Pascual Duarte* y *Crónica de una muerte anunciada*, fueron los sugeridos por la clase de Lengua Castellana, y son abordados por los estudiantes dentro del colegio en las horas de descanso.

Hay otros que expresan abiertamente su aversión o poco gusto por la lectura. Les molesta por ejemplo, la extensión en número de páginas de las obras (textos demasiado largos), la obligatoriedad con que a veces “se les hace leer” dentro de la escuela, o simplemente la no motivación a invertir su tiempo en ella. Pero también existen otras variables tales como la falta de popularidad de la lectura en el ambiente escolar (aunque hay una hora por semana de plan lector, pareciese no ser suficiente para promover una sana y motivante cultura del leer), la ausencia de tiempos, espacios y lugares apropiados para lectura (en el colegio por ejemplo no existe biblioteca y en la mayoría de sus hogares, ni siquiera cuentan con un espacio que les permita llevar a cabo sus responsabilidades académicas), eso sin contar con el embebimiento permanente en el que parecieran estar con los nuevos sistemas informativos tales como las redes sociales, la televisión y la internet; que sin ser malos en esencia, son utilizados con frecuencia como vía de escape y no de emancipación.

Aun así, se encuentran chicos que manifiestan una inclinación más decidida hacia la lectura. Este es el caso de Milena Moya (15 años), quien entiende la lectura como una forma de

confrontación entre lo que viven los personajes y lo que a ella le inquieta; “Uno aprende experiencias del libro que le pueden servir en la vida real” O respuestas tales como la de Brayan (16 años): “Me gusta leer porque es una puerta hacía otros mundos para explorar y tener nuevos conocimientos”. Lorena de 15 años lo argumenta de la siguiente manera: “En la lectura encontramos muchas maneras de conocer historias de vida y de la imaginación de los autores”. Para estos chicos el valor de la lectura reside en la capacidad que tengan los textos para reflejar historias de la vida real y cotidiana que les ayuden en parte a entender sus propias vivencias.

Llama profundamente la atención que ante la pregunta *¿Qué debe tener un libro para que te llame la atención leerlo?* las respuestas más repetidas por parte de los estudiantes están relacionados con una portada atractiva, imágenes o un buen título. Y en cuanto al contenido, aunque algunos manifiestan su gusto por lecturas fantasiosas y de ciencia ficción, la mayoría coinciden en sentirse atraídos por historias en las que ellos se vean o sientan reflejados.

4.3 La mediación y los mediadores

La génesis de la presente mediación didáctica titulada: **“Métase en el cuento: De la vida a la literatura y de la literatura a la vida”** pretende situarse en la médula del acontecimiento pedagógico, respecto al aprendizaje de la literatura que sucede en el mundo de la educación pública, particularmente en Colombia y Bogotá.

En esta perspectiva la intencionalidad que orienta todo el proceso está encaminada a construir una sociedad más humana y crítica, máxime cuando nos urgen las particularidades y desafíos arriba descritos.

Es aquí donde resultan sumamente valiosos los interrogantes con que Comenio, el padre de la didáctica abre la discusión sobre el ser y que hacer de la pedagogía: **¿Qué es el hombre? Y ¿Qué debe llegar a ser?** (Citado por Civarolo, 2008). Sendas preguntas han de entenderse no

como la legitimización de un prototipo o modelo único de ser humano, ni mucho menos como el molde adecuado para su producción en masa, que excluya el libre desarrollo de la personalidad, o el ejercicio de la voluntad y la libertad misma; al contrario, se perfilan como una ventana que constantemente debe abrirse para inquietar nuestra labor pedagógica, a modo de búsqueda consciente de las necesidades humanas más profundas que siempre laten desafiantes, cambiantes y de algún modo misteriosas, en la subjetividad de los estudiantes, la complejidad de la escuela y el mundo diverso que deviene en el tiempo y el espacio.

Con estas premisas se arranca un camino que aunque no pretende ser la solución definitiva, si persigue aportar nuevas miradas a un problema tan complejo y vital para la educación, como es el de aprender a leer de manera crítica la multitud de textos que transitan de la literatura a la vida y de la vida a la literatura.

Esta mediación está pensada como un espacio dialógico de construcción interdisciplinar, encaminado a una provocación dialéctica y en la medida de lo posible, exacerbada de las siguientes tres perspectivas;

1. La literaria y la lectura crítica.
2. La humana o el discernimiento de las acciones humanas.
3. La mediación de pedagogía crítica o la emancipación.

Es importante aclarar que ninguna es excluyente de las otras dos, por lo contrario se hallan íntimamente relacionadas por una experiencia constante, en torno a lo significativo, lo estético y lo vital.

A continuación se expone, como si se tratara de un órgano vivo, una gráfica que intenta representar la lógica subyacente al proyecto; para luego desplegar la mediación didáctica construida e inspirada en la pedagogía crítica.

4.4 Propuesta

“MÉTASE EN EL CUENTO: DE LA LITERATURA A LA VIDA Y DE LA VIDA A LA LITERATURA”

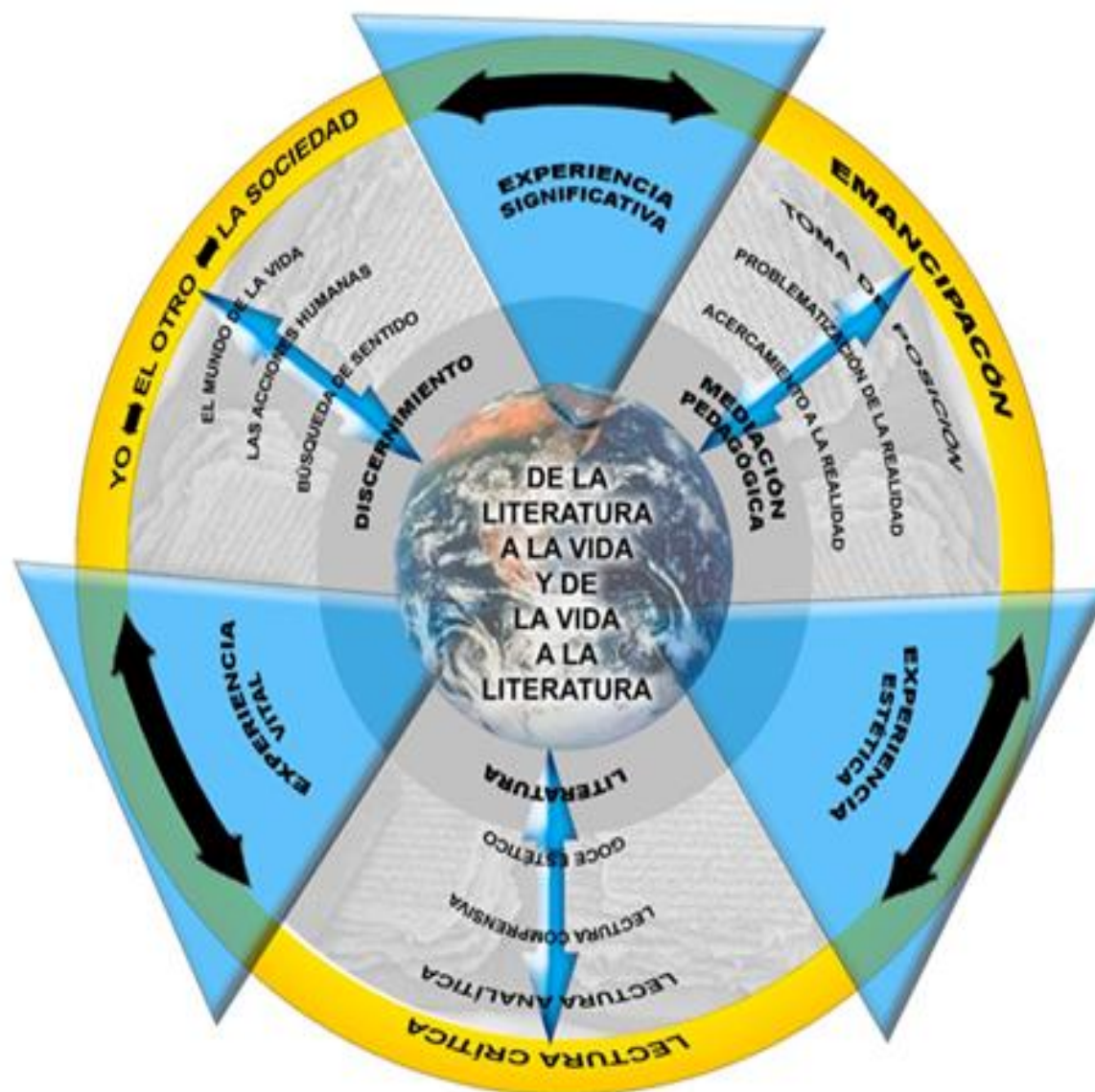


Figura 2: Representación gráfica de la propuesta de mediación didáctica “Métase en el Cuento”

El anterior esquema circular representa de manera holística los fundamentos de reflexión y praxis que se han venido construyendo en el devenir de la presente experiencia. Para su mejor comprensión, procederemos a una breve explicación de adentro hacia afuera.

En el núcleo del esquema encontramos la fuerza dialéctica que inspira todo el proyecto; la mediación didáctica: “De la vida a la literatura y de la literatura a la vida” implica de por sí un tránsito constante de ida y vuelta que favorezca los procesos de aprendizaje en una perspectiva que supere la visión bancaria de la educación, la fragmentación de saberes y sobre todo el vicio dualista que suele escindir; la vida del conocimiento, el gozo del aprender, la literatura de la vida.

Por otra parte, es importante entender que toda mediación para el aprendizaje desde la pedagogía crítica ha de ser situada, contextuada, pensada para chicos reales que viven en circunstancias reales; así que uno de los grandes retos, está formulado en términos de que se permita la inserción de la vida en la escuela y viceversa. Dadas las condiciones anteriores, podemos concebir la literatura como un horizonte abierto que facilita leer, leerse y leer el mundo. Tal y como Borges nos permite considerar en *Arte Poética*:

“A veces en las tardes una cara
nos mira desde el fondo de un espejo;
el arte debe ser como ese espejo
que nos revela nuestra propia cara”.

Como puede verse, la dialéctica enunciada entre literatura y vida, se sitúa en el corazón de todo el proceso mediático desarrollado; así las cosas, sería tan válido preguntarse ¿Qué sentido tiene vivir sin la literatura? Tanto como... ¿Qué sentido tiene la literatura sin la vida?

Seguidamente, como si se tratase de una espiral, encontramos tres categorías fundamentales que interactúan de forma constante en el proceso: Literatura, discernimiento y mediación didáctica. Aunque las tres ya han sido consideradas en el desarrollo del marco teórico, se hace necesario reconocer en la intimidad de esta urdimbre o triada, los elementos fundamentales y constitutivos de la propuesta en mención

En primer lugar reconocemos el papel protagónico de la literatura; de ella habría que decirse, que no se puede decir todo acerca de ella (...) Tal como la vida, resulta ser inaprensible en su totalidad y posiblemente en ello resida su encanto. Sin embargo, la literatura contiene dentro de sí la variada posibilidad de la existencia; es polifónica por antonomasia, recoge entre sus páginas infinidad de posibilidades humanas, de circunstancias, misterios y cotidianidades que rayan en el infinito de los interrogantes que preocupan al ser humano.

Al mejor estilo de Aristóteles podríamos intuir la como el espejo de la naturaleza, esa mimesis evocadora de la libertad humana, se asemeja a un cuarto interior donde se posibilita el diálogo, a veces silencioso, a veces comunitario de la búsqueda de sentidos en medio de la contradicción de nuestro ser y estar en el mundo. En esta misma perspectiva se comprende el sentido amplio de la literatura como representación de la realidad, no podría por tanto olvidarse la fuerza evocadora de extrañamiento que posee dentro de sí; autores como Shklovsky y Ranciere hablan sobre la necesidad de romper con el automatismo que nos obliga a tragar entero una realidad que a menudo resulta ser dolorosa e injusta.

Todo ello nos conduce a una comprensión cada vez más profunda de la relación existente entre discernimiento y literatura; como ya se enuncio anteriormente hay ciertos nexos implícitos entre el acto de leer y el discernimiento que afirman su complicidad. Es obvio que los autores al elaborar las diversas construcciones literarias hacen una lectura del mundo, enjuician de alguna

manera la cotidianidad que les acontece, ayudan al lector a detenerse sobre ciertos aspectos de la realidad humana ante los cuales la mayoría pareciéramos estar miopes. Esta capacidad de “enjuiciar el mundo”, o mejor de hacer una lectura de él, es a lo que aquí se denomina discernimiento. Entonces el acto de lectura es un acto existencial de decantamiento de las acciones humanas que asciende desde la interioridad del ser humano, su subjetividad, su “yo”, para extenderse a la reciprocidad del encuentro con el “otro” y con lo otro o el mundo.

Finalmente se encuentra la categoría de mediación didáctica. En ella se establece el protagonismo de los estudiantes dentro de los procesos de aprendizaje. Reconociendo subjetividades discursivas, problematizando la realidad y los insumos teóricos, favoreciendo la autonomía de los aprendientes; esta perspectiva busca situarse de manera distinta en las relaciones derivadas en la dialéctica ya enunciada de literatura y vida. Inspirados por la pedagogía crítica, dicha mediación didáctica pretende acompañar y favorecer procesos de lectura crítica a partir de la problematización de la realidad que les lleve a tomas de posición cada vez más conscientes. Todo ello vehiculado por una triple experiencia que acontece inicialmente a partir del gozo estético, y en la que se van vinculando las diversas experiencias de vida, para finalmente propiciar aprendizajes significativos que encaminen a los chicos hacia procesos cada vez más reales de emancipación.

4.5 Lectura de la experiencia a partir de la mediación didáctica “Métase en el cuento: de la vida a la literatura y de la literatura a la vida”

A continuación presentamos el esquema de mediación didáctica que fue aplicada en la lógica de los principios teóricos de la presente investigación, y que más adelante será desarrollada y explicada a partir de lo que denominamos la lectura de la experiencia.

4.6 La propuesta

MEDIACIÓN DIDÁCTICA		MATERIALES	PRETENCIONES
Etapas Fase exploratoria y de iniciación	Primer encuentro DE LA VIDA A LA LITERATURA	• Mediación 1: Dialoguemos ➢ Relación literatura – vida ➢ Historias de vida	• Entrevista: “De la vida a la literatura” (ver anexo 1) • Cámara fotográfica y de video. Determinar los niveles de lectura de los estudiantes Explorar la capacidad de discernimiento de los estudiantes ante situaciones problemáticas Establecer la relación del joven con la literatura a través de una entrevista
	Segundo encuentro AMBIENTACIÓN EN LA LITERATURA: UNA AVENTURA HACIA LAS ENTRAÑAS DE MI REALIDAD	Mediación 1: La necesidad de darle palabras a la experiencia humana (sensibilización) Ejercicio de meditación 1. Escritura post’it: ¿cómo estoy hoy, aquí y ahora? Para luego pegar en la figura humana 2. Momento de meditación: reconocimiento del cuerpo. Evocación reconstruyendo memoria. Sentados en posición flor de loto: reconocimiento de aromas. Sentido de la alteridad: dialoga con el compañero acerca de tu experiencia más feliz y luego la más difícil. Video de Katy Perry y luego Pink Floyd (sentimientos, que palabras nos surge) Momento para escribir 1. El corazón: ¿cómo me siento? (El buzón de los sentimientos) 2. El sentido de la alteridad: ¿Cuál ha sido la experiencia más bella que has tenido? ¿Cuál ha sido la experiencia más dura? 3. Explorando los sentidos (primero con los ojos vendados) - Oído: música, ruidos, voces, sonidos - Tacto: desplazamiento y encuentro ¿Qué encontraste? ¿Qué sentimiento? - Olfato	• Secuencia musical instrumental (Ver anexo 3) • Sahumerio • Cobijas • Traje cómodo para ellos • Elementos evocadores de tacto y olores • Vendas • Silueta humana • Post it • Audio poesía: “Opacos colores” (ver anexo 3) • Texto escrito “Opacos colores” (ver anexo 2) Sensibilizar a los estudiantes frente a la experiencia literaria como dinámica en la representación de la realidad

		Vista: https://www.youtube.com/watch?v=MJUuDoRZpyU y video Carmina Burana • Mediación 2: Socialización de las palabras en torno a la experiencia. ➢ La literatura como sensación del mundo (puesta en común sobre el porqué de mis palabras) ➢ Sensibilización con el texto literario: De la realidad a la literatura y de la literatura a la realidad (Camilo Blajaquis; Villas: la vida en un mundo aparte o así se vive apartado del mundo). Alguien que puso palabras a sus sentires... ➢ Construcción literaria por parte de los estudiantes, enfocada hacia el reconocimiento de su realidad (inicio). Construyendo significaciones: ¿Qué es para ti la literatura? Autor: Fecha: Texto #:		
Tercer encuentro NIVELES DE LECTURA: LA PÉRDIDA DE INOCENCIA DEL LECTOR		Mediación 1: Sensibilización Video sobre Hiroshima Problematización: • ¿Qué pasó en el video? • ¿Qué elementos conocidos observo? • ¿Qué creo que utiliza el autor del video para generar impacto y respuesta en • ¿gracias a esos elementos ubico el tema del video? • ¿Encuentras alguna relación entre este video y hechos reales? • ¿Qué pretendía el que lo hizo? • ¿Qué me impacto del video? • ¿Cómo lo relacionas con nuestra realidad? • Mediación 2: predicciones sobre el sentido del encuentro Mediación 2: Predicciones sobre el sentido del encuentro ¿A partir del título y de lo discutido hacia dónde crees que se orienta el encuentro?	• Video sobre Hiroshima (ver anexo 4) • Carpeta de sentires (ver anexo 7) • Fotocopias de la guía: Definiendo la literatura desde la literatura (ver anexo 5)	¿Qué es la literatura para los estudiantes? Elaborar un ejercicio polifónico para la comprensión de la literatura Introducir a los estudiantes en la teoría del discurso

¿Eres un lector inocente o un lector que sospecha? Escribir su respuesta y plasmar en el libro de sentires.

- **Mediación 2: Definiendo la literatura desde la literatura.**
- Se inicia con la pregunta: ¿eres un lector inocente o un lector que sospecha? Escribir su respuesta y guardar en buzón de sentires.
- Retomar definiciones construidas por ellos en el encuentro anterior
¿Qué es para ellos la literatura?
- Completar y construir el cuadro 1 en grupos pequeños, para luego socializar y complementar con las definiciones de arte poética de los autores que aparecen a continuación.

LITERATURA		
¿Qué es?	¿Cómo es?	¿Qué nos posibilita?
Un espejo	Una cara	Nos mira... Nos revela

Cuadro: Mediación didáctica 1

Ejemplo

*"A veces en las tardes una cara
Nos mira dese el fondo de un espejo;
El arte debe ser como ese espejo
Que nos revela nuestra propia cara"*
(Borges, Arte Poética)

"La literatura es un medio de tomar posición frente a los valores de la sociedad; digamos de una vez que es ideología. Toda literatura ha sido siempre ambos: arte e ideología"
Tzvetan Todorov

Que el verso sea como una llave
Que abra mil puertas.

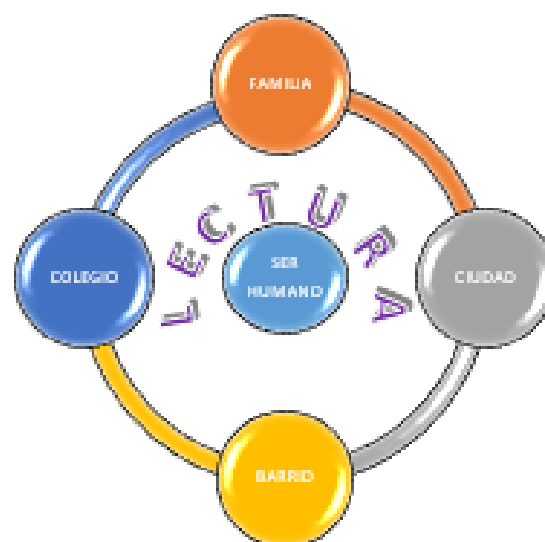
- Fotocopias:
"Poema: Réquiem
(Anna Ajamatova)
(ver anexo 6)
- Video: Poema
impreso Réquiem
(ver anexo 4)

particularmente en los tres niveles de lectura (comprensivo, analítico y crítico).

		Una hoja cae; algo pasa volando; Cuanto miren los ojos creado sea, Y el alma del oyente quede temblando. Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra; El adjetivo, cuando no da vida, mata. (Vicente Huidobro) Arte poética, 1916 Construyendo significaciones: Construcción comunitaria de lo que es la Literatura (ver anexo 14) • Mediación 3: Ágora literaria: Se abre buzón de sentires, cada uno relee y (corrige de ser necesario) para sí mismo el texto construido en el encuentro anterior. Se realizará una lectura comunitaria de los textos y se elegirá uno de ellos para ser analizado e introducir a los chicos en la teoría del discurso a través de los tres niveles de lectura, acorde a las siguientes consideraciones: • Reconstrucción del texto (explicación nivel de lectura comprensiva) • Disección del texto: ¿Cómo fue escrito el texto? ¿Por qué se escribió lo que se escribió? El sentido de ciertas expresiones dentro del texto, la influencia de la vida del autor en el texto. (Explicación nivel de lectura analítico) • Valoración crítica del texto; ¿Por qué ese texto y no otro? ¿Dónde radica su importancia en la vida de nosotros como lectores? ¿hubo alguna intencionalidad por parte del autor al escribir el texto? (explicación nivel de lectura crítico) • Mediación 4: Textos que provocan: "Poema: Réquiem (Anna Ajamatova) Poema Réquiem https://www.youtube.com/watch?v=LTDZU49xWSk ¿Qué escritor se puede evadir de su realidad?		
--	--	--	--	--

		A partir de la escucha del Poema Réquiem, desarrollar un análisis con los estudiantes que permita aplicar los tres niveles de lectura. • Lectura del texto (escucha) Información para textual • Lectura analítica. • Lectura crítica Construyendo significaciones: ¿Soy un lector inocente o un lector que sospecha?		
	Cuarto encuentro ¿LOS JÓVENES LEEN EL MUNDO?	• Mediación 1: Predicciones sobre el sentido del encuentro ¿Teniendo en cuenta el título de este encuentro; de que crees que se va a tratar? ¿Cuándo escuchas la palabra joven en qué piensas? ¿Cuáles son las principales problemáticas juveniles? Buzón de los sentires: ¿Qué palabra te define como joven? • Mediación 2: Sensibilización- motivación: (Video problemáticas juveniles) ➤ Problematicación: “los jóvenes son el problema de la realidad” ¿Qué piensas de esa afirmación? ➤ Cartografía social: (cuadro mediación didáctica 2). ¿Cuáles son las principales problemáticas de cada uno de los contextos? ¿qué aportes hacen los jóvenes ➤ Replanteamiento de la hipótesis (lectura-realidad) ¿los jóvenes son el problema de la sociedad? ➤ Búsqueda de alternativas: ¿Cómo podemos transformar esa realidad? El papel de la literatura en el discernimiento de las acciones humanas.	• Hojas para cuadernos de sentires. • Letrero de JÓVENES • Video de Pirry sobre las problemáticas juveniles (ver anexo 10) • Círculos impresos para la cartografía • Copias texto Galeano y Blajaquis (ver anexo 8 y 9) • Impresión de la tarea para la próxima	Sensibilizar a los jóvenes frente a su realidad manejada por los medios y realizar la correspondiente problematización Analizar las posibles causas de los problemas, centrándose en el problema educativo, particularmente el papel de la lectura

Cuadro: Mediación didáctica 2



- **Construyendo significaciones:**
¿Cuál es tu lectura del mundo?

Experiencia Investigativa: Explorando el mundo del OTRO. ¿Es posible leer el mundo a través de la experiencia del mundo de otros? Busca el testimonio de una persona que merezca ser contado y regístralo a través de un video (Alguien que haya tenido la experiencia de cárcel, enfermedad, desplazamiento etc.); teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- **Historia de vida:** ¿Quién es? Información personal
- **Descripción de la experiencia:** ¿Qué vivió? ¿Cómo lo vivió? ¿Por qué lo vivió?
- **Discernimiento:** ¿Qué decisiones tomo, antes, durante y después de la vivencia? ¿Qué aprendió de dicha experiencia?

Fase 2: Provocación literaria	Quinto encuentro PERO NO LE DIGAS QUE LA QUIERES. LA LITERATURA: SOY ESPEJO DEL MUNDO EN EL QUE VIVO	• Mediación 1: Problematicación • ¿Qué es para nosotros la sospecha? ¿Por qué es importante sospechar? • ¿qué hace falta para que haya una coherencia entre lo que sospechamos, opinamos y lo que está ocurriendo afuera? Discurso – acción (Reflexión- praxis) • ¿Cómo leemos o exploramos el mundo? • ¿Qué es una acción? ¿Qué es lo que distinguen nuestras acciones de las acciones de otros seres vivos? • (pensamos, decimos y actuamos)¿Cómo hacer para que no haya incoherencia entre estas tres dinámicas de la vida? • La literatura: una lectura polifónica del mundo (un prisma, un lente para leer lo que sucede en el mundo) Buzón de sentires: Electrocardiograma ¿Qué hechos han determinado tu vida? Cuáles son las peripecias (tú no eres el mismo después de)...centrado en acciones humanas y peripecia. • Mediación 2: Imágenes que reflejan mi mundo: Fotografías y palabras que los definen como jóvenes (espacio vital, la cuadra o barrio y el colegio, incluye familiares y amigos) • Mediación 3: Primer encuentro con el texto: ¿Qué sospechas del texto por el título, por el autor? ¿De qué crees que va a hablar el autor si es cubano? ¿Qué posibles elementos pueden aparecer en este texto de literatura juvenil? Al observar la carátula ¿de qué crees que puede hablar el texto? • Mediación 4: Experiencia literaria: Lectura del cuento "Pero no le digas que la quieres" (Senel Paz –Cuba) (elaborar un electrocardiograma del texto) ➤ Experiencia estética (afectos-sensible)	• Fotocopias del cuento "<i>No le digas que la quieres</i>" • Fotografías sobre la realidad del contexto vital de los estudiantes	Buscar elementos afines entre la historia personal de los estudiantes y el texto literario, con miras a que este se reconozca como sujeto histórico que agencia su emancipación.
--	---	--	--	---

		➤ Experiencia de discernimiento (diálogo intersubjetivo) ➤ Experiencia de transformación (política) • Mediación 5: Experiencia dialógica: (preguntas sobre el texto que lleven al análisis del texto) Construyendo Significaciones: Retomando fotografías, textos, palabras y frases, construir un texto sobre lo que significa para ellos ser joven, que permita confirmar la hipótesis planteada. <i>(diversidad de propuestas) (¿Cuál es la producción discursiva que los chicos van realizando?)</i>		
	Sexto encuentro EL HUÉSPED. LA LITERATURA: EL OTRO ME REVELA QUIEN SOY YO	Mediación 1: Ambientación y recuento • ¿De qué crees que va a hablar el encuentro según el título? Mediación 2: Sensibilización • Actividad observar el rostro del otro: que sentimos mientras observamos el rostro del otro • Se observa el video Human • Careo literario: Compartir el texto construido que se dejó desde la sesión anterior mediante un "Careo literario", identificar la presencia de "los otros" en los relatos de los estudiantes (hable con su compañero que le inspiró dicho texto o si en dichos textos se halla presente la figura de alguna persona). Mediación 3: Identificación del discernimiento • Canción Decisiones (Rubén Blades) Después de escuchar la canción "Decisiones" de Rubén Blades, los estudiantes analizarán las problemáticas planteadas en ella, con miras a identificar los elementos que son considerados en la toma de una decisión en el siguiente cuadro.	• Video corto: <i>Human</i> (ver anexo 10) • Fotocopias: "Toma de Decisiones" (Ver anexo 11) • Video corto: <i>Relatos salvajes</i> • Fotocopias texto: <i>El Huésped</i>	Identificar a partir del texto el Huésped de Albert Camus la manera como los personajes toman posición o deciden en función del beneficio o perjuicio del otro Reconocer a través de lectura del texto cómo en la relación con el otro se le dignifica o se le destruye.

Situación Personaje	Descripción del Dilema	Actores que participan en el contexto del problema	Motivación de los personajes	Alternativas de solución
	¿En qué consiste el problema?	¿Quiénes?	¿Qué acciones previas llevaron a que se encontraran en ese problema? y ¿de qué manera participan?	¿Qué opción tomaron? ¿Por qué tomaron esa decisión? ¿Podrían haber decidido de otra manera? ¿Cuál?

Cuadro: Mediación didáctica 3

- **Mediación 3:**
Experiencia dialógica: Socialización del ejercicio anterior
- **Mediación 4:**
Primer encuentro con el texto: predicciones del texto con base al título, imágenes de Argelia, año en que fue escrito, breve biografía del autor y contexto histórico.

	• Mediación 5: Experiencia literaria: Lectura del cuento “El Huésped” (leer un porcentaje del texto de manera comunitaria y dejar el final para leer de manera individual). ➤ Secuencia narrativa del relato ➤ Identificar puntos álgidos de la lectura donde se marca peripecia. ➤ Aplicación del cuadro mediación 3 con base al cuento. • Mediación 6: Cine foro Corto: “Raticida” (Tomado de Relatos salvajes): Después de observar el film, se realizará un cine foro centrado en las siguientes cuestiones: ➤ ¿Qué elementos comunes se encuentran entre la canción, el cuento y la película? ➤ ¿Cómo es tratado el Otro por los personajes? ¿Qué valores, intenciones hay detrás de ese trato? ➤ ¿Qué se entiende por situación límite? ➤ ¿Qué importancia tiene discernir la toma de decisiones en la vida del ser humano? ¿Cuáles podrían ser los criterios para tomar más acertadamente dichas decisiones? ➤ ¿Qué papel juega la literatura en la toma de decisiones? Buzón de sentires: ¿cuál ha sido la decisión más importante que has tomado o sientes que tendrás que tomar en tu vida? Construyendo significaciones: En grupos y a partir del cuadro realizado anteriormente, los estudiantes traerán a colación un caso de la vida real que conozcan, para identificar la manera como las personas tomaron decisiones. Luego la deberán elaborar a través de un texto, para su posterior puesta en escena.		
--	---	--	--

	Séptimo Encuentro CALIXTO GARMENDIA LA LITERATURA: SOY EMANCIPACIÓN DEL MUNDO EN EL QUE VIVO	• Mediación 1: Canción Latinoamérica: Se presenta el video Latinoamérica de Calle 13 a los estudiantes y se les pide lo siguiente: ➤ ¿Cuál imagen te impacto más? ¿Por qué? ➤ A partir de la letra de la canción subrayar una o varias frases con las cuales se sienten identificados, justificar por qué. • Mediación 2: Socialización de la experiencia investigativa: Se observará con los estudiantes el producto del trabajo de campo realizado sobre las experiencias de vida: "Explorando el mundo del Otro" ➤ Diálogo a partir de las experiencias de las investigaciones realizadas por los estudiantes. • Mediación 3: Primer encuentro con el texto: ¿Quién podría ser Calixto Garmendia? Realidades latinoamericanas, presentación de Ciro Alegria como autor Latinoamericano. • Mediación 4: Experiencia Literaria: Lectura del cuento "Calixto Garmendia" de Ciro Alegria; lectura guiada. ➤ Secuencia narrativa del relato ➤ Identificar puntos álgidos de la lectura donde se marca peripecia. ➤ Identificación de elementos comunes presentes en nuestra realidad y que son plasmados a través de la canción, los relatos y el cuento. Experiencia dialógica: ➤ ¿Qué hechos o actitudes te indignan de la sociedad en la que vives? ➤ ¿Qué posición tomar frente a dichas realidades?	• Canción: Latinoamérica • Resultados de los trabajos de campo de los estudiantes • Fotocopias del texto: <i>Calixto Garmendia</i>	Generar un espacio de análisis de los textos a través de su relación intertextual con otras producciones artísticas, de manera que el estudiante encuentre elementos de diálogo y significación con su historia, la realidad nacional y latinoamericana.
--	--	---	--	---

		➤ ¿Qué relación existe entre literatura y vida, vida y literatura? • Construyendo significaciones: Proponer una producción estética (Exposición de fotografías, obra teatral, textos literarios, videos etc) como "Nuevo Mundo posible", a partir de la realidad ficcionada que se venía trabajando con los libretos para las puestas en escena, recogiendo a su vez los demás elementos elaborados a lo largo de los encuentros.		
Fase 3: Producción literaria	10. Octavo encuentro DE LA LITERATURA A LA VIDA	Peña cultural: ➤ Se hará un encuentro comunitario para compartir la experiencia y las producciones estéticas que surgieron de las mismas. ➤ Se hará una valoración testimonial sobre el proceso vivido y los productos elaborados. ➤ Testimonios: Relación literatura- vida por parte de los estudiantes.	• Insumos de las producciones y creaciones de los estudiantes (ver anexo 15)	Propiciar un ambiente de mediación pedagógica, abierto a la comunidad educativa, en donde se evidencie la producción artística, crítica y discursiva de los estudiantes como fruto del proceso realizado.

No con poca frecuencia, se menciona que una de las grandes falencias que poseemos los docentes, radica en la usencia de un ejercicio que le permita releer las diversas experiencias didácticas como una forma de evaluación constante; a la postre esto permitiría no solo revisar y mejorar nuestra labor cotidiana, sino además comunicar lo aprendido de ella a otras comunidades educativas e incluso generaciones.

Sin embargo, es evidente que este *modus operandi* es poco común en la práctica del día a día. Es más, el ejercicio consciente se halla en la misma dirección de una lamentable cultura del NO escribir sobre las prácticas pedagógicas cotidianas, lo que a su vez reduce considerablemente la posibilidad de efectuar cambios más significativos en “el cómo” y el “para qué” de lo que hacemos. Una continua evaluación y re-creación de los ejercicios de aprendizaje deberían partir necesariamente del leer, escribir y al mejor estilo de Borges, de volver a leer para mejor vivir.

Es común ver charlas interesantes de profesores en el ambiente escolar sobre temas vinculados con la educación, discusiones académicas valiosas sobre tópicos específicos de las diversas disciplinas, debates sobre las políticas educacionales aplicadas a la particularidad de la escuela etc. Aunque la verdad, muchos de estos temas suelen quedarse en anécdotas varias, que se cuentan en los tiempos de descanso, de entre clase o reuniones de área pero que finalmente no trascienden de la llamada teoría a la praxis. Al final estas discusiones son engullidas por el acoso de las tareas cotidianas y el activismo pragmático del día a día, dejando por fuera la oportunidad de planear encuentros más pensados, capaces de generar transformación en la escuela a corto, mediano y largo plazo.

Por tal razón resulta de gran interés para nosotros, la manera como se aborde este ejercicio del leer para contar la experiencia vivida con los estudiantes; solo así, se valora la estrategia académica que permitió formular lo planeado, se crean las bases necesarias para

reconocer los aspectos positivos y los que requieren mejorarse. En resumidas cuentas, se facilita el vínculo de la experiencia con una estructura, que sin ser rígida e invariable, nos permitirá “sacarle el mejor jugo a la experiencia”.

4.6.1 Especificaciones generales de la mediación didáctica.

Antes de realizar una lectura más detallada de lo vivido, corresponde decir, que esta mediación didáctica estuvo articulada en la complementariedad de tres grandes fases:

1. Fase exploratoria y de iniciación:

Acercamiento teórico práctico a la lectura crítica, la literatura y el discernimiento

2. Fase provocación literaria:

De la literatura a la vida y de la vida a la literatura

3. Fase de creación:

Producción artística

Con base a cada una de ellas, haremos más adelante la lectura de la experiencia de manera más detallada.

Otra consideración importante es que toda planeación de las mediaciones didácticas, fue desarrollada bajo la lógica propia de lo que la **pedagogía crítica** nos ofrece. En este sentido cada uno de los encuentros fue construido a partir de lo que podríamos llamar “**Momentos claves de la mediación**”; veamos los principales.

1. **Prelectura y provocación:** Cada uno de los encuentros llevaba un nombre sugestivo que condesaba el espíritu de la intencionalidad de cada encuentro. Nos resultaba muy interesante que los estudiantes pusiesen en marcha desde el comienzo de las sesiones su capacidad de prelectura y exploración, a partir de preguntas tan simples como: ¿qué te sugiere el título de este encuentro?, ¿Qué cosas consideras que vamos a aprender? ¿de qué crees que se trata la sesión de

hoy? De esta manera no solo se abrían los encuentros, sino que además se les convocaba a pensar y desarrollar de manera autónoma sus procesos de aprendizaje.

2. **Sensibilización:** Una parte vital de cada encuentro; consistía principalmente en atrapar la atención de los chicos y desarrollar mediaciones significativas. En este sentido, las herramientas pueden ser múltiples y diversas, se utilizaron juegos, actividades de meditación, vídeos, música etc. Todo este ejercicio hipertextual obviamente se planeaba en perspectiva de todo lo que se pensaba desarrollar dentro del encuentro, lo que inmediatamente nos conduce al siguiente momento.

3. **Experiencia dialógica o problematización:** Las palabras, los eventos, herramientas didácticas, frases, afirmaciones y en fin todo lo que constituía cada mediación, siempre pasaba por lo que podríamos llamar el corazón de la metodología crítica: la problematización. Mediante ella se permite confrontar a los estudiantes, no solo con ellos mismos sino también con el mundo del conocimiento y las realidades que los circunscriben. Así, se pretendía activar en ellos dispositivos de sospecha y lectura de la vida, tan útiles y necesarios para la conformación de pensamiento crítico.

4. **Trabajo colectivo o individual:** Este importante momento posibilitaba que los estudiantes se confrontaran de manera más inmediata con lo que iban aprendiendo, ya fuera en el trabajo individual o colectivo. Los ejercicios realizados se encaminaron a que los chicos aplicaran lo que se iba aprendiendo en el aula en el aquí y en el ahora.

5. **Ágora literaria:** Aunque este momento no estuvo presente en todas las sesiones, es un espacio valioso para que los chicos creen, expresen y comuniquen sus ideas del material que producen frente a sus demás compañeros.

4.6.1.1 Fase exploratoria y de iniciación: Acercamiento teórico-práctico a la lectura crítica, la literatura y el discernimiento (Cuatro primeros encuentros).

Esta primera fase de la mediación didáctica se dividió en dos grandes momentos. El primero incluye algunas actividades de tipo diagnóstico, con miras a reconocer las percepciones de los estudiantes acerca de la literatura, la lectura y sus procesos de discernimiento.

En un segundo momento, se inicia propiamente con la experiencia pedagógica de la mediación encaminada a motivar, formar y construir con los estudiantes una nueva perspectiva respecto a la lectura crítica de la literatura. También se comparte con ellos las bases teórico prácticas del discernimiento a partir del reconocimiento existencial del **Yo, el Otro y lo Otro**.

Finalmente se complementa con las bases teóricas prácticas acerca de la teoría del discurso y los tres niveles de lectura (**Lectura Comprensiva, Analítica y Crítica**). Toda esta primera gran fase pretende que el estudiante se inicie en el ejercicio del vivir la literatura y del leer la vida.

Los cuatro primeros encuentros de la mediación didáctica comprenden:

- *Pre-encuentro: Diagnóstico*
- *1er encuentro: De la literatura a la vida*
- *2do encuentro: Ambientación de la literatura: Una aventura hacia las entrañas de mi realidad*

- *3er encuentro: Niveles de lectura: ¿Soy un lector inocente o un lector que sospecha?*

- *4to encuentro: ¿Los jóvenes leen el mundo?*

Las intencionalidades básicas:

- Determinar los niveles de lectura de los estudiantes
- Explorar su capacidad de discernimiento frente a situaciones problemáticas

- Establecer que tipos de relación existen entre la vida de los jóvenes y la literatura
- Sensibilizar a los estudiantes frente a la experiencia literaria como dinámica en la representación de la realidad.
- Introducir a los estudiantes en la teoría del discurso particularmente en los tres niveles de lectura (comprensivo, analítico y crítico).
- Analizar las posibles causas de los problemas, centrándose en el problema educativo, particularmente el papel de la lectura

Descripción de la experiencia:

Fase de diagnóstico

Los dos encuentros iniciales fueron vitales para desarrollar la etapa de diagnóstico; en estas entrevistas iniciales se pretendía lograr un primer acercamiento a los estudiantes en tres perspectivas; grados de motivación frente a la literatura, relación que ellos hallan entre literatura vida a través de sus tomas de decisión y niveles de lectura encaminados hacia la lectura crítica. Para ello se les hizo un promedio de 17 preguntas a través de un diálogo abierto.

Algunas de las preguntas utilizadas para esta fase de diagnóstico fueron:

Literatura

- ¿Te gusta leer? ¿por qué?
- Fuera de las obligaciones académicas ¿Has leído? ¿Qué cosa?
- ¿Por qué lo leíste?
- ¿Cómo lo leíste?
- ¿lo terminaste?

Con la vida...

- ¿Te marcó algo de ese texto, alguna frase, personaje, historia, vivencia etc.?

- ¿Te gustó el texto? ¿Por qué?
- ¿Crees que leer sirve para algo en la vida? ¿Por qué?

Cómo aprendo..

- ¿Incentivan la lectura en tu colegio? ¿Cómo?
- ¿Te motiva a leer la forma como se trabaja en el colegio con los textos? ¿por qué?
- ¿Entiendes lo que lees? ¿cuál crees que sea la causa?
- ¿Cómo crees que se debería hacer una clase de literatura?
- ¿Qué recuerdos o sensaciones vienen a tu mente de los textos que has leído?

Discernimiento

- ¿Qué haces cuando tienes un problema y tienes que tomar una decisión?
- ¿Qué haces cuando tienes que tomar una decisión? ¿qué cosas tienes en cuenta?
- ¿Crees que leer nos puede ayudar a tomar mejores decisiones? ¿Por qué?
- ¿Crees que es importante la literatura para la vida de un ser humano? ¿Por qué?
- ¿Qué piensas de la forma como los jóvenes afrontan los problemas y toman decisiones?
- ¿Nuestras acciones, la forma como actúan los jóvenes ante los problemas evidencian una buena toma de decisiones? ¿Por qué?
- ¿Cómo sabes que tu decisión es una buena decisión? ¿Cuáles son los criterios que utilizas?

Desde el inicio los estudiantes se identificaron positivamente con la experiencia, la novedad de ser entrevistados sobre un tema de su vida académica en algo tan importante como es la lectura, tuvo una buena receptiva sirviendo como herramienta de confrontación para ellos y para los modos de aprendizaje de la literatura en la particularidad del colegio.

Tal como mencionamos anteriormente, la mayoría de los estudiantes coinciden en reconocer la importancia de la lectura para sus vidas. Incluso hay una buena elaboración del discurso en dicha perspectiva, pero parecen carecer del hábito autónomo de leer, hay una especie

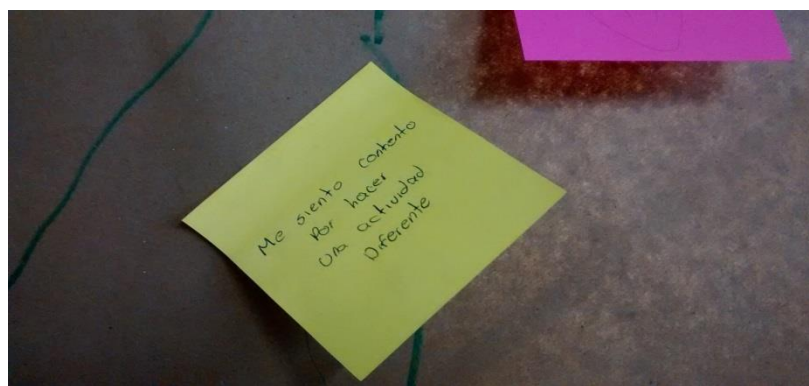
de síndrome del amante de los libros que no lee (de los 17 estudiantes solo 4 dan muestras de una auténtica práctica de la lectura).

El primer encuentro: **Una aventura hacía las entrañas de mí realidad** fue pensado de manera particular como estrategia de sensibilización y motivación para los estudiantes de cara a la propuesta de lectura crítica que se les quería plantear.

Se trabaja con ellos ejercicios de meditación y de reconocimiento del cuerpo y los sentidos, para despertar la sensibilidad ante el mundo que transcurre a veces de manera invisible frente ellos. Las mediaciones didácticas planteadas buscan suscitar una experiencia integral a través del cuerpo, los sentidos, la emoción, el pensamiento, la lectura de ellos mismos y su entorno. Por eso se usa una especie de provocación constante, mediante diversas herramientas didácticas complementarias a la literatura tales como vídeos, música, y ejercicios de confrontación interpersonal, siempre y cuando permita la directa relación con la vida de los estudiantes, su historia y el mundo que les circunda.



Fotografía de estudiantes en proceso de elaboración y decoración de escritos



Fotografía del primer ejercicio
¿Cómo me siento, aquí y ahora?

Fotografía de estudiantes en ejercicio de relajación



Fotografía de estudiantes compartiendo sobre su experiencia de vida

Fotografía de estudiantes en ejercicio de sensibilización: el otro me revela quién soy yo



Así que la primera fase de la mediación los conduce a ese auto reconocimiento del aquí y el ahora, los ejercicios de meditación, la música, la pregunta que abre el encuentro (¿Cómo estoy aquí y ahora?) son señales simbólicas que convocan a **‘una aventura hacía las entrañas de la realidad de cada joven’**. Los estudiantes inician por comprender que de lo que se trata no es de un ejercicio teórico y abstracto, cuya finalidad es otorgarles contenidos y verdades dadas... lo que se pretende es convocarlos a la aventura que implica sentir, leer y comprender la realidad críticamente, a partir de la mediación literaria.

Hay por parte de los estudiantes sorpresa y buena disposición frente a las actividades. Les agrada que se hagan “actividades distintas o dinámicas” como ellos dicen en sus propias palabras. Así que las nuevas mediaciones, en este caso la de la meditación sobre la historia de vida y el reconocimiento del cuerpo a través de la exploración de todos sus sentidos, los sitúa de otra manera frente a la mediación. El encuentro se tiñe de sorpresa, asombro, disposición no solo por la novedad de las propuestas mediadoras, sino además por la exploración hacía otras dimensiones de su persona, de su realidad y contexto.

Después de todo el proceso de sensibilización inicial, causa un importante impacto la lectura el texto literario de Camilo Blajaquis (ver anexo 2); atribuimos a ello varias posibles causas:

- Que sea un texto escrito por un joven
- Que dicho autor comparta las mismas condiciones de pobreza y marginación que ellos han venido experimentando
- Que su testimonio sea impactante (por su experiencia en la cárcel desde muy joven, por su búsquedas de alternativas distintas al alcohol, las drogas o la simple resignación, en este caso la literatura)

- En términos de mediación, porque todo el encuentro se enfocó justamente hacia el reconocimiento valioso de la existencia de los chicos; partiendo primero del encuentro con su propio yo mediante la relación con su cuerpo, la respiración, el despertar de los sentidos y luego, de su historia de vida y de lo que en el encuentro decidimos llamar el sexto sentido (el sentido de alteridad).

Elementos de la mediación didáctica

- La literatura
- La problematización (Espacios dialógicos)
- Mediación cultural (Intertextualidad)
- Producción discursiva

Elementos de la mediación pedagógica

- Planeación
- Sensibilización
- Mediación didáctica
- Evaluación constante

Valoración final:

Se percibe un balance positivo de toda la mediación en términos de significación para los estudiantes, fue entretenida pero también productiva, y lo expresaron a través de la socialización final.

El segundo encuentro titulado **Soy un lector inocente o un lector que sospecha**, abre con un video de anime en el que se relata lo acontecido en Hiroshima. Aunque la mayoría de ellos desconocen dicha realidad histórica, se cuenta precisamente con la intuición crítica de los estudiantes para que ellos aprendan a develar las intenciones que ocurren en un texto de este tipo

y los posibles mensajes cifrados que se esconde tras el lenguaje semiótico que utiliza el autor en términos de imágenes y sonido, por eso no se les previene en manera alguna sobre el contenido del video.

Seguidamente se abre un espacio de problematización con preguntas tales como: ¿Qué pasó en el video? ¿Qué elementos conocidos observo? ¿Qué elementos utiliza el autor del video para generar impacto y respuesta en el público? ¿Gracias a esos elementos ubico el tema del video? ¿Encuentras alguna relación entre este video y hechos reales? ¿Crees que el autor del vídeo pretendía transmitir algún mensaje? ¿Cuál? ¿Qué te impactó del video?

Una vez realizada la problematización se les invita a los estudiantes a cuestionarse sobre la pregunta que enmarca el encuentro **¿Eres un lector inocente o un lector que sospecha?** Esta pregunta servirá como punto de partida para construir con los chicos una posible definición de la literatura que les permita entender la naturaleza estética de la misma y la manera como ésta convoca a la libertad del espíritu humano



En el siguiente encuentro; **¿Los jóvenes leen el mundo?** Se busca contextualizar a los chicos con la importancia del leer su realidad desde las particularidades propias que enmarcan su vida. Se abre con la pregunta: ¿Qué palabra te define como joven?, seguidamente se les muestra un vídeo sobre las problemáticas juveniles para luego abrir el espacio dialógico con ellos. A continuación, se realiza una especie de ejercicio cartográfico en torno a cuatro de sus realidades principales; familia, colegio, barrio y ciudad, para terminar con la pregunta ¿Cuál es tu lectura del mundo? Pregunta a la que intentarán dar respuesta mediante una pequeña producción literaria. Fruto de este encuentro y la necesidad de leer el mundo, se les convoca al ejercicio de experimentar “Otras” formas de leer la vida. Para ello realizarán un trabajo de campo a manera de entrevista a un personaje de la vida cotidiana cercano a ellos.



Fotografía de estudiantes explorando textos en el aula

Fotografía de estudiantes buscando en los textos



Fotografía de estudiantes en un rato con el texto que más les gustó

4.6.1.2 Fase de provocación literaria: “de la literatura a la vida y de la vida a la literatura” (seis siguientes encuentros)

Una vez realizado todo el proceso de iniciación, motivación y fundamentación teórico práctica, tanto de los niveles de lectura, como del discernimiento, se procede al abordaje más directo del corpus literario escogido.

Para este caso, se eligen tres cuentos pensados muy a propósito tanto de las tres escalas del discernimiento, (el yo, el otro y lo otro) como de los niveles de lectura (comprensivo analítico y crítico); ellos son:

- **“No le digas que la quieres”** de Senel Paz (cubano)
- **“El Huésped”** de Albert Camus (Argelino)
- **“Calixto Garmendia”** de Ciro Alegría (peruano).

Así el corpus literario es pensado mediáticamente de manera tal que permita y facilite la comprensión gradual de los cimientos teóricos que sostienen esta investigación. El proceso llevado en cada una de las mediaciones anteriores constituye un camino de preparación para llegar a los siguientes tres encuentros, en los que se busca abordar los textos literarios de manera más directa.

No le digas que la quieres: La literatura un espejo del mundo en el que vivo lleva el nombre del primer cuento. A través de él, como en cada uno de los siguientes cuentos, se buscó principalmente propiciar entre los chicos el goce estético. Por ello se eligió un cuento cuyos protagonistas también son jóvenes y que a la vez viven circunstancias con los cuales ellos se sientan identificados; para este caso el amor de juventud, su primera relación sexual y las condiciones de pobreza entre otras. De manera estratégica se les pidió previamente a los estudiantes que llevaran fotografías del entorno en el que viven, su cuarto, familia, amigos,

barrio, incluso compañeros de colegio, a fin de que ellos identifiquen a través de la materialidad de dichas imágenes la manera como los autores literarios construyen sus imágenes y en consecuencia sus discursos.

A nivel del discernimiento, ya que el cuento era relatado en primera persona por un joven, se les invitó a los estudiantes a realizar el ejercicio hermenéutico a partir de la apropiación del yo como realidad existencial que refleja el mundo del cual hacen parte. En esta perspectiva elaboraron un ejercicio de introspección mediante la actividad denominada electrocardiograma, con la finalidad de que reconocieran su propia historia de vida y las peripecias que la han marcado.

Es importante mencionar que esta actividad no fue sencilla porque en algunas de las niñas la experiencia de revisión de su vida terminó en llanto. Esto nos llevó a implementar una actividad de reconciliación con ellos mismos, a través de la valoración que hacen sus compañeros.

Finalmente se procedió a abordar la lectura del texto literario *No le digas que la quieres*, con todo lo que ello implica, aplicando la teoría del discurso en sus tres niveles de lectura a partir de un electrocardiograma del texto. Esta experiencia literaria estuvo mediada por:

- Experiencia estética (afectos-sensible)
- Experiencia de discernimiento (diálogo intersubjetivo)
- Experiencia de transformación (política)

El siguiente encuentro que comprende las dos siguientes sesiones, denominado **El huésped: la literatura, el otro me revela quien soy yo**, atiende al segundo nivel de discernimiento (el reconocimiento de la alteridad), por ello se inicia la mediación con ejercicios de confrontación y reconocimiento a partir del rostro del otro. Este ejercicio busca conducir a los

estudiantes del primer nivel de discernimiento trabajado en las sesiones anteriores (el Yo), al siguiente (el otro).

Para fortalecer este sentido de alteridad, se trabaja con los chicos la canción Decisiones de Rubén Blades, en la cual ellos analizan la toma de posición de sus personajes y el nivel de discernimiento, con las implicaciones interpersonales y políticas que éstas puedan tener.

El error como experiencia de aprendizaje; la particularidad de este encuentro reside en el hecho de que los mediadores nos precipitamos a la hora de abordar la lectura del texto literario. Dada que la preparación al texto anterior había sido suficiente (cuatro sesiones previas) el éxito de la lectura del mismo fue contundente, lo cual no pasó con este segundo cuento, al darse por hecho los procesos de comprensión de los estudiantes, cuando las condiciones aún eran insuficientes. Por ello, a la hora de abordar la lectura del segundo texto, (El huésped) los estudiantes estaban algo dispersos, y parecían no comprenderlo ni compenetrarse con su lectura tal como sucedió con el primero.

Entendiendo estas circunstancias, se optó por suspender la lectura del cuento, para de esta manera analizar las posibles fallas de esta mediación. Había que fortalecer el universo comprensivo de lo que significa la realidad antropológica del **Otro**, que es parte constitutiva de la naturaleza del cuento de Albert Camus, tal como se hizo con el primer encuentro con el **Yo** y el texto *No le digas que la quieres*.

Al retomar la mediación se decidió entonces iniciar con un ejercicio hermenéutico alrededor del video Humanos; quien se vale del relato de testimonios reales por personas reales en circunstancias diversas de la vida. Este texto audiovisual cuenta con la particularidad de que enfoca a sus personajes en un primerísimo primer plano, dando un detalle particular sobre los rostros de sus protagonistas; ideal para la mediación, ya que tal era la intencionalidad a

perseguir; reconocer el rostro del Otro. Ejercicio que se repite posteriormente en la observación mutua de cada uno de los estudiantes. La idea era que hicieran lectura de esos rostros, de lo reflejan sus rasgos y lo que posiblemente hay detrás de esas historias que narran. Para finalizar se les pide que traten de definir a cada uno de ellos en una sola palabra.

Seguidamente se invita (previo diálogo con ellas) a las dos señoras que prestan los servicios generales en el colegio y quienes les atienden de manera cotidiana a los chicos, con la finalidad que compartieran desde un poco de sus historias de vida. El resultado fue evidente, la sensibilidad frente a lo que el Otro significa y su historia vital; fue captada por los estudiantes con respeto e interés.

Una vez realizado todo este proceso se aborda por segunda vez la lectura del texto el Huésped, buscando suscitar las tres experiencias mencionadas en el anterior cuento (la estética, de discernimiento y transformación) el balance resulta ser bastante positivo.

Finalmente se lleva a cabo la última de las mediaciones de esta fase relacionada con el abordaje del corpus literario propiamente. El encuentro titulado; **Calixto Garmendia: La literatura, soy emancipación del mundo en el que vivo**, busca recoger en su máxima expresión, tanto los niveles de lectura como de discernimiento trabajados hasta ahora. Se inicia con un video foro a propósito de la canción Latinoamérica de Calle 13, de manera que los estudiantes se identifiquen de manera más cercana con la realidad social de América Latina. En seguida los chicos exponen el trabajo de campo propuesto en sesiones atrás, sobre alguna historia de vida que merezca ser contada, para relacionar en ella la manera como los otros tienden a leer el mundo. Estas distintas lecturas ayudan a los estudiantes a construir una mirada más polifónica de su realidad.

Finalmente se aborda el cuento de Ciro Alegría teniendo en cuenta la apropiación de las experiencias trabajadas en los dos cuentos anteriores.

4.6.1.3 Fase de creación: producción artística

Finalmente, se encuentra la fase de creación y desarrollo literario, creada a partir de los procesos y aprendizajes vividos. Aunque durante todo el proceso los estudiantes han venido desarrollando aprendizajes continuos, en perspectiva de la producción literaria. Es en estos últimos encuentros donde se les motiva a ser un gran cierre del proceso, mediante la escritura de su propio cuento literario, con todo lo que ello implica, tanto en su forma y trascendencia estética como en el trasfondo crítico de sus sentires y posibilidades sociales. (Último encuentro)

Por último, el encuentro titulado **De la literatura a la vida**; sirve como cumbre del proceso hasta ahora vivido. En él los estudiantes participan en la última gran Ágora literaria, a través de la mediación llamada Galería literaria. En este espacio los chicos tuvieron la oportunidad de aplicar lo discutido, aprendido y compartido mediante la elaboración de un cuento de su autoría. Se leen apartes del cuento, se convoca a provocar a sus demás compañeros para que lean lo escrito por ellos mediante puestas en escena, obras artísticas, maquetas del universo del cuento y en fin toda la producción artística fruto de su creatividad y el proceso vivido.

Se cierra la mediación con unas entrevistas finales, en las que se recogen impresiones y las valoraciones de los estudiantes por ellos vividos durante esta experiencia llamada **“MÉTASE EN EL CUENTO: DE LA VIDA A LA LITERATURA Y DE LA LITERATURA A LA VIDA”**



Fotografía de textos creados por los estudiantes



Fotografías de estudiantes compartiendo en la feria cultural de cierre



5. REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

“Si en verdad queremos formar lectores y ciudadanos, es necesario pensar las cosas de otra manera, y radicalmente, desde su fundamento epistemológico” (p.7) (Daniel Goldín, Liminar del texto “La literatura como exploración”

En una experiencia constituida por diferentes momentos y elementos de mediación, como ya se estableció en el aparte anterior, no es fácil organizar los aprendizajes para tratar de estructurar una base reflexiva. Cada uno de los momentos que se compartieron es en sí mismo una unidad que posibilita la construcción del saber nuestro como docentes, y a pesar de la discusión constante alrededor de los mismos, pretender abarcar todo el panorama nos complicaría en el momento de la síntesis. Por ello, la presente reflexión busca abordar las categorías establecidas en la presente investigación, corriéndose el riesgo claro, de captar de manera breve la esencia de la misma. Es así que a continuación hablaremos sobre la mediación y sus implicaciones en la experiencia, la pedagogía Crítica y sus aportes a la mediación, el discernimiento y las acciones humanas como el pretexto de acercamiento a los textos, complementado con las reflexiones de los estudiantes.

Como se había señalado en la parte metodológica, respecto al interés práctico, la reflexión de las acciones está enriquecida por el análisis de la teoría que puede iluminar nuevos caminos y darle sentido a la práctica. Es así como después del trabajo de mediación realizado, las siguientes reflexiones estarán enriquecidas por los aportes teóricos abordados de la pedagogía crítica, y diversos autores como Louise Rosenblatt, Michell Pettit, Gustavo Bombini, Teresa Colomer entre otros.

5.1 Sobre la mediación

La experiencia pedagógica al igual que la lectura, es compleja en el momento de sistematizarla. No es sencillo establecer una jerarquía en la importancia de las reflexiones y es por ello que a continuación se enumerarán algunos puntos sobre lo reflexionado, con respecto a esos aspectos que consideramos relevantes en el momento de abordar un texto literario en el aula. No creemos que uno sea más importante que el otro, simplemente los presentamos como el producto de lo que aprendimos sobre la mediación en la experiencia.

Como docentes siempre nos preguntamos cuál es nuestro rol como mediadores. Si bien es claro que desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, el profesor no es el poseedor de verdades, sí creemos que nuestra experiencia de vida, nuestro recorrido en un conocimiento disciplinar y sobre todo nuestra capacidad para generar espacios de formación nos ubica ineludiblemente como ese puente entre lo que es el estudiante, sus capacidades, sus posibilidades y el conocimiento. Partiendo de esto, podemos decir que en el campo del aprendizaje de la literatura un fin primordial de nuestra acción mediadora es crear un espacio pedagógico en el que el estudiante logre afinar los sentidos, los sentires y los estados conscientes para la recepción del texto.

En la experiencia vivida, pudimos percibir que a medida que se avanza en ese camino, va variando la comprensión del estudiante. A través del discernimiento, se da un acto de toma de conciencia de lo que se está viviendo, de lo que se es, de lo que nos acontece en este aquí y en este ahora; y de lo que puede llegar a significarnos el texto en este sentido. La mediación posibilita esa afinación de sentidos y sentires, a través de la reflexión de situaciones concretas que vive el estudiante y que se viven en su entorno, pero particularmente enfocados desde los

tres aspectos que se consideraron para abordar el proceso, es decir las dimensiones del yo, el otro y lo otro, el mundo de la vida.

Pedagogía crítica y discernimiento convergen en estas dimensiones y se integran para ampliar las posibilidades de reflexión. Esto se logró a través de la exploración de esos otros textos como las películas, la música, la lectura de ensayos, de artículos, así como la exploración del cuerpo, de la experiencia vital, de la historia personal. Podemos decir que esa afinación de sentidos y sentires se dio gracias a la posibilidad de encontrarse con el otro que está ahí en el aula, pero también con el que está fuera; encontrarse con lo otro y ubicarse en un contexto sociopolítico, económico, con unas características que han hecho que los jóvenes afronten diferentes problemáticas, que los lleven a tomar decisiones.

El ser humano es producto de su historia, y a veces la concepción que se tiene de sí mismo es una concepción de destrucción. La idea del proceso de discernimiento que se realizó con los estudiantes pretendió llevarlos a la reflexión de que somos consecuencia de lo vivido, pero igualmente somos consecuencia de lo que a futuro hagamos con eso. Lo vivido o nos destruye o nos posibilita construirnos. Un reflejo de esto podemos verlo en el compartir de Jefferson, haciendo referencia al incidente en donde un estudiante del curso salió herido y que se comentó anteriormente, así como el reconocimiento del proceso:

Para mí los talleres llegaron como..... Como en el momento ahí justo... Porque los talleres empezaron después de lo de Ronaldo... y... todo eso... Después de eso me fui a vivir por allá abajo al Córdoba y... entonces... Siempre me la pasaba con Daniel y Ronaldo... Y ahora si la pasaba sólo... Entonces los talleres si... Me ayudaron como a comprender más en dónde estaba... o sea el contexto en el que yo estaba viviendo... También la música que escucho ahora... Todo lo que... o sea si los talleres me han cambiado hartito... Si como que me han mostrado la realidad en que estamos.

[Jefferson Benavides. Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

Sin querer hacer de esto un ejercicio psicológico o sociológico, la intervención nuestra como docentes de literatura pretende llegar a lo que Rosenblatt (2002) denomina “estructuraciones de líneas de pensamiento”. La experiencia pedagógica no busca aleccionar o adoctrinar en los posicionamientos del docente, pero sí como lo plantea la pedagogía crítica, que se logre una construcción conjunta de sentidos con la ayuda de la reflexión que posibilita el texto literario. "A medida que avanza una lectura se activan muchas diferentes líneas de pensamiento. Su cultura, la sociedad que los rodea, la situación y propósito que le llevó a ese texto particular en ese momento particular [...] Conforme construye significados, irá interpretando, reflejando, evaluando, aceptando y rechazando los significados que construye” (p.14). La estructuración de la línea de pensamiento que puede lograrse a través de la experiencia de la lectura, al desarrollar una mediación previa, durante y posterior a esa lectura, conllevará a una construcción de significados; y al ser compartido con otros, una elaboración conjunta de sentidos, posibilitará la profundización de la reflexión de lo que se pretende alcanzar con la ayuda del texto.

En el proceso se pudo evidenciar que para que el estudiante logre entender esa experiencia humana que se transmite a través de la literatura, para que pueda hacer ese discernimiento, tienen que darse **niveles de comprensión**. Así como se dan los niveles de lectura, en el proceso previo de acercamiento al texto debe darse una especie de **espectro de comprensión**, a manera de zoom, en el desarrollo de la reflexión que parte desde lo inmediato del estudiante, desde el yo. Éste, poco a poco se va ampliando con otras formas de lectura. En este sentido, en la mediación no sólo se lee lo literario. Se traen a la experiencia otros tipos de textos que generan referentes que han de contribuir a la construcción de sentido y dando

elementos para el enriquecimiento del análisis del texto y la posterior argumentación del estudiante, como lo vimos en la experiencia. Es importante hacer procesos metacognitivos no sólo con lo referente a la lectura, sino además teniendo en cuenta todo aquello que forma parte de la cultura y la realidad en general, como lo plantea la pedagogía crítica, la problemática que queremos profundizar en el análisis propiciado por el texto. Para poder tener pretextos de acercamiento a esa lectura individual, usamos otras lecturas producto de la reflexión de otros. En la siguiente figura representamos lo que implica este proceso de construcción

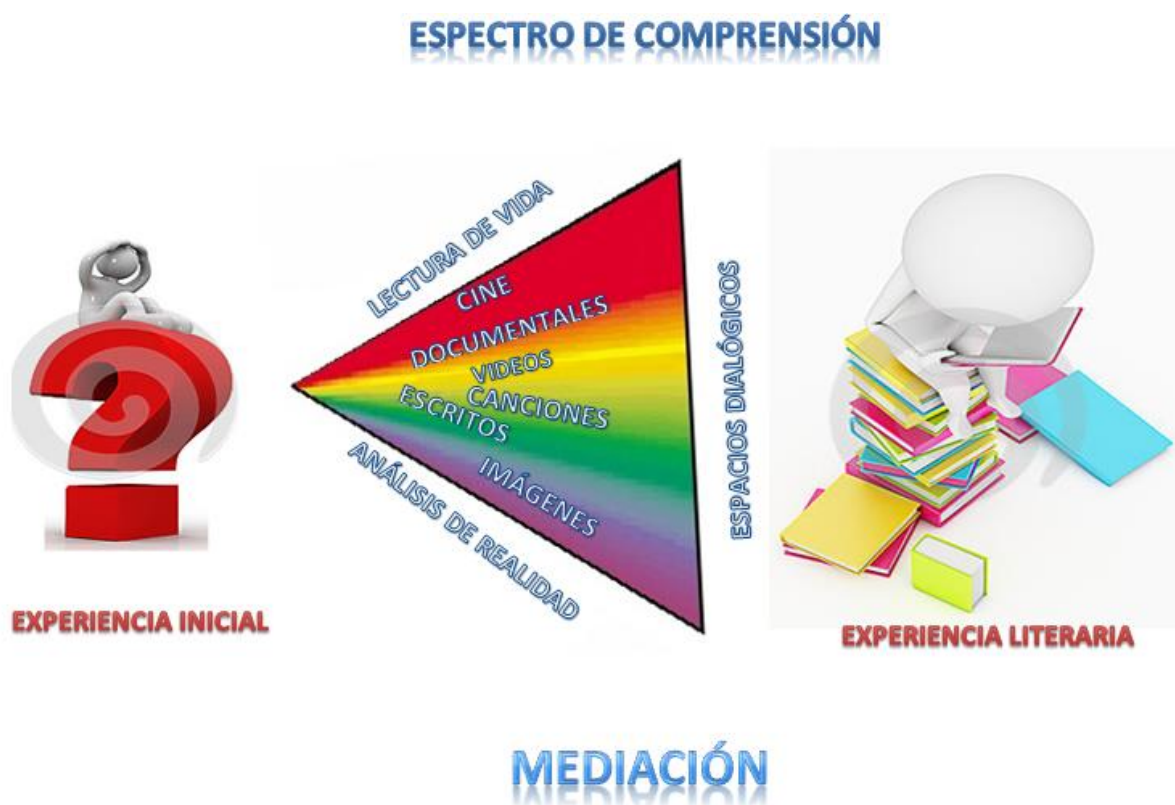


Figura 3: Representación del proceso de construcción del espectro de comprensión a través de la mediación didáctica

Ante esto dice Rosenblatt (2002)

Debido a que tradicionalmente estas formas de lectura se han considerado de manera errónea como completamente separadas y distintas, en vez de como extremos de un continuo, este aspecto de la lectura se ha desatendido tanto en la crítica como en el aprendizaje. Desde el principio del aprendizaje de la lectura, debería desarrollarse el sentido de las diferentes formas de atender a lo que las palabras provocan en la conciencia (p.16)

Nosotros tomamos como punto de partida el discernimiento de las acciones humanas, pero es fundamental que el maestro haga búsquedas en el texto, lo prepare, trate de entender para qué la lectura que va a abordar con sus estudiantes, sin caer en esa instrumentalización moralista que busca cambiar el mundo a través de la literatura; aunque una literatura bien orientada puede transformar no todo el mundo, pero sí un mundo (puede ser la diferencia en la vida de un estudiante). Es importante entender el para qué de la literatura, qué problemática quiero trabajar con ellos, qué situación, en qué deberíamos reflexionar.

Este es el punto de encuentro entre el discernimiento y la pedagogía crítica. El discernimiento tiene que pasar por el docente primero. Aunque es importante ubicar el texto en un proceso o en un punto histórico determinado, que define de una manera u otra la forma de pensar del autor, de ver el mundo; no puede dejarse de lado que hay cosas que se escapan a esa realidad. Si bien la historia de la literatura es fundamental, cuando hablamos de su significación para el estudiante, la mediación debe llevarlo a que aprenda a ver esas opiniones de **"la personalidad y de la sociedad humana"** como dice Rosenblatt (2002), que están implícitas en el texto. Llevarlo a leer qué hay de ético en las acciones sin hacer juicios morales, qué personaje asume una postura más humana, más democrática, más acorde a lo que se vive.

Dentro de las acciones mediadoras que se desarrollan en el aula está el confrontar a los estudiantes con los personajes y que aprendan a tomar decisiones por sí mismos. Es decir, que descubra con qué se identificó pero que de razón del porqué; es tratar de entender por qué el ser humano actúa de cierta forma. Al respecto en la reflexión sobre el sentido de leer y lo que hace al buen lector, los estudiantes aportaron su lectura de las búsquedas en el texto. En sus elaboraciones se puede percibir que en la experiencia compartida se integraron diferentes elementos que llevaron al estudiante a adentrarse en los textos. Al hablar de su experiencia personal, Laura dice

Uno lee sabiendo que en el fondo la persona que lo escribió quiere decir algo o sea no lo dice con las palabras pero... está ahí. Entonces... en ese momento como que... leer es buscar eso... eso que realmente quiere decir la persona que escribió. Es buscarlo y pues de pronto lo bueno es que no sea para todas las personas lo mismo lo que encontramos...

[Sobre qué hace al buen lector]....yo creo que investigar un poco el contexto en el que está escrita la obra. Eso... es fundamental porque en gran parte siempre el escritor va a estar como manifestando lo que está viviendo y si nosotros nos damos a la idea de lo que es, si nosotros nos vamos a la idea de que es lo que está pasando en ese momento... nos queda mucho más fácil leer y entender lo que realmente nos quiere decir.

[Laura Torres. Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

En este sentido, retomamos que es fundamental dentro de la experiencia pedagógica afinar los sentidos para entender las provocaciones de las palabras en sus diferentes formas. Hay que llevar a los estudiantes a comprender que la experiencia literaria que nosotros vamos viviendo, no dista ni puede ser totalmente ajena a la experiencia vital del lector. A veces, como afirma Rosenblatt (2002), nos alejamos en la experiencia literaria de esa posibilidad de

reflexionar, de problematizar la realidad, de discutir sobre los aconteceres históricos, sobre las diferentes problemáticas; y estos son elementos que le pueden generar un marco referencial al estudiante para poder aproximarse de una manera más amplia hacia el texto. Afinar los sentidos en esas provocaciones, porque hay ciertas comprensiones que no se dan simplemente con el abordaje del texto literario, pero tener claro que, parafraseando a Rosenblatt, ***lo que no pasa por el afecto difícilmente puede pasar por la razón***. Esto es lo que nosotros entendemos como la significación de los textos. Deiner, uno de los estudiantes, nos ayuda a la reflexión.

Pues yo me he interesado más por la lectura. Antes la lectura yo la veía como más aburrida, porque en sí no sabía qué era leer, pero ahora ya comprendo que la lectura nos transporta, por decirlo así, a otro lugar con el que tal vez nos podamos identificar... Y... nos ayuda a pensar más... a mí me gustó mucho esa parte de reconocermme como persona y al otro... me pareció muy agradable ese ejercicio, ese tema... Ya que... descubrimos cosas de nosotros que ni nosotros sabíamos.

[Deiner Rivero. Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

La reflexión que debe darse en el texto literario tiene que ver con los problemas humanos y fundamentalmente dentro de lo que se plantea en el trabajo es, lo que tiene que ver con las decisiones. Las problemáticas sociales, políticas, históricas, económicas, que se van afrontando a lo largo de los textos a través de los personajes, es el punto de referencia para discernir la realidad que vive el estudiante. Solamente el reconocimiento de los seres humanos, de sus límites, de las problemáticas, el aceptar que muchas acciones tienen una causa y esas acciones derivan en decisiones y esas decisiones conllevan a una consecuencia; cuando entendemos al ser humano en su complejidad y nos ubicamos en el papel del otro, podemos decir que estamos construyendo posibilidades democráticas y políticas. A través de esa reflexión del ser humano el lector tiene que ir perfilando a la construcción de su propia identidad como lo dice Michel Petit

Se comprende que través de la lectura, aunque sea esporádica, (los jóvenes) se encuentren mejor equipados para resistir cantidad de procesos de marginación. Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en tiempos en que escasea el pensamiento... [] puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida y no solamente objetos de discurso represivos o paternalistas. (Petit, 1999, p.18)

Después de la experiencia de los diferentes talleres podemos afirmar que la mediación hace que ese espectro de comprensión del que hemos hablado, se vaya abriendo y una vez ampliado el panorama de percepción, entra la literatura. En dicha construcción, se comienza con la lectura de un inmediato que se va ampliando hacia el otro y hacia lo otro y va derivando en la literatura, a donde llegamos, a través de otras formas de lectura. No solamente leemos el texto literario, leemos los vídeos, el cine, la fotografía, el documental, la música, el ensayo y estas lecturas van construyendo referentes que van enriqueciendo la argumentación de los estudiantes, sin imponer ideologías, sino que simplemente se van exponiendo.

El lector procura participar en la visión del otro -obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible. El profesor que enseñe a adolescentes en la escuela media o en la universidad, sabe cuánto comparten ellos este acercamiento personal a la literatura. (Rosenblatt, 2002, p.33)

La mediación es exponer como dice Rosenblatt (2002) sin dejar de lado lo social, lo psicológico y lo filosófico, lo político; haciendo lectura con ellos a través de la metodología planteada por la pedagogía crítica, haciendo una lectura desde la problematización de la realidad

que vive el estudiante y terminando en la problematización de lo que plantea el texto. Ya vimos nuestras vidas, vamos a ver con esas lecturas la de los otros en el texto. La pedagogía crítica lleva a que efectivamente el docente y el discente aprendan a problematizar la realidad que no es una crítica simplemente desde el fatalismo. La problematización de la realidad tiene que ver con qué ocasiona esa realidad y cuáles son las consecuencias. Ana Milena nos compartía,

Empezando el proceso se veía la lectura como algo muy aparte. Se veía la lectura como algo aburrido como... ¡No, es que leer todos esos libros, las letras!... (ehhh) Durante el proceso, durante cada clase... (ehhh) yo digo que nos ha abierto más hacia la lectura. Nos ha quitado esa venda de verlo como algo tan distante de nosotros, ... es la lectura de todo...del mundo o la forma de las cosas que se ven... las experiencias, profundizar en nuestras vidas...conocernos a nosotros mismos y pues ver cosas de nosotros mismos, que no habíamos visto.... El tiempo que hemos estudiado nos han metido eso como un cuento... Como que leer es como coger esos libros y los profesores de español lo hacen ver tan aburrido, lo hacen ver como tan... Entonces durante el proceso yo he visto que leer es como comprender... Es perderse en algo que no se sabe (ehhh) adentrarse en un mundo diferente, es como encontrar un camino diferente, un mundo diferente...

[Ana Milena Rico, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

La problematización de las acciones humanas es hacia donde se dirige el presente trabajo y gracias a la literatura podemos fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes frente a las problemáticas sociales que vivimos y los valores que se han instaurado. Esas acciones humanas que se plantean en el texto literario, de alguna manera están insertas en una sociedad, en un conjunto, en una comunidad, hay unos otros que se afectan y es aquí en donde la toma de decisiones se convierte en el centro del análisis. Porque de otra manera, cómo podría determinarse cuándo una acción es acertada o desacertada. En esta primera parte entonces,

podemos decir que el acercamiento a la lectura tiene que ver con la problematización y la toma de decisiones. Los estudiantes concluyen

Muchas veces nosotros leemos pero no le ponemos mucho cuidado...es decir sacamos la conclusión de la historia pero en realidad no lo relacionábamos con lo cotidiano, entonces un buen lector debe hacer eso... analizar de verdad la situación que se está planteando y... ver si eso en serio está afectando a la sociedad o si se siente identificado en esa lectura... Cuando uno lee una situación y analiza las decisiones que se toman en la lectura entonces uno puede decir bueno... si tomo la misma decisión entonces lo que sucede en la lectura es lo que me puede pasar a mí pero entonces ¿qué pasa si llego a tomar esa otra cuando esté en ese momento?...Eso nos ayuda demasiado, en nuestra vida y en nuestra toma de decisiones.

[Ana Milena Moya, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

A nosotros los talleres no sirvió para unirnos como curso, porque a nosotros al mirarnos veíamos... como los problemas de los nuestros compañeros. Y antes a uno como que le daba igual pero ahora no sé... o para mí... veo que no, que todos somos iguales y... con todos me hablo ya (risas) a todos los quiero (risas)

[Cristian Pulido, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

En cada libro, en la mayoría, encontramos un momento en donde hay que tomar decisiones y si leemos y nos damos cuenta que el protagonista, el personaje toma una decisión... o sea... nosotros quedamos como en el punto de... ¿Yo haría lo mismo? o ¿qué haría yo?.... o de pronto si nos encontramos en una situación similar podemos ver como un espejo por decirlo así y ya con el resultado de la decisión, es muy bueno.

[Laura Torres, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

5.2 La importancia de los espacios dialógicos en la interpretación

Existe una segunda lectura, un segundo momento, en donde hay una toma de posición del lector, afirmada o replanteada a través de la argumentación que se da en los espacios dialógicos.

Una vez que uno se internaliza en un texto, después de haber hecho la experiencia previa de construcción de referentes para poder hacer lectura de esos personajes de alguna manera, hay una lectura activada a través de la lectura de mi propia historia, mi propia vida, mi propia sociedad, en esa construcción de sentido en la que también viene parte del espectro y aparece la toma de posición. Siempre asumimos una postura hacia los planteamientos del texto. A medida que avanza la discusión en los espacios dialógicos, el argumento de los estudiantes se va construyendo o reafirmando a partir de la socialización de las diferentes tomas de postura. Se comprometen, toman partido por uno o por otro de los personajes. Acción que se da en los tres textos abordados en la experiencia, guiado desde la problematización de lo que se plantea en el diálogo, no tanto desde las presunciones que tiene el docente, ya que no es posible tener el libreto preparado para este momento.

Es interesante ver esa transición en la reflexión que se desarrolló en la primera lectura del texto *No le digas que la quieres*. A medida que se daba el diálogo, se fueron abarcando los tres niveles de lectura que se consideraron en esta investigación; se fue dando el discernimiento sobre el individuo como parte de un proceso social, histórico, político, económico, producto de un establecimiento. Fue emergiendo esa toma de posición de la que hablábamos, cómo los estudiantes van construyendo ese posicionamiento para poder ir reflexionando sobre los discursos como lo plantea Giroux en su *lectura de las fronteras*; cómo van descubriendo y descubriéndose y empiezan a construir sus primeras sospechas.

E1: Ese tipo es un duro

Pr1: ¿Por qué lo crees así?

Al ser cuestionado el estudiante duda y en ese momento interrumpe una de sus compañeras:

E2: Ese lo que es un machista

Pr1: ¿En qué puedes leer que es un machista?

E2: Porque el tipo ve a la mujer como un objeto. Quiere que el amigo tenga una relación sexual solamente para poder lograr que sea ascendido como militante.

Pr1: ¿Tu qué piensas de lo que dice tu compañera?

E1: (piensa un momento) Si, es así. Lo que pasa es que a veces uno piensa que el que habla así de las mujeres es el que más sabe y pensándolo bien..... como actúa el otro personaje es el que me identifica.

Pr1: ¿A qué te refieres?

E1: el que piensa en cómo se está sintiendo ella. Le importa más la muchacha, está pendiente de que se sienta bien y finalmente no le da miedo decirle que la quiere.

Pr1: ¿Por qué crees entonces que tu primera percepción era que Arnaldo era el “duro”?

E1: Porque eso es lo que nos enseñan.

(E= estudiante, se numeran según su intervención. Pr=profesor)

En el transcurso de la discusión los estudiantes fueron tratando diferentes aspectos en donde se reflejó la toma de posición de ellos con respecto al actuar de los jóvenes hoy día. No sólo en lo referente a la parte afectiva sino además en lo concerniente a los momentos sociales y políticos que los afectan. En el espacio de la lectura crítica del texto nos sorprendió la interpretación de uno de los estudiantes:

Pr1: ¿Cuál creen ustedes que es el sentido del texto?

E4: Creo que Pedro es el Che, Vivian es Cuba y Arnaldo es Estados Unidos

Pr2: Interesante lectura.....no lo habíamos visto desde ese punto.... pero ¿en qué lo relacionamos?

E4: Porque Cuba es en la que se piensa todo el tiempo, la que hay que querer y respetar. Es estados Unidos porque solo piensa en utilizar a los países para lograr sus intereses. Es el Che porque ama a Cuba.

La dinámica del mismo grupo va dando la directriz del diálogo. El docente al igual que el estudiante, cuando afronta el texto, activa varios dispositivos que ha ido percibiendo, siendo

testigo y metiéndose de fondo con el proceso del grupo. El docente tiene la posibilidad de ir leyendo y decidiendo en el momento, hacia donde poder dirigir el diálogo. A veces el diálogo fluye naturalmente, como pasó con el texto *No le digas que la quieres*. En la discusión, la problematización se iba dando por parte de ellos. Se cuestionaban mutuamente y esto llevaba a que fueran construyendo la argumentación porque no bastaba una respuesta simplemente por darla, cuando se daba una respuesta la reflexión no se orientaba desde juicios de valor sobre lo expresado, simplemente se interpela al estudiante sobre el porqué de su posición, por qué su respuesta y al llevarlo a pensarse más, va escarbando más a fondo, hilando más fino, aprenden a sospechar que el texto va más allá de lo que dice realmente y se activan inmediatamente ideologías, referentes de la propia historia. Pero igualmente a veces el diálogo se obstaculiza como pasó en el texto *El Huésped* y que analizaremos más adelante.

Un buen lector lo hace (ehhh) la profundidad con la que lee, con la que escudriña, con la que busca cómo están las cosas ahí... más allá de leer porque sí, es adentrarse, apoderarse de lo que está ahí, comprender cada cosa, no quedarse estancado sino ir como masticando cada cosa de lo que se va leyendo, digo que ese es un buen lector.

[Ana Milena Rico, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

Es importante entender que la experiencia literaria nunca será la misma, siempre será algo diferente. Pero no quiere decir esto que en la experiencia nueva se deje de lado la previa, sino que al contrario será mucho más enriquecedora y llevará una mayor profundización del sentido del texto para el lector. Lo que nos aconteció con *El Huésped* en dos momentos particulares, produjo dos lecturas totalmente diferentes, pero que además, siendo el mismo texto, con la misma experiencia mediadora, con las mismas posibilidades para los estudiantes, la primera experiencia con respecto a la segunda cambia radicalmente, el texto pareciera cobrar

vida en cada momento y a su vez, como se comprobó en el ejercicio dialógico, se dieron diferentes lecturas. Sobre los espacios que se compartieron en el aula dicen los estudiantes

...Las charlas que hacíamos después de alguna lectura... se veía las formas de percibir de cada uno o la manera como lo expresaba, lo que había entendido...me parece muy chévere... Y le aportaba más a lo que uno entendía, ya tenía más lógica la opinión del otro... Llenaba la idea bien.

[Cristian Pulido, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

A veces uno entiende unas cosas pero no le pone el sentido que la otra persona le pone... entonces uno también se pone a pensar ¡uy sí, tiene razón!

[Milena Moya, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

Yo creo que leer entre todos y darnos cuenta que a pesar de que era la misma lectura no a todos nos decía lo mismo. Unos encontramos unos puntos de vista y otros, otros; entonces nos encontramos como uno allá y otro acá respecto al mismo punto. Entonces era muy chévere compartirlo y socializarlo... es muy bonito ver cómo la misma lectura no le dice lo mismo a usted y no me dice lo mismo a mí. O sea, es muy chévere porque... uno aprende a entender los libros o de pronto la otra persona aprende también de uno y pues, lo bueno es que ninguno está equivocado, sino que cada uno tiene su punto de vista de las cosas.

[Laura Torres, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

Cada elemento que ha condicionado la interpretación y el enriquecimiento de este momento se da porque el diálogo, como lo pudimos vivenciar, lleva a que el estudiante empiece a pensar en lo que el otro pensó y que a él no se le ocurrió y empieza a abrirse aún más la posibilidad de comprensión del texto. Lo que plantea la pedagogía crítica, problematiza la realidad y la realidad se dialoga, la realidad se analiza en comunidad y se abre mucho más la comprensión de lo que se vive y de lo que plantea el texto.

5.3 La mediación implica una constante reflexión

En la mediación pueden aparecer dificultades que de una u otra manera afectan el proceso. Como ya se decía antes, no hay un libreto escrito para determinar una buena práctica. El trabajo pedagógico, por suerte, implica a seres humanos, diversos, con fortalezas y flaquezas, pero sobre todo producto de su historia que a veces, como se planteaba anteriormente, puede estar marcada por una condición de aplastamiento. Sin embargo, no por ello debe temerse el tratar ciertos temas. Como analizaba Rosenblatt, las dificultades pueden ser menores en la medida en que el docente no olvide lo que se ha propuesto, que tiene bajo su responsabilidad de formación a hombres y mujeres y eso le debe interpelar hacia una constante preparación y reflexión de sus prácticas.

No es extraño que en la cotidianidad del aula surjan diversas situaciones. Hay momentos coyunturales en donde toca decidir, y no siempre sale bien; o a pesar de preparar una actividad determinada, el docente no encuentra la respuesta esperada por parte de los estudiantes y se corre el riesgo que la decepción profesional se instale en el salón de clase, apagando la emoción y la creatividad del maestro. Es así que, sin pretender mostrar un panorama fatalista, podemos decir que hoy día ese enfriamiento se encuentra en muchos maestros y maestras, porque la revisión de las prácticas se ha dejado de lado; quizá también porque las clases aún siguen siendo magistrales, excluyendo la voz y la participación de los estudiantes. La urgencia del diario vivir ha llevado a que esa praxis, tan necesaria en la educación, se desplace poco a poco por la búsqueda de culpables en la crisis que vivimos. Ante esto Bombini (2006) nos dice;

Si existe una perspectiva a tener en cuenta a la hora de postular una reinención posible de la enseñanza de la lengua y la literatura, es aquella que jerarquiza una nueva mirada sobre los sujetos destinatarios de la educación. Una mirada que los rescata no como

sujetos universales poseedores de unas competencias... sino como sujetos en su singularidad, esto es, en aquello que nos conforma como sujetos sociales y culturales de la experiencia de leer y escribir... Se trata de saber más sobre nuestros alumnos, sobre sus modos de leer y escribir, sobre sus estrategias para posicionarse enfrente aquello que se presenta desde la institución como lo verdadero como lo legítimo como lo que hay que saber. Estas estrategias incluyen la resistencia: la negativa rotunda y explícita, la apatía manifiesta, el desinterés, todo aquello que la escuela y nosotros mismos hemos venido interpretando excluyentemente en clave de fracaso, de inexorable cambio hacia la pérdida de sentido en la escuela media, hacia nuestro agotamiento final como educadores, hacia el irremediable empobrecimiento de la vida de nuestros alumnos. (p.29)

Por ello queremos reflexionar a partir de dos situaciones que se vivieron durante la experiencia. Claro está que esta revisión no pretende prescribir los posibles problemas semejantes que se afronten en el aprendizaje de la literatura, pero sí nos arrojan dos puntos importantes para discernir en lo referente a la responsabilidad que implica este campo disciplinar y sobre la construcción o recuperación del sentido del texto literario, en la vida de los adolescentes.

Para empezar, recordemos lo desarrollado por Roseblatt al respecto de la importancia que tiene la literatura en la escuela. Ésta ofrece un medio para desarrollar la capacidad de ponernos en el lugar de otros, de imaginar las consecuencias humanas, en fin de lo que ya hemos hablado ampliamente en esta investigación: de discernir sobre la naturaleza humana y sus acciones. Tal vez compartiendo responsabilidad con las ciencias sociales, se puede afirmar que en este deber ser de la literatura, ha llegado a ocupar una responsabilidad muy grande en el devenir de la escuela. Por ello, insistimos, el trabajo de mediación tiene que revisarse en perspectiva del fortalecimiento de cada persona que se vincule en los procesos.

Esta reflexión surgió en una primera dificultad que vivimos durante la experiencia. Una característica de las intervenciones que se hacen desde la pedagogía crítica es la revisión de la historia personal. Así mismo, como ya se ha desarrollado anteriormente, el yo es un primer nivel de reflexión en el camino del discernimiento. El planteamiento entonces de la propuesta, debía empezar por allí. Por dos razones, la primera porque al revisar la historia personal, los estudiantes tenían un tema provocador para reflexionar sobre la realidad de los jóvenes y la segunda, porque al entender los momentos de peripecia en su vida, seguramente les sería más fácil reconocerlos en los personajes. Para cumplir con el objetivo los estudiantes debían construir un electrocardiograma de su vida.

El resultado de la experiencia, fue un ambiente de llantos, autocríticas, culpas y conciencia del estado de indefensión en que se encontraban. Ante el “fracaso” de la actividad, lo inmediato hubiera sido suspender; pero a veces hay que permitir que se hagan este tipo de vivencias que no pretenden ser un ejercicio psicoanalítico, como tal vez se piense. Reconociendo la situación, lo que hicimos fue proponer una segunda actividad a través de la escritura, en donde cada uno debía escribir algo a cada compañero, un “piropo” como les planteamos. Obviamente, después de la dura experiencia de reconocerse, el recibir las palabras de los demás (de manera más alentadora que la propia lectura) el ambiente dio un giro completo.

Este primer espacio de quiebre generó varias posibilidades en lo que se pretendía en la comprensión del texto literario que íbamos a tratar. Lo primero es que captaron perfectamente el concepto de peripecia, al experimentar de manera tan visceral los niveles bajos del electrocardiograma de su historia personal y reconocer cómo las diferentes situaciones de una forma u otra modificaron el rumbo de sus vidas. Al estar tan expuestos por el ejercicio, la fragilidad del momento se fortaleció en el encuentro con el otro. Esto creó un ambiente de más

confianza y solidaridad, favoreciendo a futuro la familiaridad del grupo para el desarrollo de los espacios dialógicos. Así mismo, a nivel de sentidos hubo un cambio hacia ellos mismos, hacia su idea de lo que es ser joven. La consecuencia última, considerando lo anterior, fue la exitosa recepción del primer cuento, como ya se había comentado.

En cuanto a las reflexiones de nuestro papel como mediadores nos queda claro que el trabajo que hacemos desde la literatura nos expone constantemente a la naturaleza humana de nuestros estudiantes. Es decir, al desarrollar el papel de mediación y la inserción en la experiencia literaria desde la perspectiva que se abordó en esta investigación, nos compromete profundamente a la atención de esas condiciones humanas que nos destruyen y sobre la manera de revertirlas, en el fortalecimiento de las disposiciones de resiliencia de nuestros estudiantes. Por ello, es crucial estar en la constante lectura de lo que acontece en las diversas aproximaciones a la experiencia literaria, como se dio en los encuentros. Una parte de la mediación, desde la pedagogía crítica, está en la contención que se pueda hacer a los estudiantes en los momentos de crisis, pero esto nos obliga a la construcción de ambientes democráticos, participativos que posibiliten la búsqueda de autonomía del estudiante y se empodere de los procesos que puedan llevarlo a la emancipación de esas condiciones aplastantes. Qué mejor aliada que la literatura entonces, como ya lo han expresado los mismos estudiantes.

[me gustó] analizar las imágenes, porque vemos ahí lo que pasa pero uno no le pone mucha atención. También ver el rostro del otro, lo que me refleja, describirlo en la palabra, obviamente es muy difícil (risas) pero eso fue muy chévere. También las partes en que escribíamos para nosotros quien era el otro en forma de canción o poema y... de nosotros mismos, lo que queríamos. No sé, me gustó mucho la manera en que me influyó el escribir eso y pues nunca me ha puesto escribir en realidad así y me gustó... me gustó escribir.

[Milena Moya, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

[hablando sobre la canción de la Etnia] refleja muchas de las cosas que he cometido... O que quizás hubiera podido llegar a cometer si no me hubiera informado bien o si no hubiera cambiado mi percepción de lo que era yo y lo que en verdad quiero ser y creo que un espacio que me ayudaría a llenar eso sería leer porque... ya sé que sí me gusta leer (risas)... ya sé que si me gusta leer, ya no lo veo como una obligación, veo un libro y el tiempo que desperdiciaba en cosas que decía la canción, veo que lo puedo hacer en cosas más productivas.

[Cristian Pulido, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

Lo que más me impactó fue la manera con la que nosotros, mis compañeros y yo no sabíamos que teníamos esa manera para escribir lo que decíamos, o sea, las palabras que utilizamos para escribir. Eso fue lo que más me impactó y el taller que más me gustó fue cuando... compartíamos con el otro momentos y lo que más nos dolía. Eso fue lo que más me gustó porque pude compartir con esa persona y él conmigo. Nos pudimos contar lo que sentíamos y de ahí salir como más apoyo.

[Deiner Rivero, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

Otra dificultad puede darse cuando el diálogo no fluye, como pasó inicialmente en el Huésped. Cuando esto acontece, en una propuesta como la nuestra puede considerarse un nuevo “fracaso”. Pero más allá de que la experiencia de la pedagogía crítica esté basada en los espacios dialógicos, visto desde la perspectiva del aprendizaje de la literatura implica además un fiasco en cuanto a la recepción del texto. Tal vez parezca muy extremista el que nos ubiquemos en este punto, pero después de la experiencia, podemos concluir que cuando la mediación ha sido exitosa en el abordaje de un texto, el diálogo fluye. Más allá de las condiciones descritas anteriormente, en los procesos dialógicos se logra una participación casi total de quienes

interactúan en ellos. Sin embargo, cuando tenemos pretextos como la literatura para provocarlo, sabemos que la dificultad está más allá de una consecuencia de tipo psicosocial.

En el trabajo con el texto *el Huésped*, hubo dos momentos que nos dieron las luces de lo que realmente es el sentido y la importancia de la mediación. Cuando abordamos por primera vez el texto, después de cuatro talleres de trabajo, dimos por hecho que luego de haber analizado todo lo que tenía que ver con el yo, con la vida del joven y sus espacios sociales inmediatos, ya el proceso podía permitir acercarse a las siguientes lecturas sin necesidad de tanta mediación. Esta interpretación errónea por parte nuestra, se debió a que la lectura y análisis del texto *No le digas que la quieres* había sido un éxito. Después de las diferentes sesiones iniciales, en la socialización se habían alcanzado unos niveles de reflexión muy interesantes. Había una toma de posición como decíamos anteriormente y creímos que bastaba implementar un solo taller para tratar el concepto del otro y para aproximarnos al texto de Camus. Al poco tiempo de empezar la lectura, se fue interrumpiendo constantemente; la atención de los chicos estaba dispersa, había mucha ansiedad por el texto, y su atención se centraba fundamentalmente en no perderse una sola palabra y la lectura se fue volviendo densa. Qué decir cuando Karen al final del encuentro se aproxima a nosotros y nos lanza un “Este libro no es tan chévere, el otro estaba mejor”.

Las reflexiones del momento se centraban en el error cometido en la selección del texto. Empezamos a culpar al libro, a los niveles de lectura que no se habían afianzado, entre otras. En últimas la culpa no estaba en nosotros, porque bastante cabeza le habíamos metido a la planeación. Habiendo reflexionado empezamos a entender realmente que la falla estuvo en toda la mediación previa a la lectura. Lo primero a tener en cuenta es que el concepto del otro no es tan sencillo. El error parecía estar en pretender o dar por hecho que después de la lectura del yo,

sería más fácil que el estudiante asumiera la lectura de esos otros que plantea el texto literario. Partiendo de ahí, la experiencia se replanteó como se describió en el capítulo anterior.

La lectura del rostro del otro llevó a que el ejercicio se volviera un acto consciente, cotidiano. Se dieron unas movilizaciones dentro del grupo interesantísimas que con el paso del tiempo fueron conllevando a procesos que no esperábamos. Hubo una mayor participación en los diálogos, también más empoderamiento y compromiso por parte de los estudiantes. Después de las cuatro sesiones que se le dedicaron al concepto del otro, cómo mis acciones afectan para bien o para mal al otro, cómo ese otro también es afectado por lo que estamos viviendo, por lo que está pasando, cómo la situación del país afecta no solamente a ese otro que tengo en el salón de clase, a ese otro que tengo en mi casa, si no a ese otro que vive en mi barrio, ese otro que trabaja en el colegio, que me ayuda, que me posibilita un mejor espacio para mi realización, cuando se leyó nuevamente el texto del huésped, la lectura fue fluida, sin interrupciones, el estudiante centró su atención en empezar a sospechar en el texto y comprender, mirar a otros así como nos miramos en el salón de clase todo el tiempo, así también empezamos a mirar a otros y a leer a otros. Leímos a esos otros en las películas, en sus acciones, sabíamos y éramos cómplices de lo que acontecía, de lo que se veía.

El empezar a ver eso y asumir esa posición fue llevando a una lectura bastante fluida, no surgieron preguntas innecesarias y la comprensión y el compartir del texto fueron muy enriquecedores. Cuando se dio el espacio dialógico, se consideró en la moderación aquellos aspectos significativos para estos chicos. Previamente en uno de los encuentros se había hecho el ejercicio de tratar de definir con una sola palabra al algún compañero. Este mismo ejercicio se trasladó al texto, la problematización se orientó hacia la selección de uno de tres personajes que aparecen allí, pensar en sus acciones, en su relación con los demás, en lo que nos deja ver el

autor sobre su personalidad, en la toma de decisiones y cómo estas fueron desencadenando la historia para finalmente definirlo en una palabra.

A partir de este punto la dinámica cambió radicalmente, las conclusiones y las construcciones que se dieron fueron muy interesantes, fue un diálogo de comprensiones del texto que profundizaban la propia lectura, que aportaba a las posibilidades a la interpretación y lo fundamental es que la experiencia previa de construcción, dio elementos de argumentación, porque había que explicar por qué definíamos en esa palabra y no en otra. Como resultado entonces, a pesar de la dificultad del texto, a pesar de plantear realidades que no son tan comunes a la de los estudiantes, acorde a lo expresado por los chicos en la entrevista de cierre, *el Huésped*, fue el texto que más gustó.

Esto nos lleva a cuestionarnos entonces, cuál es el problema real de lo que nos hemos planteado sobre la significación del texto literario para los jóvenes. ¿Será verdad que los clásicos no son referente para ellos por estar fuera de su tiempo y lugar? ¿Será que la problemática radica en los bajos niveles de lectura, entendido esto como el no “consumo de literatura” por parte de los estudiantes? ¿o acaso será que la significación es un problema cultural, influido por las condiciones socioeconómicas del estudiante?

No sabemos en este momento cuál es la mejor respuesta para estos interrogantes, que siguen, junto con otros claro, movilizando las investigaciones pedagógicas alrededor del aprendizaje de la literatura. Pero sí sabemos, gracias a lo que nos enseñaron estos chicos, es que, si bien a través de la exploración del individuo, la reflexión del yo, la relación entre el yo, el otro y lo otro, aterrizado en el texto literario y gracias a la ampliación de su espectro de comprensión, podemos decir que a lo largo de los encuentros vivimos la experiencia literaria. Producto de ello son las construcciones que se hicieron posteriormente. En el proceso de discernimiento que se

fue dando, el ejercicio de la escritura como parte fundamental de este discernimiento, fue evidenciando cada vez más la sensibilidad de los estudiantes hacia lo que se estaba dando. Pero no una sensibilidad pía, sino una sensibilidad real.

Ninguna experiencia estética puede dejar de lado una experiencia humana como ya hemos dicho. La sensibilidad hacia un texto literario, la experiencia en la relación yo- el otro- el mundo, nos abre posibilidades de comprensión en la medida en que se construye la significación, se va abriendo la parte afectiva, condicionamiento para que se dé la experiencia literaria. La experiencia estética tiene que ver con el afecto que atraviesa los sentidos, los sentimientos y las sensaciones gracias a la reflexión, la problematización y el diálogo. Para terminar, vale la pena cerrar con las reflexiones de algunos estudiantes sobre los textos trabajados argumentando cuál fue el que más les marcó.

[Sobre el huésped]...porque no es fácil brindarle la confianza a otra persona... Pues... ahí tenía dos opciones o sea, él le dio dos opciones al prisionero. Y el prisionero fue consciente y pensó que tenía que pagar su castigo. Me impactó mucho que teniendo la opción de irse...decidió irse a pagar su pena.

[Lorena Pinilla, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

El huésped como decía mi compañera, no es fácil brindarle ayuda a alguien, ni mucho menos darle plata ni que... decida qué camino coger. Me llamó mucho la atención ese.

[Darlin Urrutia, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

Lo que nos pasó con la lectura del huésped, que al comienzo cuando la leímos pues como que... bueno sí el cuento y ya... Pero entonces cuando comenzamos a profundizar en él, nos damos cuenta que lo que hizo el escritor... O sea... Cómo puso a los personajes fue una forma muy inteligente... Fue muy bien elaborado. A veces uno como

que lee el cuento y ya, pero cuando uno se pone a analizar por qué haría esto, por qué haría aquello, es mucho más bonito. Es muy chévere realmente aprender a leer... [interrumpe Karen]... a ponerse en el zapato de los otros.

[Laura Torres, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

[Refiriéndose a *No le digas que la quieres*] Uno le encuentra varios... ¿cómo se dice?... significados. El pensar de diferentes personas. Me gustó mucho por eso.

[Nelly Castillo, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

[Hablando de Calixto Garmendia] La manera en que nos mostraron... O sea... la venganza siempre va a terminar dañado a la persona que esté sintiendo ese odio... a los demás no les va a importar nada... esa persona va a terminar dañada, va a terminar dañando la familia, todo.... [con respecto al huésped] Me gustó cómo nos muestra que las decisiones siempre van a afectar a los demás. Hasta en lo más mínimo siempre va a estar afectado el otro.

[Milena Chavarría, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

[El huésped] No me imaginaba la historia cómo terminaría ahí, lo que sucedería digamos con el árabe y entonces... no sé... fue uno de los que más me gustó, como lo analizamos y todo el proceso que tuvimos con esta lectura me... impactó mucho... Intriga... saber qué pensaban los personajes en ese momento, si en realidad sí tenían la conciencia del otro o lo hacían por el bien propio... entonces no sé, tal vez faltó algo más ahí [risas] pero me gustó mucho.

[Milena Moya, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

A mí también me gustó el Huésped, porque pues... al tomar una decisión también debemos pensar en lo que nos va a pasar, o en la otra persona y pues... a mí me gustó lo que hizo el profesor con el árabe, pues no quiso, no pensó qué iba a pasarle a él... pensó en él y en la decisión que tomó..., me gustó mucho por eso.

[Martha González, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

Me gustó mucho *No le digas que la quieres* por la profundidad con que se expresa todo, o sea, no se queda en el tema, en el punto de los dos muchachos que estuvieron y ya.... si no que va más allá de los sentimientos y lo hace a uno como adentrarse ahí en la historia, como imaginarse cada cosa que va pasando y pensando en cada momento y como con la profundidad con que está escrito lo toca a uno.

[Ana Milena Rico, Estudiante de grado 10, Ciclo V. IED José Acevedo y Gómez]

6. NO CONCLUSIÓN-APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA

Existen innumerables maneras, para nosotros los maestros de aproximarnos a ese complejo y misterioso mundo que solemos llamar estudiantes. De hecho se pueden encontrar con afortunada frecuencia intentos y experiencias pedagógicas innovadoras que parecen facilitar el acceso a esa lógica que trasciende los lindes del aprendizaje instrumentalizado o técnico para adentrarse en procesos más vitales, poblados de preguntas, enrutadores de sentido de horizonte abierto, accesible a la interacción cotidiana; con búsquedas que reconocen las necesidades y cuestionamientos de nuestros jóvenes y su mundo en una relación recíproca de teoría y praxis.

De ahí que, educar hoy en día nos formule tantos desafíos y cuestionamientos. Lo que significa expandir el aula a la experiencia vital de nuestros chicos, reconocerlos en su particularidad y subjetividad, permitir que el mundo que acontece sea la materia prima del aprendizaje, despejar la vía para que ellos sean los protagonistas y partícipes que cuestionan y toman las riendas en sus propios procesos. Debe admitirse que todo esto puede causar cierto vértigo entre mediadores, ya que la vida nunca es un terreno seguro donde se cosechen las verdades formuladas, al menos si lo que pretendemos es leerla de manera crítica. Así que los procesos de lectura, escritura y animación o provocación por la literatura, no permanecen ajenos al enfoque mismo de dicha pedagogía.

Sin embargo, aunque muchos reconocemos en el aprendizaje de la literatura una especie de fuente de poder inspiradora y creativa que anima a sacar a nuestros estudiantes del automatismo y la dependencia tan común en nuestras escuelas, donde el conocimiento de los maestros aún es considerado como la única voz válida “transmisora de conocimiento”, para así

transportarlos a espacios de aprendizaje más autónomos, críticos y significativos; también debemos conducirlos con cuidado, ya que con bastante facilidad puede convertirse en lo que Michel Petit denomina enfoque utilitario de la literatura, que lejos de inspirar a la lectura termina por desanimar a los chicos y hacer de ésta, una herramienta que violenta las posibilidades de libertad y encanto propias de su naturaleza.

Al mirar en retrospectiva lo que significó desarrollar este trabajo investigativo, en la consulta inquieta pero feliz de las polifónicas voces de los autores y sus diversas propuestas, en la lectura gozosa y provocadora de los textos literarios, en las tertulias enriquecedoras con otros docentes y amigos, donde se leían inadvertidas las diversas experiencias de aprendizaje en el desarrollo de nuevas propuestas, en el diálogo enriquecedor con nuestros maestros y acompañantes, mercaderes subversivos en el tráfico de discursos, pero sobre todo en el cotidiano compartir con los chicos que sin darse cuenta vivifican y restituyen nuestra labor en interpelaciones continuas de sentido; fuimos encontrando algunas pistas orientadoras que hoy presentamos como aprendizajes de la experiencia y que compartimos de manera humilde como un aporte encaminado a la transformación y dinamización del aprendizaje de la literatura en la escuela.

Quizá uno de los primeros y más importantes aprendizajes se refiera a la visión de humanidad presente en la escuela y por supuesto en la enseñanza de la literatura. El aparataje del sistema educativo se ve continuamente tentado a la idealización del conocimiento, la instrumentalización del saber como medida de competencia y discriminación, la posterior negación de la alteridad y por ende de la interioridad de los sujetos que somos partícipes de estos

procesos. Si la escuela no humaniza en la cotidianidad de sus devenires es natural que pierda sentido. Por tanto el trabajo que se haga con los estudiantes debe estar inspirado en la fabulosa lumbre que emana del misterio humano, sin que por tal razón se llegue a desconocer los miedos, conflictos e inconsistencias de la vida tan patentes en el acto literario.

Sobre la base de esta comprensión hallamos un segundo aspecto que se refiere al papel del mediador en la escuela. Ya bastante se ha hablado de la educación bancaria y sus secuelas. Se debe entender que la escuela es un espacio evidentemente político que favorece o niega la construcción de sociedades más justas y menos dependientes. En esta medida promover la lectura significa, activar la autonomía del estudiante para que escuche otras voces y movilice dentro de sí dispositivos de confrontación propositiva en el agenciamiento del pensamiento crítico emancipador.

Aunque es muy común entender la lectura como un acto individual y sin desconocer la necesidad de espacios de la intimidad que cada cual se permite tener con los libros, es importante que los estudiantes comprendan la dimensión social y comunitaria del leer. Después de todo, la lectura nos emancipa, pero también nos convoca a saciar la necesidad de comprender el mundo propio y el de los otros. El acto social de la lectura está mediado por los espacios dialógicos y problematizadores que contribuyen de manera considerable a ampliar los horizontes propios de comprensión. Este caso particular lo experimentamos en una de las mediaciones cuando ni siquiera los maestros que acompañábamos el proceso, habíamos logrado comprender realmente el texto “No le digas que la quieres”. Fue necesario que uno de los estudiantes a través del dialogo y la interacción favoreciera una verdadera epifanía crítica del texto.

Lo que nos remite de manera casi que inmediata a la lógica polifónica de la literatura, no solo presente en las voces de los autores que producen el texto, sino también de los lectores que se dejan seducir por el canto enamorado que urde secretos y trasgrede pobreza.

Otro aspecto determinante reside en el papel del mediador. La calidad en la planeación de las mediaciones debe ser cuidadosamente elaborada a partir de las necesidades y características del grupo al que se pretende llegar. Esto implica tiempos, responsables, recursos, espacios y estrategias. En esta medida podría decirse que el uso de recursos hipertextuales favoreció de manera considerable el éxito de la experiencia, ya que estos sirvieron como andamiaje enriquecedor de las propuestas discursivas y motivaron de manera variada a que los “vasos comunicantes” de los textos literarios y la vida se hicieran más evidentes y cotidianos. De alguna manera ofrecer los textos en frío a los estudiantes es someterse al riesgo de que los desaprovechen, ya sea porque se les reste en la contextualización adecuada del mundo donde fue producido el texto, y de este modo no lo lleguen a entender de manera suficiente, ya porque no logren vincularse significativamente con él.

En otras palabras, acceder a la riqueza impredecible de un texto literario implica el tránsito delicioso por otras metáforas peligrosas, que se esconden como un misterio en el mundo de la vida y las producciones artísticas.

En últimas aunque no finalmente, hay que dejar hablar al centinela silencioso que grita dentro de nosotros. Aunque atizaran su boca, orgulloso sigue clamando con gritos mudos, pues no siempre soporta el silencio impertinente de los “buenos”, las preguntas que ya nadie parece hacerse pero que a todos atormentan; ¿Qué decisión tomar?, ¿el otro o yo?, ¿por qué rendirse o ir

hasta el final? ... En este mar de incertidumbres, desafíos e injusticias se teje con sigilo la manta frágil de nuestras vidas. Vale la pena romper la red que nos atrapa cotidianos, para así abrirnos más a la pregunta que a la respuesta ... ¿Qué sentido tiene en todo caso la vida con sus aflicciones? En este escenario donde la ficción emerge con perniciosas tramas, aparece el trajinar imparable del hombre y sus acciones tan demasiado humanas; quién mejor para entenderlo que el fabuloso Albert Camus:

“En ese instante sutil en que el hombre se vuelve sobre su vida, Sísifo, volviendo hacia su roca, en ese ligero giro, contempla esa serie de actos sin ligazón en que se convierte su destino. Creado por él, unido bajo la mirada de su memoria y pronto sellado por su muerte. Así, persuadido del origen completamente humano de todo lo que es humano, ciego que desea ver y que sabe que la noche no tiene fin, está siempre en marcha. La roca sigue rodando.”

7. BIBLIOGRAFIA

- ALEGRIA, Ciro. (1958). Calixto Garmendia. [PDF]. Recuperado en <https://drive.google.com/file/d/0BwDM1xaH2QvqV3NBYm90cWpCN28/edit>
- ARANGO A. Oscar, MEZA R. José Luis. (2002). *El discernimiento y proyecto de vida: Dinamismos para la construcción de sentido*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- ARBONA A. Guadalupe. (2008) *El acontecimiento como categoría del cuento contemporáneo: Las historias de José Jiménez Lozano*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- BAUMAN, Zygmunt. (2002). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BOMBINI, Gustavo. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ESCOBAR, Nancy. (2011) La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción Pedagógica*. N° 20/ Enero- Diciembre, pp. 58-73. Recuperado en <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/34326/1/articulo5.pdf>
- CAMUS, Albert. (1957) El Huésped. [PDF] recuperado en <http://librosysolucionarios.net/albert-camus-el-huesped-pdf-gratis/>
- CIVAROLO, María Mercedes. (2008). Tradición oral, escuela y modernidad: la palabra encontrada. Bogotá: Magisterio.
- CLAVEL, Ana. (S.f) Estética de la Transgresión. *Revista de la Universidad de México*. pp. 90. Recuperado en <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8811/pdf/88clavel.pdf>
- COLOMER, Teresa. (2005). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. México, Fondo

de Cultura Económica.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo. (2000). *Pedagogía del Oprimido*, Bogotá, Editorial América Latina.

_____ (2002). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores_

_____ (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Paz y Terra.

GEVAERT, Joseph (1997). *El problema del hombre: Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

GIROUX, Henry. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrourtu.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1999) *Más allá del currículo: la educación ante el reto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Barcelona, URV

GHISO C, Alfredo. (2004). Entre lo que se sabe hacer y saber lo que se hace: una revisión suigéneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En *Sistematización de experiencias: propuestas y debates*. Bogotá: Dimensión Educativa.

GRUNDY, Shirley. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.

JARA H., Oscar. (2011.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. *Biblioteca electrónica sobre sistematización de experiencia*. Recuperado de

<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?s=jara>

LARROSA, Jorge. (2006). Sobre la experiencia, *Revista de Psicología, ciencias de l'educacio* N°19, pp. 90. Recuperado en <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

LÓPEZ, Y., MUÑOZ, L., JARAMILLO, D., CAJIAO, F., REYES, Y., BURGOS, R. et al. (2013). Leer para comprender escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Bogotá: Libros Maestros Plan Nacional de Lectura y Escritura.

NUSSBAUN, Martha. (2001). El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. España: Editorial Andrés Bello.

_____ (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

_____ (2010) Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores.

Mc LAREN, Peter, Pedagogía Crítica en la época de la Resignación, en *Revista de Reflexión Socioeducativa* N°2, pp. 8-12. Diciembre-Abril 2003

MORIN, Edgar, DELGADO, Carlos. (2014). Reinventar la educación: Hacia una metamorfosis de la humanidad. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-reinventar-la-educacion.html>

PAZ, Senel. (2004). No le digas que la quieres. En *Subidos de tono: cuentos de amor*. Coedición Latinoamericana.

PEÑA, Luis Bernardo. (2014). La formación de mediadores a la luz de las nuevas concepciones sobre la lectura y la escritura. Manuscrito no publicado.

PETIT, Michèle. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. México: Editorial Océano.

_____ (2015). Leer el mundo. México: Fondo de Cultura Económica.

RANCIERE, Jaques. (2010). El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial.

RIBEYRO, Julio. (2009). La palabra del mudo. Barcelona: Seix Barral.

ROSENBLATT, Louise. (2002). La literatura como exploración. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

RAMÍREZ PEÑA, Luis Alfonso. (2007). Comunicación y discurso: La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico. Bogotá: Palabra Magisterio.

RUIZ SILVA, Alexander (2007). El diálogo que somos: Ética discursiva y educación. Bogotá: Civitas Magisterio.

SZCZUPAK, Susana; NELLY, Valeria; ÁLVAREZ, Mónica. (s.f) El docente como mediador cultural, en Voces de la Educación Superior / Publicación Digital N° 2. Recuperado en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/11_.pdf

VALLEJO, Rubén Darío. (2016). La literatura en el aprendizaje: Necesidad de abdicar de su enseñanza. Tesis doctoral.

ANEXOS

Anexo 1: ENTREVISTA DE LA VIDA A LA LITERATURA

Con la literatura...

- ¿Te gusta leer? ¿por qué?
- Fuera de las obligaciones académicas ¿Has leído? ¿Qué cosa?
- ¿Por qué lo leíste?
- ¿Cómo lo leíste? ¿lo terminaste?

Con la vida...

- ¿Te marcó algo de ese texto, alguna frase, personaje, historia, vivencia etc.?
- ¿Te gustó el texto? ¿Por qué?
- ¿Crees que leer sirve para algo en la vida? ¿Por qué?

Cómo me enseñan..

- ¿Incentivan la lectura en tu colegio? ¿Cómo?
- ¿Te motiva a leer la forma como se trabaja en el colegio con los textos? ¿por qué?
- ¿Entiendes lo que lees? ¿cuál crees que sea la causa?
- ¿Cómo crees que se debería hacer una clase literatura?
- ¿Qué recuerdos o sensaciones vienen a tu mente de los textos que has leído?

Discernimiento

- ¿Qué haces cuando tienes un problema y tienes que tomar una decisión?
- ¿Qué haces cuando tienes que tomar una decisión? ¿qué cosas tienes en cuenta?
- ¿Crees que leer nos puede ayudar a tomar mejores decisiones? ¿Por qué?
- ¿Crees que es importante la literatura para la vida de un ser humano? ¿Por qué?
- ¿Qué piensas de la forma como los jóvenes afrontan los problemas y toman decisiones?
- ¿Nuestras acciones, la forma como actúan los jóvenes ante los problemas evidencian una buena toma de decisiones? ¿Por qué?
- ¿Cómo sabes que tu decisión es una buena decisión? ¿Cuáles son los criterios que utilizas?

Anexo 2: TEXTO PROVOCADOR 1

OPACOS COLORES

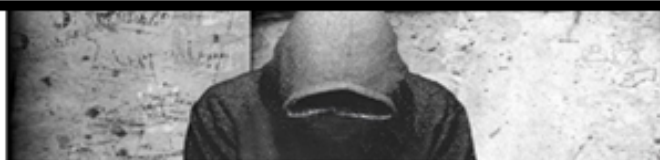
Celdas,
sombras,
risas,
quien quiebra
quien banca
tirá tu caratula a cancha
poné plantilla si sos bueno
humo
una celda

Cien rejas
cuatro paredes
un silencio
que aturde el alma
un pasillo gris
el aire oprime
un guardia hace el recuento
los espíritus visitan
las almas callan

Los candados que se burlan
los santos que fuman cigarros
y doña muerte bailando
arriba de la tarima

Detrás del cemento el viento
la ciudad y las personas

Cinco años de este paisaje
oxido y fragancia a meo
oxido y sonido a piñas
perfume a mierda y puñaladas
colores grises
oscuros
opacos
lágrimas
un laberinto
sin salida



Detrás el mundo y la libertad
detrás el ruido a motor
mientras por acá
todo odio
todo es desesperanza infinita
resentimiento cruel y fiel
planificaba
llenar de plomo algún cráneo de
la clase media
llenaba de sangre mis deseos
mis venas explotaban
de angustia y sed de pólvora
quería morir y no podía
cuando me iba a matar
me daban ganas de escribir.

Y el viento me decía que no
que guarde paciencia y fe
que brindar amor en el infierno
rompería todas las cadenas.

Autor:

Camilo Blajaquis

Trayectoria

Nació en el seno de una humilde familia en la villa Carlos Gardel (Morón), siendo el mayor de ocho hermanos. Sobre esto relata:

Aparte de excluirte económicamente, te excluyen cultural y simbólicamente. Te excluyen porque sos el negro de una villa, el negro de mierda, vas a ser chorro, obrero y nada más. El sistema te excluye y es mucho más cruel de lo que uno cree. Lo que juega es una exclusión simbólica: el de la villa es un ignorante, es un posible delincuente.

Yo era re violento. Casi me matan, capaz maté. Robé muchos años. De chiquito siempre para nosotros fue el miedo, que la gente se cruce de vereda. Salía a manguear, revisaba bolsas y juntaba botellas. No se me cae nada por decirlo. Nos mandaban a la 'gorra' que nos daba palos. Tengo seis tiros de la policía encima, cinco años en cana y seis operaciones. No me morí de pedo. Mi hermano estuvo preso, mi vieja también. Mi viejo, un borracho toda su vida.

Tuvo una juventud difícil, donde cayó en las drogas y la delincuencia. Ingresó en reformatorios y en el año 2005, con 16 años de edad, se encontró primero en el Instituto de Menores Luis Agote y luego en la cárcel de Marcos Paz, entre otros institutos, purgando una condena como cómplice de un secuestro extorsivo.

Fue en ese momento que, mediante la ayuda de Patricio Montesano, una persona que dictaba talleres en la prisión, comenzó a acercarse a la lectura y a interesarse por temas políticos, filosóficos y por obras poéticas:

Fue un renacimiento; el concepto de renacimiento en la historia de la humanidad es salir de la oscuridad de la Edad Media, de las tinieblas del oscurantismo. De repente aparecen Galileo, Da Vinci, Copérnico, otra corriente de filosofía con Descartes, los inventores, los pintores. Mi renacimiento fue gracias a la cultura.

Busqué todo lo que me explicara un poco como funciona este sistema. El filósofo francés Gilles Deleuze, Rodolfo Walsh, Spinoza, Nietzsche, para entender la parte existencial de esta sociedad, Michel Foucault, el Che...

También fue Montesano quien lo estimuló a desarrollar la actividad literaria, a escribir poesías. En el tiempo que Blajaquis se encontró en el Instituto Agote, creó una biblioteca y la revista cultural *¿Todo piola?* que actualmente continúa editándose bimestralmente.

El seudónimo que utiliza conforma un homenaje al revolucionario cubano Camilo Cienfuegos y al militante sindical Domingo Blajaquis asesinado en Avellaneda en 1966, hecho relatado por Rodolfo Walsh en el libro *¿Quién mató a Rosendo?*. Blajaquis estuvo preso desde los 16 años

hasta los 21. Al salir de la cárcel comenzó a cursar la carrera de Filosofía en la UBA y a los 21 años publica su primer libro, *La venganza del cordero atado*, que ya lleva tres ediciones. El título del libro hace referencia al disco Lobo suelto/Cordero atado de la banda argentina Los Redonditos de Ricota y, al igual que los discos de esta banda, es ilustrado por el dibujante Rocambole. En noviembre del 2011 presentó en la Biblioteca Nacional su segundo libro, *Crónica de una libertad condicional*.

Trabaja en la Secretaría de Cultura de Morón, donde organiza talleres literarios en el Barrio Carlos Gardel, donde actualmente vive, y en otros barrios del municipio.

En el 2012 comienza a conducir un ciclo televisivo llamado *Alegría y dignidad*, en el canal Encuentro. La primera emisión contó su historia, sucediéndose luego más casos similares donde surgen diferentes expresiones artísticas en ámbitos marginales.

En julio del 2013 debuta como director, al estrenarse la película *Diagnóstico esperanza*. En diciembre del 2014 estrena su segundo largometraje, llamado *¿Qué puede un cuerpo?*.

Anexo 3: AUDIOVISUALES 1

Música para ejercicio de relajación <https://www.youtube.com/watch?v=luRkeDCoxZ4>

Opacos colores: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2u1Gq3zrc4>

Firework (Katy Perry): <https://www.youtube.com/watch?v=yZT5BYAi1Tc>

Good Bye (Pink Floyd): <https://www.youtube.com/watch?v=MJUuDoRZpyU>

Solo le pido a Dios (León Gieco): <https://www.youtube.com/watch?v=04XLZAKqxJQ>

Anexo 4: AUDIOVISUALES 2

Hiroshima: <https://www.youtube.com/watch?v=KsSRHO866VE>

Poema Réquiem: <https://www.youtube.com/watch?v=LTdZU49xWSk>

Anexo 5: GUÍA DE TRABAJO 1

DEFINIENDO LA LITERATURA DESDE LA LITERATURA

Ejemplo:

*“A veces en las tardes una cara
Nos mira dese el fondo de un espejo;
El arte debe ser como ese espejo
Que nos revela nuestra propia cara”*
(Borges, Arte Poética)



LITERATURA		
¿Qué es?	¿Cómo es?	¿Qué nos posibilita?
Un espejo	Una cara	Nos mira... Nos revela

Teniendo en cuenta las reflexiones a partir del arte poético; clasifica las siguientes frases de la misma manera que se hizo con la de Borges

“La literatura es un medio de tomar posición frente a los valores de la sociedad; digamos de una vez que es ideología. Toda literatura ha sido siempre ambos: arte e ideología”

Tzvetan Todorov

“Que el verso sea como una llave
Que abra mil puertas.
Una hoja cae; algo pasa volando;
Cuanto miren los ojos creado sea,
Y el alma del oyente quede temblando.
Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;
El adjetivo, cuando no da vida, mata”.

(Vicente Huidobro) Arte poética, 1916

Anexo 6: TEXTO PROVOCADOR 2

Vivir en un tiempo en que sólo

los muertos podían sonreír.



La vida de Ana Ajmátova es, en muchos aspectos, la de los escritores y artistas rusos en los lúgubres tiempos del “socialismo real”. Hostigada, perseguida, deportada, vivió el turbio mundo de la sangrienta dictadura de Lenin y de Stalin.

Su primer esposo y padre de su único hijo, el poeta Nikolái Gumiliov, fue fusilado por los bolcheviques. Su último esposo, el historiador del arte Nikolái Punin, murió de agotamiento en un campo de concentración. Su hijo, Lev Gumiliov, fue apresado y ella tuvo que, cada día, colocarse en el frente de la prisión de Leningrado para saber de él. La dictadura la llevó a quemar sus cuadernos de poesía para impedir que su hijo fuera fusilado por los verdugos de Stalin. Su poesía fue proscrita. Y en medio de aquel régimen gris y homicida, se sostuvo con valor. Joseph Brodsky, el gran poeta ruso, que la trató y admiró dice de ella: “Su sola mirada te cortaba el aliento. Alta, de pelo oscuro, morena, esbelta y ágil, con los ojos verdosos de un tigre polar, durante medio siglo la ha dibujado, pintado, esculpido en yeso y mármol, fotografiado un sinnúmero de personas, empezando por Modigliani. Los versos dedicados a ella formarían más volúmenes que su obra entera.” En medio de las penurias, del acoso, de la amenaza que se cierne, ominosa, y que amaga con arrancarle la vida o destruir la de sus seres queridos y amigos, Ana Ajmátova, al igual que una pléyade de escritores y artistas de la entonces Unión Soviética, se negaron a plegarse y a prostituirse. Los falsos escritores, versificadores mediocres, obtusos emborronadores de cuartillas, capaces de cualquier infamia por recibir las migajas de la camarilla de truhanes que gozaban del poder total, hoy no son nadie, sus plúmbeas obras nadie las lee. Y, por el contrario, el valor y la integridad de escritores como Ana Ajmátova, Boris Pasternak, Vassili Grossman y tantos otros autores talentosos que escogieron la dignidad a costa de privaciones, maltratos, celdas o el balazo artero, fulguran mostrándonos que la dignidad siempre es posible en la peor de las circunstancias. Gracias, Ana Ajmátova, por señalarnos el camino.

Aquiles Julián

REQUIEM (Anna Ajmatova)

*No, no bajo un extranjero firmamento,
ni bajo el amparo de extranjeras alas –
estuve entonces con mi pueblo,
donde mi pueblo, por desgracia, estaba.*

EN LUGAR DE UN PRÓLOGO

En los terribles años del terror de Yezhov hice cola durante siete meses delante de las cárceles de Leningrado. Una vez alguien me “reconoció”. Entonces una mujer que estaba detrás de mí, con los labios azulados, que naturalmente nunca había oído de mi nombre, despertó del entumecimiento que era habitual en todas nosotras y me susurró al oído (allí hablábamos todas en voz baja):

-¿Y usted puede describir esto?

Y yo dije:

-Puedo.

Entonces algo como una sonrisa resbaló en aquello que una vez había sido su rostro.

DEDICATORIA

Las montañas se doblan ante tamaña pena

y el gigantesco río queda inerte.

Pero fuertes cerrojos tiene la condena,

detrás de ellos sólo “mazmorras de la trena”

y una melancolía que es la muerte.

Para quién sopla la brisa ligera,

para quién es el deleite del ocaso -

Nosotras no sabemos, las mismas por doquiera,

sólo oímos el odioso chirriar de llaves carceleras

y del soldado el pesado paso.

Nos levantamos como para la misa de madrugada,

caminábamos por la ciudad incierta,

para encontrar una a la otra, muerta, inanimada,

bajo el sol o la niebla del Neva más cerrada,

más la esperanza a lo lejos canta cierta...

La sentencia... y las lágrimas brotan de repente,

ya de todo separada,

como arrancan la vida al corazón, dolorosamente,

como si hacia atrás la derribaran brutalmente,

pero marcha... vacila... aislada...

¿Dónde están ahora aquellas compañeras del azar,

de mis años de infierno desnudo?

¿En la borrasca siberiana cuál es su soñar,

qué imaginan en el círculo lunar?

A vosotras os envío mi adiós y mi saludo.

Anexo 7: TEXTO PROVOCADOR 3

REAL (LA ETNIA)

Realidad clara, realidad oscura
yo yo lo real se dibuja alguno chusa como aguja
cuando empuja tema opresor tema opresor que
apretuja la etnia quiubo mita, cuando nadie nunca
imita
alarma suena y truena, alerta fuerte y grita
y desbarata cuando en la calle es que se trata
analiza y razona, parao en una zona
la calle y su corona al débil no perdona
en un pequeño mundo deambulando meditabundo
pasando triste por la calle el vagabundo
cargas el fracaso te han tirado un laso paso a paso
voy narrando pa que entiendan este caso de tristeza
agonía calle y desespero
pero el no es el primero atrapado en este gueto
ban ban fuego son los ojos del concreto
y no es que sea secreto ya que mira ese sujeto
ya que mira ese sujeto.....

(coro)

Real caminando por la noche en la ciudad
real parchado en la marginalidad
real en la esquina divisando la verdad
es real real

Insensible al caso es el propio caso
parada en una esquina con su pase de cocaína
en la vuelta adrenalina y la police que se avecina
suenan las sirenas súbete pues nena
tienes una pena otra pena por cumplir
aparte de su estilo forma infame de vivir
transcurre el caso en la realidad otro paso
tentativa por el suicidio incentivada por el fracaso
pisando el agua picha el peón y su desdicha
en el semáforo el trabaja y el vidrio nadie baja
es un círculo de tres seis cero espera
por el nadie apuesta mucho menos quien lo espera
insensible concreto y no es que sea un secreto
el kaiser de la etnia, mis parceros en el guetto
es real, es real...

Real caminando por la noche en la ciudad real
parchado en la marginalidad real en la esquina
divisando la verdad es real es real...

Real parchado en la marginalidad real en la esquina
divisando la verdad es real es real...

Raponazo hubo aquí raponazo hubo allá chic chic puya
(ban) y pal mas allá gramos de oro el cogió
y apretándolos murió canta el borracho
y es que era buen muchacho no sirve fuera de la pea
hablo el teniente sucio mother fuking policía...

eso es frecuente un hoguera en el puente se dice
que hay un parche llamados delincuentes tomando
al cupre del cannabis con rencor para variar la realidad y
sumergirse en su dolor insensible realidad
en la cruenta ciudad insensible realidad
en la marginalidad son los muros cobijaos
del silencio bajo el frío lio tras lio pero
nada ha sucedido todo sigue normal nada ha pasado
si tienes problemas llama breve al abogado

real caminando por la noche en la ciudad real
parchado en la marginalidad real en la esquina
divisando la verdad es real es real...
Real caminando por la noche en la ciudad
real parchado en la marginalidad real en la esquina
divisando la verdad es real es real...
Real caminando en la oscuridad real caminando
por la claridad real en busca de cual es la verdad
real halla el bien, real halla el mal realidad clara,
realidad oscura realidad clara, realidad oscura

Experiencia Investigativa: Explorando el mundo del OTRO.

¿Es posible leer el mundo a través de la experiencia del mundo de otros?

Busca el testimonio de una persona que merezca ser contado y regístralo a través de un video (Alguien que haya tenido la experiencia de cárcel, enfermedad, desplazamiento etc); teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- **Historia de vida:** ¿Quién es? Información personal
- **Descripción de la experiencia:** ¿Qué vivió? ¿Cómo lo vivió? ¿Por qué lo vivió?

Discernimiento: ¿Qué decisiones tomo, antes, durante y después de la vivencia? ¿Qué aprendí de dicha experiencia?

Anexo 8: TEXTO PROVOCADOR 4

VOCES DE NUESTRO TIEMPO (Eduardo Galeano)

En nuestro tiempo, era de los mercados múltiples y las corporaciones multinacionales, se ha internacionalizado la economía y también la cultura, la "cultura de masas", gracias al desarrollo acelerado y la difusión masiva de los medios. Los centros de poder nos exportan máquinas y patentes y también ideología. Si en América Latina está reservado a pocos el goce de los bienes



terrenales, es preciso que la mayoría se resigne a consumir fantasías. Se vende ilusiones de riqueza a los pobres y de libertad a los oprimidos, sueños de triunfo para los vencidos y de poder para los débiles. No hace falta saber leer para consumir las apelaciones simbólicas que la televisión, la radio y el cine difunden para justificar la organización desigual del mundo. Para perpetuar el estado de cosas vigente en estas tierras donde cada minuto muere un niño de enfermedad o de hambre, es preciso que nos miremos a nosotros mismos con los ojos de quien nos oprime. Se domestica a la gente para que acepte "este" orden como el orden "natural" y por lo tanto eterno; y se identifica al sistema con la patria, de modo que el enemigo del régimen resulta ser un traidor o un agente foráneo.

Se santifica la ley de la selva, que es la ley del sistema, para que los pueblos derrotados acepten su suerte como un destino; falsificando el pasado se escamotean las verdaderas causas del fracaso histórico de América Latina, cuya pobreza ha alimentado siempre la riqueza ajena: en la pantalla chica y en la pantalla grande gana el mejor, y el mejor es el más fuerte. El derroche, el exhibicionismo y la falta de escrúpulos no producen asco, sino admiración; todo puede ser comprado, vendido, alquilado, consumido, sin exceptuar el alma. Se atribuye a un cigarrillo, a un automóvil, a una botella de whisky o a un reloj, propiedades mágicas: otorgan personalidad, hacen triunfar en la vida, dan felicidad o éxito. A la proliferación de héroes y modelos extranjeros, corresponde el fetichismo de las marcas y las modas de los países ricos. Las fotonovelas y los

teleteatros locales transcurren en un limbo de cursilería, al margen de los problemas sociales y políticos reales de cada país; y las series importadas venden democracia occidental y cristiana junto con violencia y salsa de tomates.

En estas tierras de jóvenes, jóvenes que se multiplican sin cesar y que no encuentran empleo, el tic-tac de la bomba de tiempo obliga a los que mandan a dormir con un solo ojo. Los múltiples métodos de alienación cultural, máquinas de dopar y de castrar, cobran una importancia cada vez mayor. Las fórmulas de esterilización de las conciencias se ensayan con más éxito que los planes de control de la natalidad.

La mejor manera de colonizar una conciencia consiste en suprimirla. En este sentido también opera, deliberadamente o no, la importación de una falsa contracultura que encuentra eco creciente en las nuevas generaciones de algunos países latinoamericanos. Los países que no abren a los muchachos opciones de participación política - por la petrificación de sus estructuras o por sus asfixiantes mecanismos de represión - ofrecen los terrenos mejor abonados para la proliferación de una presunta "cultura de protesta", venida de afuera, subproducto de la sociedad del ocio y el despilfarro, que se proyecta hacia todas las clases sociales a partir del anti-convencionalismo postizo de las clases parasitarias.

Los hábitos y símbolos de la revuelta juvenil de los años sesenta en Estados Unidos y en Europa, nacidos de una reacción contra la uniformidad del consumo, son ahora objeto de producción en serie. La ropa con diseños psicodélicos se vende al grito de "¡Libérate!"; la música, los posters, los peinados y los vestidos que reproducen los modelos estéticos de la alucinación por las drogas, son volcados en escala industrial sobre el Tercer Mundo. Junto con los símbolos, coloridos y simpáticos, se ofrece pasajes al limbo a los jóvenes que quieren huir del infierno. Se invita a las nuevas generaciones a abandonar la historia, que duele, para viajar al Nirvana. Al incorporarse a esta "cultura de la droga", ciertos sectores juveniles latinoamericanos realizan la ilusión de reproducir el modo de vida de sus equivalentes metropolitanos.

Originada en el inconformismo de grupos marginales de la sociedad industrial alienada, esta falsa contra-cultura nada tiene que ver con nuestras necesidades reales de identidad y destino: brinda aventuras para parálíticos; genera resignación, egoísmo, incomunicación; deja intacta la realidad pero cambia su imagen; promete amor sin dolor y paz sin guerra. Además, al convertir a las sensaciones en artículos de consumo, encaja perfectamente con la "ideología de supermercado" que difunden los medios masivos de comunicación. Si el fetichismo

de los autos y las heladeras no resulta suficiente para apagar la angustia y calmar la ansiedad, es posible comprar paz, intensidad y alegría en el supermercado clandestino.

Anexo 9: TEXTO PROVOCADOR 5

VILLAS: LA VIDA EN UN MUNDO APARTE O ASÍ SE VIVE APARTADO DEL MUNDO

Por **Camilo Blajaquis** (La venganza del cordero atado, Ed. Continente, 2010)
(dedicada a la gente de la Carlos Gardel, mi barrio)

Familias numerosas, o mejor dicho madres solteras con muchos hijos.
Los cascotes que inventan caminos así el barro no te muerde los tobillos.
Pilones de basura por acá y por allá. Esqueletos de autos robados ya desmantelados, saqueados y prendidos fuego. El sonido de un disparo en una esquina, diez disparos de respuesta en otra.
Charlas de vecinas a través del alambrado mientras cuelgan la ropa en la soga: "Che te enteraste que lo mataron a fulano". "Si, y que a mengano le reventaron el rancho en la madrugada". La policía y sus cacerías.
La iniciación sexual bien temprana, los guachos, las pibas.
El comedor que se redujo a tan solo una merienda por día.
Los que se van a trabajar con sus bolsitos y sus bicis y sus ojos tristes y cansados.
La mayoría de la juventud que abandona la escuela sabiendo que San Martín lo único que hizo fue posar para el billete de cinco pesos.
Las madres que lloran la muerte del hijo en velorios propios y ajenos.
Más patadas que gambetas en el campeonato de fútbol, los domingos a la tarde. El aire intoxicado por el porro cortado que está vendiendo hoy la transa. Los evangelistas y sus gritos. Los perros persiguiendo las motos.
El guiso salvador del mediodía, el mismo guiso a la noche, lo que queda del guiso mañana.
Uno con las últimas Nike al frente, dos acá a la vuelta, diez en el fondo.
El micro que recorre los penales lleno de novias, de hijos, de madres y padres. La cumbia poniéndole ritmo a la miseria. El amanecer y los carros. El amanecer y los que todavía siguen de gira.
Los muchos sueldos flacos destinados a un celular, a ropa nueva, a disfrazar la pobreza.
Maradonas que mató la policía, que están en cana o laburando en una fábrica y que derrochan su magia pero en canchita de barro.

La avenida y su frontera que divide a la villa del mundo. Rezos que ruegan exiliarse a la sociedad.

El sonido anestesiante de la lluvia maltratando las chapas. Los extranjeros de la clase media que vienen a comprar droga y se van descalzos, sin plata, pero con droga.

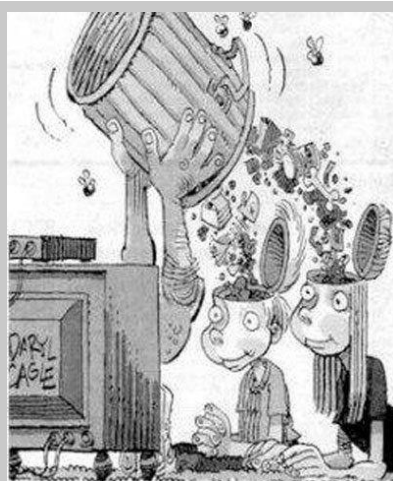
Las velas derritiéndose en los mini-santuarios con las fotos de los pibes que murieron a manos de las balas, paredes que recuerdan sus hazañas.

Mujeres que modelan ante la pandilla, amor inconsciente pero puro, niños que se convierten en padres.

La religión de odiar a la yuta y dos de sus devotos a bordo de un super auto seguramente robado.

Habitantes que se conocen todos, secretos que saben todos, engaños imposibles de ocultar. Panorama de vida que siempre tiene olor a celda, a plomo, a trabajo en negro o en gris... o a traje de encargado de limpieza.

Es la villa, es otro mundo, es vivir apartado.



Anexo 10: AUDIOVISUALES 3

Video sobre las problemáticas juveniles <https://www.youtube.com/watch?v=zkuzw9LFI0E>

Real (La Etnia): https://www.youtube.com/watch?v=ujH_T8lVdsM

Human: <https://www.youtube.com/watch?v=vdb4XGVTHkE>

Anexo 11: GUÍA DE TRABAJO 3

Situación Personaje	Descripción del Dilema ¿En qué consiste el problema?	Actores que participan en el contexto del problema ¿Quiénes?	Motivación de los personajes ¿Qué acciones previas llevaron a que se encontraran en ese problema? y ¿de qué manera participan?	Alternativas de solución ¿Qué opción tomaron? ¿Por qué tomaron esa decisión? ¿Podrían haber decidido de otra manera? ¿Cuál?

Anexo 12: TEXTO PROVOCADOR 6



Você não pode comprar o vento
 Você não pode comprar o sol
 Você não pode comprar chuva
 Você não pode comprar o calor
 Você não pode comprar as nuvens
 Você não pode comprar as cores
 Você não pode comprar minha
 felicidade
 Você não pode comprar minha
 tristeza

Tú no puedes comprar al sol.
 Tú no puedes comprar la lluvia.
 (Vamos dibujando el camino,
 vamos caminando)
 No puedes comprar mi vida.
 MI TIERRA NO SE VENDE.

Trabajo en bruto pero con orgullo,
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo.
 Este pueblo no se ahoga con
 marullos,
 Y si se derrumba yo lo reconstruyo.

Tampoco pestañeo cuando te miro,
 Para q te acuerdes de mi apellido.
 La operación cóndor invadiendo mi
 nido,
 ¡Perdono pero nunca olvido!

(Vamos caminando)
 Aquí se respira lucha.
 (Vamos caminando)
 Yo canto porque se escucha.

Aquí estamos de pie
 ¡Que viva Latinoamérica!

No puedes comprar mi vida.

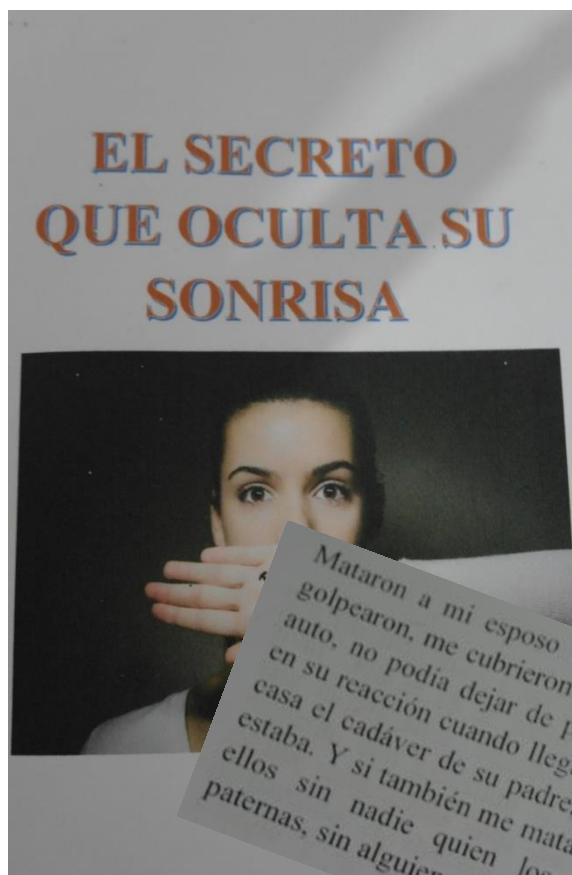


Anexo 13: CREACIONES



Anexo 15: CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA DE UNA DEFINICIÓN DE LITERATURA

Literatura para nosotros es:
una Fuente una sombra
llena de dudas y respuestas
significante
tentadora
llamativa
Que nos posibilita
Relatar experiencias
Imaginar lugares y situaciones
Aestionar nuestra vida
mostrarnos tal como somos.

Anexo 16: DE LA VIDA A LA LITERATURA, CREANDO CUENTOS

Mataron a mi esposo en frente mío, me ataron, me golpearon, me cubrieron la cabeza y me subieron a un auto, no podía dejar de pensar en mis hijos, pensaba en su reacción cuando llegaran de estudiar y vieran en casa el cadáver de su padre, cuando vieran que yo no estaba. Y si también me mataban, que sería la vida de ellos sin nadie quien los cuide, sin sus figuras paternas, sin alguien que guíe sus caminos.

Los pasos se escuchaban cada vez más fuertes, tenía que reaccionar rápido, cogí a Emily del brazo y sin hacer mucho ruido corrimos hacia otro lugar de la casa, había una puerta por la cual cruzamos, nos ocultamos en un rincón de aquel cuarto, pasaron dos horas, talvez más y decidí continuar con el plan, antes de dirigirme a la salida busque en los cajones que habían en el cuarto, con el fin de encontrar un arma que me sirviera de defensa, efectivamente había una.



De mi niñez recuerdos de dolor; la muerte de mi padre hecho que marcó mi vida, con tan solo 6 años mi madre me dio a conocer la triste historia de mi padre su muerte en un accidente algo que me frustró.

Como salir de aquel sótano no encontraba salida, no debí quedarme callada. Estaba muy oscuro, hacía mucho frío llega él con mucha gente. Me hicieron

El nombre es Rebeca, para mí no fue fácil ser madre soltera, esto representa un desafío difícil a mis 15 años quedé embarazada por una apuesta, entre amigas, esa apuesta era que en la fiesta de grado de noveno me tenía que acostar con el niño más lindo del salón y yo en ese momento no sabía cómo se usaba un preservativo, cuando yo me enteré de que había quedado embarazada le dije al papa del bebé que que íbamos hacer y él me dijo que él no iba a responder con un bebé que se hizo de desparche y que él tampoco tenía edad para criar hijos, cuando mi familia se enteró me dijo que tampoco me iban a ayudar por no haber cumplido el sueño que tenían para mí y que mirara para donde me iba a ir a vivir, entonces yo en ese tiempo estudiaba y ya iba a entrar a décimo pero pues cuando me enteré de mi embarazo decidí a seguir estudiando porque en el colegio mis compañeros rechazaban las mujeres con hijos porque ellos tenían que ser virgenes.



Dos años después se me enfermó mamá y me tuvieron que llevar al hospital porque no podía respirar y cuando el doctor lo revisó me dijo que el niño tenía asma y me preguntó que si yo fumaba y yo le dije que no, entonces el doctor le dijo que quien fumaba y ella le dijo que que el niño que lo cuidaba y el doctor dijo que era por culpa de ella que el niño estaba así, yo en ese momento pensaba que voy hacer con mamá como voy a trabajar para sustentar a él.

Un 25 de agosto nace la
 más hermosas de las
 Flores, Lárita, Frito del
 más Sincero y grande
 amor, aspiraciones, Sueños
 y metas por cumplir. Siento
 tanto no haberla podido
 ver crecer, recuerdo aquel
 día Sentada Sobre una Vieja
 butaca, la brisa acariciaba
 Su rostro Como Si Supiera
 que yo la estaba

UN
 LITRO
 DE
 LAGRIMAS.



LA
 MISMA
 CALLE

EUCIPÁ ANGEL, DEMOCRAT

El Sol que me seca, la lluvia
 que me baña y un montón
 de tierra que sobre mi pecho
 quiere estar ¿algo más me
 queda? un motivo para
 quedarme, deme solo uno
 - la Vida, tal vez mi mano
 que quiere ayudarte

Anexo 17: MOMENTOS

Anexo 18: PALABRAS CLAVE PARA AMBIENTE DEL APRENDIZAJE**PALABRAS**

Peripeccia
Literatura
Discernimiento
Acción Humana
Decisiones
Polifonía
Libertad

