

La fiesta ocular de los libros



Fabio Jurado Valencia

Doctor en Literatura por UNAM México. Magister en Letras Iberoamericanas Universidad Nacional Autónoma México. Profesor de Literatura Universidad Nacional Colombia.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/la-fiesta-ocular-de-los-libros>

El libro, esa materia de papel y color, ¿es un signo meramente ostensivo, es decir, objeto para la contemplación, o es un signo que provoca para ser abierto y buscar lo que hay en él, o es una fusión de estas características? Diremos que es relativo, pues hay libros que ni siquiera son ostensivos; son cosas que nadie mira; es decir, hay libros feos cuyas portadas no llaman la atención, si bien pueden ser bellos los mundos que se representan en su interior a través de las palabras, o pueden ser feos por dentro y por fuera, o bellos por fuera y feos por dentro. De cualquier forma son los lectores quienes lo determinan; los lectores nunca son homogéneos, porque cada uno es una historia de vida particular; pero no hay lector si no hay interpretación; entonces el libro que no es mirado ni tocado

u (h)ojeado no tiene lector y, en consecuencia, no es libro: es una cosa que simplemente llaman libro.

El mejor escenario para caracterizar los efectos estéticos de los libros es, sin duda, la feria del libro, porque allí los libros están expuestos para ser mirados y tocados; han pasado por una selección previa con el criterio de la provocación y con la conjetura del editor de ser buscados por potenciales lectores; al ser tocados son (h)ojeados y leídos entre líneas. El modo de mirar y de tocar al elegir no es nunca neutral, deviene del impulso de la expectativa de quien busca, orientado por unos saberes ligados a unos deseos y unas ideologías. Así, se va a una feria del libro a mirar, tocar y leer entre líneas para saber escoger o tan solo para curiosarse. También en

un aula, los libros pueden extenderse en una mesa con el mismo propósito y con los tiempos abiertos.

El libro es también un dispositivo disparador de la conversación, porque su sello es la de mediar en las interacciones humanas; por eso busca ser hablado; no hay libro leído que no propicie una conversación o un alegato; muchos lectores van a las ferias del libro a controvertir, en corrillos o, como lo hacen los autores/lectores, frente a un público que va también a escuchar sobre el mundo de los libros y sobre los dilemas de la vida. Los libros transcurren de voz en voz y este transcurrir a través de la escucha son una prueba sobre lo que cada quien ha aprendido con ellos: el lector se autoevalúa de manera permanente.

Los niños son los más obsesivos en este ejercicio de mirar, tocar y (h)ojear. Van directo al pabellón en donde se encuentran “sus libros”. Se sientan en el piso como si estuviesen en su casa y sin apuros van seleccionando los que responden a sus gustos, pero la tía les ha advertido sobre un tope para comprar: uno o dos libros dependiendo del precio; por supuesto, siempre sobrepasan el tope y se la juegan con pactos, pero cuando provienen de familias pobres no hay pactos ni libros, solo el espectáculo de mirar y de tocar, dado que, como en las ferias del libro de Quito y de la Ciudad de México, o en las jornadas de la mañana de la feria de Bogotá, y en muchas otras ciudades, la entrada es gratuita; queda en los niños, sin embargo, el deseo por descubrir el mundo a través de los libros y la ilusión de tenerlos algún día en la biblioteca de la escuela o del barrio, cuando existe la biblioteca.

Que los niños pequeños quieren leer y lo hacen como una fiesta, lo testifican los salones de la feria del libro, como la de Quito en 2017 y la de Bogotá en 2018, siempre nutridos por ellos y por sus padres. Interpretan las imágenes y conjeturan lo que dicen las palabras; entonces descubren que no es lo mismo la imagen visual que la imagen que el pensamiento construye a través de las palabras: imágenes narradas; es cuando el libro los atrapa y los amarra a sus mundos; los llaman para continuar por los corredores de la feria y responden con un “espera”, que se prolonga por horas hasta llegar al desenlace de la historia leída.

La X Feria Internacional del Libro de Quito, realizada durante los días 10 al 19 de noviembre de 2017, fue diseñada especialmente para los niños y para los jóvenes, con el lema “El mundo es más interesante de lo que parece”, en el marco del Plan Nacional de Lectura José de la Cuadra. La feria hizo justicia a los niños y a los jóvenes con los salones más organizados y atractivos y una oferta diversa, de la que es importante destacar los libros que, con ilustraciones maravillosas, reivindican los mitos y las leyendas de Ecuador y de la costa del pacífico latinoamericano, así como la transposición semiótica de las obras clásicas: estos géneros, leyendas, mitos y tramas gráficas, constituyen una entrada asombrosa a la lectura no sólo de los niños sino también, y sobre todo, de los adultos. Hay libros que no están destinados a los niños ni a los adultos, sino a los lectores.





La transposición gráfica de las historias narradas por Homero

Todo texto es transformable en otros o todo texto es un material para producir otros textos. Las transformaciones son infinitas. Una determinada trama, como la que narra Homero en *Ilíada* o en *Odisea*, es objeto de transposición al lenguaje del cine, del teatro, de los cómics o de los dibujos animados. La dibujante y publicista francesa Soledad Bravi, por ejemplo, reconstruyó la trama de las dos obras de Homero a partir de dibujos con el estilo del cómic, con adaptaciones lingüísticas y con una fuerte intención de parodia, tanto en los cuadros de las acciones como en la voz del narrador y en los parlamentos de los personajes. Es un libro breve traducido al castellano por Felipe Cammaert, editado por Talleres de Edición Rocca, de Colombia; este libro es un referente para comprender las características de la trama gráfica de obras literarias del canon.

Con la transposición del sistema lingüístico/literario al sistema iconográfico la autora remodela y transforma lo propiamente literario en un texto cómico, caricaturesco, con lenguaje popular, cuyos destinatarios son los niños o los adultos como lectores. Ya no se trata de las dos grandes obras poéticas de Homero sino de una versión en escenas gráficas de las historias narradas por Homero. Hay un estilo del dibujo y un estilo del lenguaje verbal que son reveladores de una autoría, con sus singularidades estéticas, no ya de Homero, sino de Soledad Bravi:

El otro ejemplo de transposición de las obras de Homero es el que realiza la escritora argentina Adela Basch, con ilustraciones de Douglas Wright: *¡Que sea la Odisea!*, editada por LoQueleo, en Colombia, en 2015. Se trata de una pieza de teatro con rasgos de una farsa de circo, en la que se cruzan los parlamentos de los presentadores de la obra con los diálogos de los actores que representan a Ulises, sus guerreros, su familia y los personajes míticos que desfilan por los cantos de Homero. Los tonos de las voces de los personajes se configuran en los ritmos



y rimas sostenidas, en el juego sonoro con las palabras, con giros sociolectales que evocan la lengua castellana de Argentina. Las canciones se intercalan en el avance de la obra:

PRESENTADORA.

Bien, como vimos, Ulises tiene gran añoranza de su suelo natal y lo único que anhela es volver al hogar.

PRESENTADOR.

Imaginen, diez años de ausencia... volver, es lo único en que piensa.

PRESENTADORA

(Entona parte del tango “Volver”).

Volver... con la frente marchita, las nieves del tiempo platearon mi sien...

ULISES.

Disculpen, pero eso de la frente marchita es una gansada. Cuando yo volví, no se me había marchitado nada. ¡Qué frente marchita, ni qué frente march! De frente, ¡march! (Le señala la salida). Por favor, quisiera contar la historia a mi manera, así que no lo tomen a mal, pero salgan un rato afuera. Un rato nomás; después vuelven, porque yo no puedo hacer todo solo, por más que sea Ulises, el de los muchos matices. ¡Frente marchita! ¡Flor de ideas tenía yo en la cabeza en el momento en que esta historia empieza!

PRESENTADORA.

Pero no se olvide, antes de salir tenemos que anunciar el episodio que sigue.

PRESENTADOR, PRESENTADORA Y ULISES (Cantan).

Ulises, varón de gran ingenio y excelente navegante, en una isla tenía su reino. ¡Que la musa su vida cante!

En Ítaca vivía tranquilo

Hasta que fue a guerrear a Troya.
Llevaba armas de mucho filo
y una astucia que era una joya.

Diez años peleó en la guerra
y el regreso le fue bien arduo,
para volver a pisar su tierra
hizo un viaje muy, muy, muy largo.

En ese entonces los dioses griegos
tenían conflictos de todas clases.
Fuerzas pasiones los volvían ciegos,
No había quién los psicoanalizase.

Amores, odios, rivalidades,
celos, envidias, resentimientos.
Eran tremendas esas deidades:
No controlaban sus sentimientos.

Ahora, por favor, escuchen
y pongan mucha atención:
no les pedimos que luchen
pero hace falta su intervención.

Queremos que hoy ustedes
se sumen a la tripulación.
Sepan muy bien que pueden
ponerle rumbo a la embarcación.

PRESENTADORA.

¡Atención, atención! Ahora viene un episodio en que Ulises y sus muchachos desembarcan para llenar un poco sus arcas.

(pp. 16-18)

Augusto Monterroso

Un texto del canon es desacralizado por un autor contemporáneo al poner al revés la historia primigenia de Homero. Un texto como este desentraña los imaginarios culturales de Occidente y da lugar a otra verosimilitud, una verosimilitud cultural que se solapa en la narración de Homero. Al llegar a este lugar nos encontramos con el poder de la conjetura que el lector valiente propone: es el lector crítico.



Así, a partir del diálogo teatral el lector/espectador identifica las leyendas y los mitos que transcurren en los poemas homéricos: la isla de los cíclopes; el episodio sobre la flor de loto; la isla de los cíclopes; Penélope, sus tejidos y sus pretendientes; las reacciones de Poseidón y la bolsa de los vientos del Dios Eolo; las hechicerías de Circe; la figura de Hermes; el canto de las sirenas; los asedios de Caribdis y Escila; la isla del ganado del Sol; la soledad de Ulises, la manipulación de Calipso y la mediación de Atenea para su liberación y el ingreso a Ítaca, después de veinte años de aventuras guerreras.

La lectura crítica se construye en este proceso de contrastación entre los múltiples textos transpuestos y el hipotexto o palimpsesto que habla en ellos (*Odisea*, de Homero, en este caso). Pero no se trata solamente de identificar los correlatos transpuestos sino de develar las intencionalidades discursivas en unos y otros textos, lo cual supone la atención en los modos de su composición. Que los Dioses obran como lo hacen los seres humanos (las disputas y las envidias

entre los Dioses); que Homero, como Autor Modelo, idealizó a Ulises y a Penélope en una perspectiva moral de la utopía matrimonial y del poder benévolo de quien gobierna; que la riqueza y la esclavitud es natural y deviene de la decisión de los Dioses, quienes posan de justicieros; que no hay confrontación entre las clases sociales sino propósitos loables para instaurar el “orden” y para proteger a los que no tienen nada (los guerreros de Ulises), hace parte de las representaciones ideológicas y políticas que los textos y sus diversos géneros movilizan.

Es divertido y asombroso develar los juegos que nos proponen los autores. Hacer explícito dichos juegos en el juego con la interpretación de los textos, en ese movimiento de entrar y salir de los universos semánticos, es lo que propicia asignar sentido pragmático al acto de leer: después del trayecto por el texto, padeciéndolo, porque es un trabajo de abstracción arduo, el ser humano es distinto; hay placer y displacer en este movimiento; displacer porque cuando la interpretación es aguda, incisiva,



conjetural, metacognitiva, la lectura es un proceso interpretativo que conduce al desacomodo de los esquemas mentales de los lectores.

Hay textos ficticios, como las minificciones de Arreola y de Monterroso, que intensifican la crisis del lector en formación, pero la potencialidad intelectual de este lector hace que rápidamente comprenda que en el arte todo es posible y que se trata de un juego para aprender historia, geografía, filosofía, psicoanálisis y hasta ciencias naturales o matemáticas, según sea el texto; pero sobre todo comprender las singularidades de la condición humana. Sin duda, hay una teoría sobre la lectura en las estructuras profundas de esta minificción de Augusto Monterroso:

La tela de Penélope o quién engaña a quién

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada. RM



Enseñanza del lenguaje y ética de la comunicación

(Conversando con Carlos Lomas en torno al poder de las palabras)

ENTREVISTA

Carlos Lomas

Doctor en Filología Hispánica, catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón (España).



¿Qué lo motivó a escribir esta obra?

El origen de este libro está en mi voluntad de saldar la deuda de gratitud que he tenido y tengo con el magisterio latinoamericano al cabo de tantos años de conversaciones, ilusiones y afanes utópicos. Desde hace mucho tiempo sé que mis patrias (o, quizá mejor, mis *matrias*) están a este lado del océano, en especial en Colombia y en México. En gratitud por tantos años de encuentros, diálogos y utopías educativas y sociales, les debía este libro a las maestras y maestros latinoamericanos. Que el libro haya aparecido en Colombia, México y Chile y esté en las manos de tantas maestras y maestros latinoamericanos me emociona y me produce un inmenso gusto.

Por otra parte tenía la sensación de que algunos de mis textos habían sido leídos en España de forma suficiente pero eran textos menos conocidos en el mundo latinoamericano por razones editoriales. El azar hizo que contactara con Mauricio Cárdenas, profesor de la Universidad Católica de Chile y editor de contenidos de Santillana. Marcelo mostró su interés en editar algo de lo que yo había escrito y entonces supe que era la oportunidad de saldar esa deuda de gratitud con el magisterio latinoamericano. Me puse a la tarea de construir el libro a partir de textos previos, corrigiéndolos en profundidad, actualizándolos y adaptándolos a los lectores latinoamericanos. En esa labor de corrección, actualización y adecuación invertí un enorme esfuerzo

Carlos Lomas en un conversatorio celebrado en la Biblioteca José Vasconcelos de Ciudad de México.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/ensenanza-del-lenguaje-y-etica-de-la-comunicacion>

hasta el punto de que el libro es un libro original y da la sensación de ser absolutamente inédito.

Cuando el libro estaba ya acabado y corregido para su edición chilena tanto en Colombia como en México tuvieron interés en editarlo. Gracias a ello el libro tiene un tiraje de varios miles de ejemplares y me permite saldar esa deuda de gratitud con los maestros y maestras latinoamericano, a quienes se dedica el libro de manera especial. De hecho, en el prólogo nombro a docenas de maestras y maestros colombianos, mexicanos, argentinos, chilenos, dominicanos, venezolanos..., ya que he querido que visibilizarlos por lo mucho que han aportado en estos países a la mejora de la educación, por el afecto que me tienen y les tengo) y por lo mucho que he aprendido a su lado.



Carlos Lomas y Fabio Jurado con un grupo de alumnas del Liceo Nacional de Ibagué.

El libro expresa mi voluntad de argumentar a favor de un enfoque comunicativo y sociocultural de la enseñanza del lenguaje y de la literatura, que se oriente no solo a enseñar un cierto *saber cosas sobre una lengua* sino también y sobre todo a enseñar un *saber hacer cosas con las palabras*. Colombia es en este sentido pionera en la adopción de este enfoque desde textos oficiales del MEN de 1984, antes de que unos años después en España y en otros países latinoamericanos se adoptara de manera oficial en los currículos lingüísticos.

Quiero subrayar que la editorial Santillana en Colombia México y Chile está haciendo un esfuerzo muy generoso al poner de manera gratuita a disposición de los maestros el libro, y gracias a ello sus páginas llegarán a las manos de mucha gente a la que quizás el libro no habría llegado por los canales comerciales. Yo siempre he querido que mis lectores y lectoras preferentes sean los maestros y las maestras de la educación obligatoria. A menudo quienes conocen mi obra son investigadores y docentes universitarios y con esta edición, que se entrega de una manera directa a los maestros y a las maestras, tengo la sensación y la esperanza de que llegará a mucha gente que se asomará por primera vez a lo que propongo y conversará con el texto para ver si lo que yo les propongo les es útil o no. En cualquier caso, una parte de la edición del libro estará disponible en las diferentes sedes de la Librería Nacional de Colombia y por tanto será accesible a investigadores, docentes universitarios y público en general.

¿Cómo percibe hoy los procesos de enseñanza y aprendizaje en Colombia?

Sería atrevido por mi parte elaborar hipótesis sobre la educación en Colombia y afirmar categóricamente unas u otras opiniones respecto a una realidad educativa tan compleja como la colombiana, con la que estoy en contacto a través de colegas, de conversaciones y de publicaciones pero que yo no he vivido de forma directa durante un tiempo suficiente. En cualquier caso, tanto en Colombia como en otros países del entorno, las políticas públicas en educación han estado hipotecadas por la escasez de los recursos, por las condiciones del trabajo docente y por orientaciones y evaluaciones emanadas desde asesorías e instituciones internacionales ignorantes del contexto escolar latinoamericano y del valor del trabajo de sus maestros y académicos. Por eso yo huyo de cualquier tentación de colonialismo pedagógico porque estoy convencido de que es al magisterio latinoamericano, y al colombiano en concreto, a quien corresponde construir la educación del presente y del futuro de sus países atendiendo a las características específicas de los contextos en los que trabaja. Por otra parte, la inestabilidad política, los efectos de la violencia y las desigualdades sociales no facilitan la labor educadora. Afortunadamente enfrente de tantas hipotecas y dificultades está la pasión por la educación y el entusiasmo de la mayoría de los maestros y de las maestras latinoamericanos (y colombianos). Y eso es muy esperanzador.

Mis experiencias de trabajo con maestros e investigadores colombianos son muy alentadoras, y no solamente por su dedicación y su trabajo sin límites sino también por su alto nivel de reflexión y formación. Encuentro en el diálogo que tengo con ellos un nivel intelectual en el intercambio de ideas que a veces echo de menos en España. Y quiero subrayar que ese diálogo que establezco con las maestras y los maestros colombianos en seminarios, talleres y en otros eventos es un diálogo de igual a igual. Porque, como decía antes, evito cualquier tentación de colonialismo pedagógico, es decir, no soy el especialista español que dice a los maestros colombianos lo que tienen que hacer sino un interlocutor más en una conversación entre colegas que intercambian significados y que colaboran en la construcción de un conocimiento compartido en torno a lo que hacen, una conversación en la que intento enseñar algunas cosas pero en la que aprendo muchas otras, y constato un alto nivel de formación, reflexión y compromiso de los maestros, pese a las dificultades de todo tipo, pese a los contextos de pobreza y desigualdad, pese a los bajos salarios y pese a las deficientes condiciones del trabajo docente. Tengo, en fin, una estupenda opinión del magisterio colombiano.

Yo colaboro a menudo con la Red Colombiana para la Formación Docente en Lenguaje que coordina con un entusiasmo infatigable el profesor Fabio Jurado. He estado en Bogotá, en Arauquita, en Putumayo, en Neiva, en Barranquilla, en Santa Marta, en Cali, en el Guaviare, en Ibagué, en Girardot, en Pereira, en San Andrés Islas, en Florencia, en Cartagena de Indias... y en todos estos sitios me he quedado asombrado al constatar la alegría, la simpatía, la cordialidad y el trabajo de las maestras y de los maestros. En Colombia me siento no solo respetado sino también amado, si se me permite la expresión. Y eso es muy rico y agradable. Cuando nos ponemos a trabajar, compruebo que es una gente que ha leído mucho, que ha pensado sobre lo que hace, que está escribiendo y haciendo maestrías y eso es muy admirable. El trabajo de la Red Colombiana es un ejemplo de cómo hacer las cosas en educación.

El prólogo de *El poder de las palabras* se inicia contando que, en las últimas décadas, la educación lingüística y literaria refleja una evidente transformación, tanto en lo que respecta a la formación didáctica de los docentes de lenguaje, como a su quehacer

práctico en las aulas. ¿De qué forma puede este libro contribuir a esa transformación y dar elementos prácticos para que se siga generando ese cambio de forma positiva?

Esa transformación a la que hago referencia en las primeras páginas del libro se refiere al hecho de que la inmensa mayoría de los países de Europa y Latinoamérica (insisto en que Colombia es pionera desde el año 1984), los currículos lingüísticos y literarios y los lineamientos curriculares adoptan un enfoque comunicativo y sociocultural que entiende que el objetivo de la enseñanza del lenguaje no es solo enseñar gramática sino también y sobre todo enseñar competencias comunicativas. De hecho, desde hace décadas nadie en la investigación en didáctica del lenguaje defiende ya el enfoque gramatical de las enseñanzas lingüísticas.



Otra cosa bien distinta es que ese enfoque tradicional de tipo gramatical sobrevive en muchas prácticas de aula ya que es el enfoque en el que se han formado la mayoría de los maestros, en el que a menudo se han ido adquiriendo rutinas e inercias a lo largo del tiempo, se han ido construyendo unas determinadas maneras de trabajar en el aula, y por ello les cuesta cambiarlas. Pero los programas de enseñanza insisten desde hace tiempo en que hay que trabajar en el contexto de un enfoque comunicativo y sociocultural orientado a mejorar

Conferencia de Carlos Lomas en el Auditorio de Cafam en Bogotá (27 de febrero de 2018).



Carlos Lomas y Fabio Jurado con maestras y maestros colombianos asistentes al Taller Latinoamericano de la Red para la Formación Docente en Lenguaje, celebrado en Tamazulapan (México) en julio de 2017.

las destrezas comunicativas de los estudiantes (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee, escribir, saber leer y entender lo que se ve, seleccionar e interpretar de manera crítica la información que parece en los medios masivos de comunicación y en Internet...). Sin embargo, como dice la Biblia, "de todo hay en la viña del Señor". Dicho de otra manera, hay maestras y maestros que están muy implicados en el desarrollo de habilidades comunicativas de sus estudiantes y otros, por el contrario, que siguen creyendo que solo aprendiendo gramática se aprende a usar la lengua, que enseñar a escribir es igual a enseñar ortografía y se olvidan de aspectos esenciales de la competencia escritora como la coherencia, la cohesión y la adecuación de lo escrito, o que se resisten a trabajar la literatura desde una perspectiva más lúdica y menos canónica y someten a sus alumnas y alumnos a los dictados del canon literario dictado por la historiografía literaria, o que se niegan a trabajar con los textos de los medios masivos de comunicación o con el diluvio de información en Internet...

Este enfoque tradicional de la enseñanza del lenguaje está aún bastante arraigado en la enseñanza media, al menos en España. En la enseñanza primaria, no tanto. Pero es evidente que las cosas están cambiando y cada vez hay más gente que comparte el sentido ético y pedagógico de un enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza del lenguaje... Para avanzar en esa dirección quizá sea necesario un cambio generacional pero no solo ya que debe cambiar también la formación inicial de los maestros y, a la vez, es esencial una formación continua que los anime a trabajar en esa dirección aportando herramientas prácticas ya que lo que se

dice que se debe hacer se puede hacer en verdad ya que hay multitud de recursos, de experiencias y de materiales con una orientación comunicativa. Es evidente que es más fácil enseñar gramática, enseñar sintaxis, enseñar la vida y obra de los autores canónicos de la literatura... Eso es relativamente fácil porque para ello basta con tener formación en lingüística y literatura pero en la educación lo adecuado no siempre es lo fácil sino lo que facilita el aprendizaje funcional y significativo del alumnado.

¿Un aprendizaje significativo y funcional dentro y fuera de las aulas?

En efecto. Mejorar la competencia en el uso oral y escrito del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana, fomentar el aprecio de la experiencia (lectora y escritora) literaria, estimular el análisis crítico de los usos, formas y efectos de la publicidad, utilizar con eficacia y con voluntad ética las herramientas de las plataformas digitales y de las redes sociales ...es la única manera de acercar la escuela a la vida y de que los estudiantes encuentren sentido a lo que hacen ya que las cosas que hacen en clase con las palabras tienen mucho que ver con lo que las personas hacen con las palabras fuera de los muros escolares.

No puede ser que lo que ocurra en las aulas tenga un sentido puramente escolar, es decir, hay que ayudar a las alumnas y a los alumnos a salir al mundo con el mayor grado posible de competencia comunicativa de manera que les permita expresarse de manera oral en diferentes situaciones de comunicación, entender textos de una cierta complejidad mediante el ejercicio de la lectura crítica,

escribir, no solo con corrección ortográfica, sino también con coherencia, cohesión y adecuación, ser lectores y lectoras habituales de diferentes tipos de textos en diversos soportes, apreciar la literatura y el uso creativo del lenguaje, ser personas críticas contra la manipulación política y la persuasión publicitaria, saber navegar por el diluvio de información de Internet sin naufragar seleccionando y evaluando ese caudal infinito de informaciones que nos ofrece la Red...

En las aulas las cosas cada vez en mayor medida están yendo por ahí. Y espero que mi libro sea una orientación y una ayuda en este sentido.

En algunas páginas del libro hablas de la emancipación comunicativa de los estudiantes. ¿Cómo llegar a esa emancipación sin tergiversar lo que se está enseñando, sin confundir esa enseñanza emancipadora con una enseñanza dominante que es la que tradicionalmente se ha dado en los colegios o instituciones latinoamericanas? ¿Tiene que ver con lo que denominas una ética democrática de la comunicación?

El concepto de *emancipación comunicativa* lo acuñamos hace ya tiempo la profesora Amparo Tusón y yo con el objetivo de ampliar el concepto de *competencia comunicativa*, que es el concepto que orienta los enfoques comunicativos de la educación lingüística. El concepto de competencia comunicativa surge en los años sesenta y setenta del siglo pasado en el contexto de los estudios de disciplinas como la antropología lingüística, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación de la mano de autores como Hymes y Gumperz. Otros autores, como Canale y Swain, desglosan ese concepto con una finalidad didáctica y aluden a una serie de competencias gramaticales, textuales, sociolingüísticas y estratégicas (y yo añadiría literarias y mediáticas) que forman parte de la competencia comunicativa de las personas. Sin embargo, a menudo el concepto de competencia comunicativa ha sido objeto de una interpretación muy tecnocrática, es decir, aludiendo a técnicas y destrezas prácticas en el uso del lenguaje sin que ello traiga consigo una conciencia metacomunicativa en torno a lo que el lenguaje significa en la vida de las personas y a los efectos que tiene ese uso en la construcción subjetiva y cultural de las identidades humanas.

El concepto de emancipación comunicativa tiene que ver, por una parte, con la capacidad de las

personas para expresar y comprender todo tipo de mensajes de una manera adecuada en los diferentes contextos y situaciones de su vida personal y social, pero también con una conciencia crítica de cómo el lenguaje nos construye como seres humanos. Porque las palabras no son solo una gramática. Las palabras nunca son inocentes ni inocuas y tienen unos u otros deseos en función de cómo y con qué finalidad sean usadas.

Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras. Por ello, y en eso consiste también la educación lingüística, es esencial enseñar que las palabras deben ponerse al servicio de la convivencia democrática y de la construcción de vínculos equitativos entre los seres humanos y entre las culturas y nunca al servicio de la manipulación, de la discriminación y de la mentira. En este contexto, la emancipación comunicativa es no solo la habilidad de saber usar de manera competente las palabras sino también la voluntad ética de usarlas al servicio de la construcción social de una ciudadanía democrática. *El poder de las palabras* hace un énfasis especial en este aspecto y defiende la construcción escolar de una ética democrática de la comunicación.

Pondré un ejemplo. El Marco Común Europeo de las Lenguas, que es el que rige la enseñanza de las lenguas en la Unión Europea, se adscribe a un enfoque pragmático y discursivo, pero entiende la competencia comunicativa solo como un *saber hacer*, como una serie de técnicas en el uso del lenguaje que las personas han de aprender y dominar, pero elude la reflexión sobre las finalidades y efectos del uso de esas técnicas. Es obvio que si en la educación enseñamos a usar las palabras de una manera competente pero ese aprendizaje sirve para engañar a los demás entonces nuestra tarea educativa queda en entredicho. De ahí que sea esencial construir desde las aulas una *ética democrática de la comunicación* que fomente una actitud crítica contra los usos del lenguaje que denotan manipulación, menosprecio, discriminación o engaño. Es sin duda un asunto delicado porque esta opción es de naturaleza ideológica pero en la educación nada es neutral ni inocente y a veces hay que tomar partido. Pero no en un sentido doctrinario asociado a una u otra ideología política sino en el sentido de impulsar una educación democrática que fomente la construcción de sociedades más justas, más equitativas, más libres y más solidarias.

No se trata de adoctrinamiento ni de convertir la educación en propaganda sino de estimular una lectura crítica del mundo que nos a tocado vivir, como dijera Freire, y de contribuir desde la educación a la construcción de sociedades democráticas y equitativas. En este contexto, la emancipación comunicativa se entiende como competencia en el uso de las habilidades comunicativas y como actitud crítica ante la manipulación, el engaño y o los prejuicios por razón de clase, sexo, etnia, raza, orientación sexual... que se construyen a través de algunos usos y abusos de los que es objeto el lenguaje.

¿Cómo contribuye la educación literaria al desarrollo de las habilidades necesarias en el siglo XXI, como las habilidades interpretativas y creativas, y al desarrollo de las competencias literarias?

La competencia literaria forma parte de la competencia comunicativa o, si se quiere, de la competencia cultural de las personas. No hay que olvidar que para la mayoría de la población la escuela es el único escenario en el que es posible acercarse a la experiencia literaria. Una minoría se acercará a esa experiencia a través de otros canales, como por ejemplo la familia. Si el papá y la mamá de un niño o de una niña son lectores habituales y leen a menudo en una casa en la que abundan los libros, es más probable que ese niño o esa niña acabe leyendo, ya que tiene un contexto favorable. Pero para la inmensa mayoría de la población la literatura es algo que solo va a conocer en la escuela y solo la escuela le brindará esa oportunidad y el derecho a disfrutar de la experiencia literaria. La educación literaria es esencial en la enseñanza del lenguaje, pero no porque haya un canon literario que afirme que haya que preservar el carácter sagrado y excelso de los textos literarios sino porque la experiencia literaria forma parte de los derechos humanos ya que abre interrogantes, fomenta la creatividad, estimula la fantasía, muestra otras maneras de ver y de hacer el mundo, invita a la empatía del lector con los argumentos y los personajes, desarrolla habilidades específicas de tipo interpretativo, abre el horizonte de expectativas del lector... Por ello acercar al alumnado a la experiencia literaria es esencial en la escuela.

Por otra parte, y aunque la teoría literaria no se ponga de acuerdo sobre la especificidad o no del texto literario con respecto a otros textos, a efectos educativos es obvio que los textos que en nuestras

sociedades catalogamos como literarios enuncian unas formas de decir y tienen unos contextos de uso relativamente diferentes a otros usos habituales del lenguaje. Jakobson afirmaba que la *función poética* aparece cuando hay un desvío expresivo de la norma estándar del lenguaje. Por ello, y como planteo en el capítulo V del libro, la educación literaria ha de garantizar el derecho del alumnado a acceder a esos usos enajenados del lenguaje y a formar parte de una comunidad de lectores y escritores que sienten que la literatura tiene un espacio específico en sus vidas.

Ello implica también que con los textos literarios en las aulas hay que hacer lo que se hace con los textos literarios fuera de las aulas: leer, conversar sobre lo leído, entender que un texto literario es un tipo de texto que funciona socialmente de una manera determinada, que otorga sentido a mucha gente, que existen las librerías, los escritores y las escritoras, que hay mucha gente que lee por placer y ocupa su ocio con un libro en las manos, que los cuentos y las novelas son los hermanos mayores de las películas y de las series televisivas, que a veces un verso y un eslogan publicitario comparten parentesco lírico...

También es esencial una selección adecuada de los textos literarios que tenga en cuenta la diversidad de gustos, expectativas, actitudes, aptitudes y competencias lectoras de cada estudiante. Obligar a un alumno adolescente a leer un determinado texto con el único argumento de su prestigio literario es a menudo el mejor modo de alejarlo del disfrute de la lectura y del mundo de los libros. El texto ha de ser idóneo, adecuado a la edad, a sus características personales, a sus competencias lectoras, a sus gustos y expectativas. Solo de esta manera es posible la conversación del lector escolar con el texto y en la medida en que los libros no se caigan de sus manos, y en la medida en que vaya leyendo cada vez más y más diferentes textos, podrá acercarse a textos más complejos, incluidos los textos canónicos de la tradición literaria.

Por otra parte, conviene tender puentes entre los textos de las literaturas y algunos textos de la cultura de masas, como los textos de la narrativa gráfica o cómics, los textos de las canciones populares, los textos de las series televisivas y de la publicidad, los textos de la narrativa transmedia y del cine... ya que comparten tanto estrategias textuales como efectos emotivos, cognoscitivos, éticos y estéticos.

Han de saber que la literatura no es solo una asignatura escolar o un montón de libros almacenados en las librerías y en las bibliotecas que escribe una gente muy triste y que lee una gente muy aburrida. Han de entender que la literatura puede ser algo disfrutable y gozoso y una experiencia cultural compartida que da sentido a muchas personas en nuestras sociedades.

Una falacia de moda en estos tiempos revueltos en que vivimos es la que afirma que antes se leía mucho más que ahora ya que ahora no se lee nada. La nostalgia del tiempo pasado nos hace afirmar lo que no es cierto. No es verdad que antes se leía tanto y ahora nadie lee nada. Nunca se han publicado tantos libros como en la actualidad ni nunca se ha hecho un esfuerzo como ahora en animación escolar a la lectura. Otra cosa es que como docentes nos gustaría que nuestros estudiantes (esos depredadores audiovisuales y esos nativos digitales que acuden a las aulas) leyeran más y que leyeran otras cosas. Hoy se lee y se escribe más que nunca aunque a menudo en otros soportes diferentes al papel y usando convenciones gráficas (como la escritura fonética del whatsapp) y géneros híbridos entre la oralidad y la escritura (como las “conversaciones escritas” en redes sociales, messenger...).

De alguna manera leer textos literarios es leer el mundo en el que vivimos, es acercarnos a una lectura de un mundo cambiante y a la vez aprendernos a nosotros mismos. ¿De qué forma el poder de la palabra hace posible esa lectura de un mundo cambiante y esa transformación?

Los textos literarios, como otros tipos de textos, permiten, como dices, entender mejor la complejidad del mundo en el que vivimos e incluso la complejidad de los mundos de ficción en los que no vivimos pero en los que habitamos cuando leemos. Estos relatos de ficción, que tienen que ver con épocas y lugares que no han sido ni son, como *El señor de los anillos* o *Game of Thrones*, nos sitúan en mundos complejos, cambiantes, donde los conflictos entre las personas y los grupos humanos aparecen de una manera diferente a como aparecen en las ficciones enraizadas en épocas y lugares reales. Ese contraste entre lo real y lo irreal, entre lo verdadero, lo verosímil e incluso lo inverosímil, nos ofrece claves para entender el mundo en el que vivimos.

En la medida en que en la literatura no sólo encontramos versos y prosas, argumentos y desen-

laces, temas y personajes, sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería limitarse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni evitar una indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean. En otras palabras, la educación literaria debería contribuir no sólo a la *educación estética* sino también a la *educación ética* en la medida en que en los textos literarios (al igual que en cualquier otro texto) encontramos no sólo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo que merecen el ojo crítico del lector escolar.

La educación literaria constituye una oportunidad inestimable a la hora de mostrar otros mundos, otras gentes, otras ideas, otros sentimientos, otras pasiones, otros anhelos, y a la hora de fomentar tanto actitudes de alteridad (actitudes de empatía emocional con otras personas y culturas) como lecturas críticas de mundos manifiestamente mejorables. En esta voluntad la tarea del profesorado consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, con el fin de que llegue a comprenderse mejor a sí mismo. En otras palabras, enseñar a mirar con ojos ajenos, a extender el territorio de la experiencia y a atravesar las fronteras de los mundos cotidianos, a habitar en otros cuerpos y a agitar otras memorias, a atreverse a subvertir el orden establecido y asomarse a los placeres prohibidos, a conquistar lo imposible y a dejar de creer en la verdad de las mentiras, a entender en fin las ficciones como herramientas de construcción de otras realidades. **RM**

Carlos Lomas



Loqueleo Digital

Loqueleo digital es una herramienta integral que ayuda a potenciar las competencias lectoras de los estudiantes, los acerca a las dimensiones estética, semántica y sociocultural de la literatura y promueve la lectura literaria como una experiencia significativa.

- **Una solución para la evaluación de la lectura en el aula ■**
- **Una estrategia divertida para acercar a los estudiantes a los libros y al placer de leer ■**



www.loqueleo.com/co

Porque leer es una forma de ser.

loqueleo

Literacracia

CENTRAL
NACIONAL



Ricardo Silva Romero

Escritor, periodista, guionista y crítico de cine colombiano. Literato de la Universidad Javeriana. Magister en cine de la Universidad de Barcelona España.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/literacracia>

A cabo de confirmar que no lo soñé: en efecto, el jueves 19 de abril de 2018 apareció en varios periódicos de este país, y la verdad es que no hubo escándalos ni reflexiones, el titular “Tres de cada cuatro jóvenes colombianos apoyarían una dictadura”. Era la noticia terrible de que un reporte latinoamericano llamado ‘Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana’ (ICCS), llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), no solo había revelado “un nivel preocupante de valores antidemocráticos y orientaciones antisociales en gran parte de los jóvenes encuestados” –25.000 adolescentes de 13 y 14 años de 900 escuelas de Colombia, Chile, México, República Dominicana y Perú–, sino que había descubierto que el 73% de

los colombianos encuestados aprobarían un estado dictatorial si trajera “orden y seguridad”.

Habrá quien diga esto: “Es que uno a los 13 años ve el mundo como *Los juegos del hambre*”. Habrá quien relativice aquella estadística escalofriante porque la adolescencia no es la etapa en la que se convive, sino la etapa en la que se sobresale o se muere. Pero no sobra tener en cuenta semejante cifra, 3 de 4 muchachos de acuerdo con las dictaduras, pues de paso revela que –tal vez por culpa de una pobre educación cívica que no se corrige en la familia, ni en el colegio– no han conseguido encontrarle el sentido a palabras como “república”, “democracia”, “partidos políticos”, “justicia”, “ley”, “Estado” o “civilidad”: según el estudio de la

IEA, que, repito, es un estudio diciente y no sobra, entre menos conocimientos democráticos tiene un estudiante, mayor es su apoyo a los autoritarismos.

Es claro que la escuela, que tendría que educarnos para que la vida no nos quedara grande y que persigue la convivencia como la democracia, está fallando a la hora de convencer a sus alumnos de que la Historia está llena de ejemplos de que en las tiranías suele irles bien a dos o tres personas nada más: ¿a qué se va al colegio, que está cumpliendo más de un siglo de haber dejado de ser una prisión, si no es a prepararse para convivir con gente libre e igual?, ¿para qué se levantan los niños en la madrugada si la mañana en los salones de clase va a sucederles en vano?, ¿qué sentido tiene pasarse el día con otros jóvenes de otras familias si luego –según revela el ICCS– el 40% de los estudiantes van a estar de acuerdo con la frase “el que me la haga la paga” o el 25% no van a ver con malos ojos que los funcionarios reciban sobornos?

¿Por qué en los tiempos de las redes sociales, que en la teoría han conseguido la democratización tan esperada pero en la práctica poco se parecen a la democracia, se ha vuelto todavía más difícil pactar la coexistencia pacífica?: porque todo parece indicar –lo dijo un reciente estudio del Pew Research Center– que las nuevas generaciones no se sienten identificadas con los partidos, ni con las instituciones, ni con los viejos principios liberales, pero que, estimuladas por las redes y para resolver el anhelo de pertenecer a algo, son propensas a caer en el pensamiento de manada que fue tan útil para los populismos tiránicos que pusieron en jaque al mundo del siglo XX. ¿El Partido Liberal?, ¿el Partido Conservador?, ¿la Iglesia católica?, ¿el presidente de la República?, ¿las tres ramas del poder público?, ¿el periodismo?: las nuevas generaciones no tienen idea de para qué diablos sirve todo eso.

Tampoco, al parecer, entienden lo fundamental: ¿para qué la justicia, que llega pero cojea, si es posible condenar a una persona en las redes en un par de horas?, ¿qué es eso de la presunción de inocencia?, ¿por qué confiar en esos tribunales llenos de magistrados que luego acaban presos?; ¿los congresistas son esos tipos que se gritan todo el tiempo en un canal de televisión?, ¿para qué pagarles esos sueldos si el control político se hace ahora en Twitter?, ¿para qué todos esos congresistas, que no me representan, si hay países que a duras penas tienen senadores y funcional tan mal como este?; ¿y el presidente?: ¿no tiene la culpa de todo lo que está pasando?, ¿no dijo que Colombia iba a ser otra cosa apenas él llegara al poder?, ¿no es un corrupto asqueroso como dicen los adultos en la mesa del comedor?, ¿no sería mejor revocarlo de una vez para que les quede una lección a todos los políticos?

Esas son las preguntas, mitad desencantadas, mitad desinformadas, que se hacen –muy brevemente– las generaciones recientes que al parecer no quieren pertenecer a nada que venga de cualquier pasado, ni a nada que dure demasiado. Hoy es común que la gente haga parte de causas tan cortas e intensas como los linchamientos virtuales de cada semana o los raptos de solidaridad ante una tragedia que acaba de suceder en el otro polo del mundo. Pero es menos probable que se juegue entera por empresas tan arduas –o también: que tomen caminos largos hacia la convivencia– como una nación o una democracia. Y entonces resulta



fundamental, si la idea sigue siendo vivir en sociedad de la mejor manera, insistir en una educación para la empatía, para la compasión, para el hallazgo del otro.

Es allí, en la necesidad de sacarnos a todos de nuestros pequeños mundos con nuestras propias leyes, en la urgencia de evitar que las redes y las desidias estatales terminen de convencernos de que la manera más segura de vivir es la de vencer al otro, donde es especialmente efectiva la labor de la literatura. Pues no solo nos llama a ponernos en los zapatos de una fila de personajes que de otra manera difícilmente llegaríamos a considerar prójimos, y no solo encuentra y articula por nosotros la estructura dramática –esto es: el principio, el medio y el fin– que sostiene cada una de las biografías del planeta, sino que lo hace recobrándole a cada palabra su peso, a cada frase su coraje, a cada texto su manera de decirnos que estamos aquí para lograr ser individuos entre los demás.

Si se quiere educar para la empatía, para la convivencia, para la democracia, por supuesto, primero hay que creer en todo ello, hay que desearles a los jóvenes un país en el que la violencia no termine devorándolo todo, pervirtiéndolo todo, desdibujándolo todo, y hay que entregar de mano en mano el arte de hallar las palabras precisas: la literatura. Quien no consigue nombrar lo que tiene en frente ni puede describir el drama que está atravesando, quien tiene atragantado lo que le ha estado pasando o tiene su extrañeza en la punta de la lengua sin remedio, lleva encima y a punto de llover la nube negra de la violencia. Es cierto que hay sociópatas lenguaraces y elocuentes. Es cierto que los populistas y los villanos son especialmente hábiles para expresarse. Es cierto, asimismo, que quien conoce y respeta las palabras tiene ventaja en el empeño de convertir a los remotos en vecinos. Y es a eso a lo que tiene que apuntar la educación

También una lengua se devalúa. También la palabra –me refiero al pacto del lenguaje– va perdiendo su valor. Sucede cuando hay mucha más gente diciendo lo que piensa que gente escuchándolo, cuando crecen sin atenuantes, y sin auditorios, las voces, las frases sueltas, las plegarias, las confesiones y las sentencias. Hoy, en los días en los que se pronuncian millones de frases por minuto en las redes sociales –y podemos experimentar lo que experimentaba Dios cuando se veía obligado a escuchar todas las plegarias al tiempo–, es común



que se diga cualquier cosa, cualquier infamia, cualquier barbaridad, porque al final no importa. Es usual que se calumnie, que se injurie, que se difame, que se mienta porque entre tanta palabrería no hay tiempo para que mentir tenga consecuencias.

No sé si quede claro lo que estoy diciendo. Digo que si alguna vez se dudó de la palabra, si alguna vez se careció de la reserva cultural para respaldar las parrafadas que se lanzan a diestra y siniestra, esa vez es esta: hoy. Digo que las redes sociales reclaman día por día los derechos que promete la democracia, “libertad”, “solidaridad” e “igualdad”, pero que al mismo tiempo desprecian sus reglas sin piedad. No estoy hablando de un acabose –cabe aclarar– sino de una crisis, pues es verdad que se pronuncian millones de insensateces por minuto por WhatsApp o por Twitter, pero es cierto también que falta por ver qué consecuencias va a tener esto de estar en permanente contacto con el lenguaje, esto de leer y leer y escribir y escribir así los verbos hayan sido remplazados por los emoticones.

Se vaticinó el Apocalipsis cuando empezaron a usarse palabras como “e-book” o “Internet” entre las palabras de todos los días. Pero, de acuerdo con la Encuesta Nacional de abril de 2018, el promedio de lectura de los colombianos ha crecido de 1,9 a 2,7 libros por año. La Encuesta –hecha por el Dane, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones, las secretarías de cultura de Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla acompañado por el Cerlac y por la Biblioteca Nacional– habla también del número de libros leídos por los colombianos que sí leen (5,1) y que viven en ciudades (5,8), y la moraleja de la fábula, aún en las manos de un cínico, tiene que ser que pese a todo la lectura no ha dejado de ser una meta de esta sociedad.

Falta, ahora, que la gente asuma sus palabras desde el colegio. Que desde los salones de clase se entienda que estamos hechos de ellas, que son ellas, las palabras, las que sustituyen los lloriqueos, los aullidos, los gritos de furia y de impotencia. Que son ellas las que nos meten y nos sacan de los líos, las que nos describen el amor y el desamor. Quien sabe usar las palabras, quien responde por todas sus palabras como por sus actos, es mucho más libre.

Falta, luego, que la gente escuche. Que la gente sea capaz de la quietud, la lentitud, la respiración justa que estamos siendo incapaces de conseguir. Quien escucha más de lo que habla sabe un poco más del mundo. Es capaz de reconocer los matices, de par-

tir de la base de las diferentes voces de diferentes acentos que llegan a diferentes conclusiones, de diferenciar un grito de un susurro, de contenerse a sí mismo antes de asumir lo que son y lo que piensan los demás.

Se asoma una vez más, en estas primeras décadas del siglo XXI, el cielo terrible de las tiranías y de las guerras. Estos tiempos de redes, estos tiempos, decía, de pensamiento de manada –de pensamiento de muchedumbre lista a recibir la siguiente orden–, son terrenos fértiles para los populistas capaces de gritar más rápido y más fuerte que todos con tal de tomarse la palabra, con tal de quedarse con la palabra. Allá está el presidente gringo que sabe que puede fabricar la realidad desde su Twitter. Aquí está el caudillo que es capaz de montarles los hechos a sus millones de seguidores de Facebook unas horas antes de que empiece a conocerse –demasiado tarde– la verdad. Allá y acá están los líderes que sueltan calumnias e injurias como si no importara, como si diera igual que al otro día sostuvieran lo contrario.

Y en todas partes, como un monstruo de millones de cabezas, están sus seguidores: celebrando el fin de la democracia, la sustitución de la justicia, la amenaza de muerte que se puede soltar en Internet porque Internet solo es real cuando nos conviene.

Estamos hechos de palabras. Somos nuestras palabras. Cuando carecemos de ellas, cuando no les damos su lugar, ni las entendemos como miembros



de nuestras personas, estamos más cerca de la violencia. Desde ese punto de vista, claro, la literatura –que nos desacelera como devolviéndonos el alma al cuerpo– es un antídoto, un entrenamiento en la empatía, en la sospecha de ser responsable de lo que les pasa a los otros. Y si la poesía prepara para estar en estado de alerta a la espera de una frase que sea un hallazgo y una herramienta para seguir viviendo, y si el drama ayuda a vivir con la sensación de que la vida tiene un propósito que entenderemos en la muerte, la novela sirve para hacer las paces con la idea de que nos pasaremos el presente simulando el pasado.

Creo que una educación en la poesía, en el drama, en la novela, es un alivio y una suerte, y es, también, una educación para la democracia, una educación para la libertad y la compasión y la convivencia. Si por fin fuéramos el resultado de la literatura que leemos –diría, en general, que de la ficción que recibimos–, si consiguiéramos una especie de “Literacracia” en la que cada ciudadano está en la capacidad de responder por sus palabras, no sería tan propensa esta sociedad a despreciar las voces ajenas, a confundir ser con prevalecer, a permitir que los embaucadores tengan el camino libre hacia las sillas del poder, a resignarse a que la suma de los individuos dé como resultado un feroz enemigo.

Repito: no estoy describiendo el Apocalipsis, sino comentando una etapa en la que esta especie está redefiniendo su relación con el lenguaje verbal y

con el arte de ponerlo al servicio de la extrañísima y bellísima y macabra experiencia humana. Estoy diciendo que ha sido la literatura –el arte, en general, que a mi modo de ver es uno solo– lo que ha mantenido nuestra sanidad mental en tiempos en que las tiranías han enrarecido nuestra convivencia, y que, ahora que las autocracias vuelven a meter el pie en el agua a ver qué tan fría la encuentran, quizás estemos a tiempo de renovar el interés de estas sociedades por la literatura como una forma de frenar el desastre.

Cuando Trump subió al poder, toda una señal de que la mayoría no estaba creyendo en la imperfecta democracia, cientos de miles de lectores recurrieron a la lectura de novelas distópicas como *1984* o *Un mundo feliz* para soportar y comprender. No crea usted que aquello es poco. No crea que una persona que lee *Crimen y castigo* o *Guerra y paz* o *El conde de Montecristo* no está más cerca que las demás de entender lo que puede pasarnos cuando despreciamos la comunicación, la lengua. No crea que una persona familiarizada con las palabras no está más cerca del humor, de sus giros inesperados y de sus clímax. No olvide que un lector hecho y derecho es un afortunado que tiene claro que la justicia no está en sus manos.

Puede ser que los jóvenes de 13 y de 14 consultados en el ‘Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana’ no hayan pasado aún por *La Metamorfosis*, por *La Vorágine*, por *Bola de sebo*, porque solo puede encogerse de hombros ante un estado dictatorial –repito: eso contestó el 73% de los adolescentes colombianos de la encuesta– alguien que no lo haya experimentado ni lo haya leído, alguien que está convencido de que la barbarie de los despotismos solo les suceden a los otros. Es que es justo eso lo que se aprende leyendo poemas, dramas, novelas, películas, pinturas, canciones. Y es para eso que sirve la literatura: para caer en cuenta, en el momento justo, de que lo que hoy le pasa a un personaje mañana va a pasarle a una persona y lo que está pasándole al protagonista de un relato tarde o temprano puede pasarnos a todos.

Quien no cree sino en lo suyo ha dejado creer en las palabras. Quien ha dejado de creer en las palabras ha perdido su libertad y las ansias de su libertad. Y no sabe que “el orden y la seguridad” que trae una dictadura es una farsa, que en una dictadura no hay prójimos sino ojos, que en una dictadura los enemigos somos todos. **RM**

La plural "enseñanza" de la literatura



Guillermo Bustamante

Licenciado en Literatura e Idiomas. Magister en Lingüística y Español (1984). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Cofundador y codirector de la revista Ekuóreo de micuentos.



DISPONIBLE EN PDF

Los maestros del área respondemos de muchas maneras a la pregunta ¿para qué sirve la literatura en la escuela? Y cada manera señala a alguna propiedad relacionada con la literatura, o con la formación, o con el hecho de poner ambas cuestiones en contacto. Con todo, en pos de cualquiera de esas opciones, los estudiantes trabajan (y la *tarea* es la actividad por excelencia de la escuela), se ocupan de algo considerado digno de enseñar (el arte) y ejercitan la lecto-escritura (indispensable para todas las asignaturas). Pero, respectivamente, un ejercicio indiferente al tema tocado, unos efectos básicos que no parecen estar a la altura de los contenidos tratados y unos mínimos culturales... ¿son los máximos aportes de la literatura a la formación?

Tópicos

Los tópicos alrededor de los cuales gira el trabajo en la asignatura de literatura son: A.- Creación. B.- Historia. C.- Objeto de la ciencia. D.- Aplicación de una teoría. E.- Disfrute. F.- Recurso para instruir en temas no literarios. G.- Mínimo cultural.

A. La clase de literatura como creación

1. Al asumir que la asignatura enseña a hacer literatura, nos asiste la razón, por ejemplo, para apuntar a la libertad como parte de la formación. No obstante, creer que tal propósito solo es posible en relación con ciertos espacios educativos, es creer que el resto de asignaturas carece de creación y de libertad. A nombre de

combatir ciertas metodologías (que no comprometen la especificidad de las asignaturas), se eliminan otros asuntos importantes.

2. Pero, ¿se puede enseñar a hacer literatura? Nos parece distinto lograr que alguien aprenda a sumar (con instrucción formal para cualquiera), a que aprenda a hacer literatura (no depende de instrucción formal). Además, ¿es el maestro un creador literario?; y, en caso negativo, quien no es escritor, ¿puede propiciar la creación literaria?; ¿qué efectos produce intentarlo bajo esa condición?; ¿se sostiene la especificidad de la literatura en ese tipo de tarea?; ¿se logran los propósitos de educar a partir de la creación literaria? El maestro no puede ser formado como creador literario [Saramago, 1993:190]; y eso no es un defecto de su formación profesional. Y, de otro lado, ser escritor no faculta para enseñar creación literaria. Los artistas son los primeros sorprendidos por el acto creativo y no tienen por qué saber dónde radica la clave de su arte [Freud, 1907]. Y si bien la técnica es enseñable, ella llega solamente a la puerta del fenómeno creador.
3. Se piensa que el aprendiz es creativo *per se*, pero ellos no conocen el campo literario. Así, en ausencia de este, los productos logrados en la escuela corren el riesgo de ser estereotipos (se recurre a lo que se conoce) que se inscriben en el circuito profesor-estudiante, que no completa las condiciones de posibilidad del campo literario. En el Prologuillo a *Platero y yo*, Juan Ramón Jiménez dice: «Yo nunca he escrito ni escribiré nada para niños, porque creo que el niño puede leer los libros que lee el hombre»; es decir, hay que poner a los niños a la altura de los textos (no tratar de cautivar la cada vez más esquiva atención de los estudiantes).

B. La clase de literatura como historia

Al enseñar literatura como historia de los acontecimientos literarios (períodos característicos donde inscribir obras y autores), también nos asiste cierta razón, pues la escuela tiene una orientación histórica. Asignaturas como física, química, biología, etc. también suelen referirse a la dimensión temporal de sus conceptos. Es importante la dimensión histórica como *perspectiva* necesaria para toda la educación: nada escapa a la posibilidad de ser abordado históricamente [Mockus *et al.*, 1994], caso que sirve como antídoto contra la enseñanza dogmática.



La literatura es parte de la historia y la aborda de forma singular [Barthes, 1978]; hasta cierto punto, podemos explicar la literatura a partir de la historia. Ahora bien, quien elige este legítimo proceder, prescinde de la especificidad de la literatura, o sea, de lo que la hace ser distinta a otra manifestación social y que justifica, de algún modo, su presencia autónoma en la educación. La literatura no se agota en la época (los procesos sociales tienen una deuda con el arte), de manera que explicarla desde la historia sería parcial. Además, un profesor que toma la literatura como historia, también pasa a responsabilizarse —aunque no lo sepa— de la especificidad del estudio de la historia (que es una disciplina rigurosa).

Entonces: si la clase de literatura se orienta históricamente, aunque perdamos la especificidad de

la literatura, al menos ganamos la historia para la formación; sin embargo, ¿la clase de literatura prolonga la clase de historia?, ¿estudiar literatura para actuar como maestros de otra disciplina en la que no nos hemos formado? Y si la orientación histórica no es teóricamente fuerte (es cuando se percibe como una clase para aprender fechas, títulos de obras, nombres de autores, movimientos literarios), perdemos por partida doble: perdemos la literatura y la historia.

C. La clase de literatura como estudio científico

Al enseñar categorías relativas a la literatura (narratología, retórica, semiótica, estética, poética, estilística...), también nos asiste cierta razón, pues gran parte de la labor docente es introducir disciplinas teóricas (instrumentos suministrados por la escuela), en tanto representantes del saber: no en vano, también tenemos geometría, historia, física, gramática, química, álgebra, etc. Quien opta por esta modalidad de trabajo no hace nada distinto de quien enseña biología. Es una decisión legítima, solidaria de una dinámica escolar centrada en el saber [Antelo, 2005], lo cual no implica el descuido de dimensiones no cognitivas.

La disciplina se estudia en sí misma, más allá de sus aplicaciones, las cuales se utilizan con propósitos 'pedagógicos' o 'didácticos': enganchar la atención, ejemplificar, asignar un ejercicio, facilitar la

comprensión, etc. La ciencia trasciende las necesidades y los contextos. La química, por ejemplo, es irreductible al ejercicio de hacer jabón, aun cuando sea indiscutible la pertinencia de dicho ejercicio en el campo escolar. De igual modo, la teoría literaria es irreductible al llamado "análisis literario" hecho en el aula, no obstante las bondades pedagógicas de tales ejercicios.

Así, si la enseñanza toma la literatura como objeto teórico apunta más a la especificidad literaria... y, sin embargo, a tal perspectiva se le critica su asepsia: se la tilda de "academicista" (como si la escuela no fuera el lugar por excelencia de la academia) y se la acusa de excluir aspectos lúdicos, de educación moral, etc. Tal vez esta acusación tenga lugar —y eco— en una época como la actual, en la que no está de moda pensar [Cruz, 2006] y, en consecuencia, toda la labor escolar cae bajo el imperativo de reducir la exigencia, disminuir el tiempo, evaluar bien a todos, aumentar el número de imágenes, etc. De tal manera, podemos tener profesores de literatura sin formación en relación con los conceptos y los procedimientos de una o varias disciplinas científicas cuyo objeto es la literatura.

D. La clase de literatura como aplicación de una teoría

Al asumir que la asignatura de literatura aplica conceptos de una teoría, también nos asiste razón.



Ahora bien, esta modalidad puede colaborar con la pregunta utilitaria “¿para qué sirve ese conocimiento?”, y buscar no transmitir saber sino ‘habilidades’, ‘competencias’. Ahora bien, la aplicación es incomprensible para quien todavía no se ha ocupado de aprender la disciplina correspondiente. Si el saber amplía las aplicaciones, ¿no será *después* de saber que podría considerarse la aplicación? *Nada hay más práctico que una buena teoría*, dijo James Clerk Maxwell. Además, no hay relación directa entre ciencia y “aplicación” [Hjelmslev, 1943]; hay que trazar puentes conceptuales para entender la discontinuidad entre modelación (ciencia), y contingencia instrumental y de variables (aplicación). La física y la química, por ejemplo, son distintas a la tecnología que las usa.

Idénticas inquietudes surgen frente a la pretensión de aplicar las ciencias que se ocupan de la literatura, mediante el análisis de obras (los cuales, además, supuestamente tendrían que “tener sentido” para los usuarios y sus contextos): se cae en la aplicación de un mismo método (en el mercado se consiguen los “análisis” ya hechos). Y, de otro lado, si tal análisis atañe al lugar dado por un modelo teórico a los objetos específicos, pues lo más interesante, desde esa perspectiva, es, de un lado, la conceptualización; y, de otro, el análisis singular de cada obra.

Les asiste la razón a quienes piden una aplicación concomitante con la teoría (si se trataba de evitar la teoría, vuelve a aparecer como fundamento); y a quienes critican las aplicaciones invariables del mismo modelo... pero, muchas veces, la alternativa es eliminar los modelos teóricos, en lugar de hacerlos hablar de la especificidad de las obras. Y quien plantea que la aplicación de modelos malogra la satisfacción de la obra literaria, desconoce la satisfacción de la labor conceptual y no puede transmitirla.

Cuando le suministramos al estudiante maneras de hacer lecturas más acordes con lo que sabe, con sus expectativas, ¿acaso no usamos modelos pobres y repetitivos?, ¿acaso no sacrificamos el horizonte escolar de una formación cuyo eje es el saber, al requerir poca fortaleza conceptual y mucha tenacidad ideológica?

E. La clase de literatura como disfrute

Al enseñar literatura con el fin de ofrecer una “sana diversión”, también nos asiste cierta razón, pues la literatura tiene una dimensión específica de ‘goce’. Pero, ¿en qué consiste ese goce? ¿Para qué el escritor produce obras y para qué las leemos? La literatura está por fuera del régimen utilitario. Si muchos escritores viven de su labor, no la realizan por eso: quien escribe para ganar dinero no es forzosamente un escritor reconocido en el campo literario; y un escritor reconocido en el campo no forzosamente escribe para ganar dinero... y si lo hace por eso, no es por eso que se lo reconoce (sino por lo que efectivamente hace). El escritor obtiene algo del orden de la satisfacción. No puede dejar de escribir, en tanto es *su modo de tramitar la falta de sentido de la existencia humana*, encarnada en él de un modo singular. La satisfacción en juego no es sencillamente “placer”, pues lector y escritor muchas veces sufren la obra, algo que solo un escritor sabe hacer de manera atractiva. Y, del lado del lector, se trata de algo distinto, pues mientras el primero arma, el otro desarma.

Pues bien, a veces, al maestro le place la literatura. A veces es su razón para estudiar esa carrera. Y, entonces, cuando la enseña, quiere ver replicada en los estudiantes esa satisfacción. Pero, como esta es intransferible: o entendemos que se necesitan ciertas condiciones para degustar esos productos, y por consiguiente, trabajamos en pos de crearlas; o nos quejamos, pues los estudiantes no reciben nuestro desinteresado tesoro, que solo podría



beneficiarlos; entonces, abandonamos el canon literario a cambio de la “literatura de autoayuda” (Coelho, Chopra, Cuauhtémoc, etc.) que no le concierne a la formación escolar.

Finalmente, si esgrimimos la satisfacción contra el aburrimiento, hay que preguntarse por las múltiples posibilidades de ese “aburrimiento”: ¿qué es traer a cambio lo “satisfactorio”, lo “no aburrido”?, ¿hasta qué punto son compatibles la búsqueda de la satisfacción de los estudiantes y el rigor inherente a las asignaturas?; las ganas de hacer algo, ¿son incompatibles con la necesidad de trabajar duro en los asuntos escolares?, ¿no tiene historia el aburrimiento?

El imperativo de satisfacción de la época (dirigido al sujeto del consumo), no coincide con la dimensión de *goce* asociada a la obra literaria (exigente de esfuerzo). Barthes [1973] introduce el concepto *goce* para oponer un imperativo de satisfacción exterior a la literatura, y una satisfacción inherente a la literatura. En ese mismo sentido, Nietzsche [1872:116] decía: *el arte no sabe provocar efectos dispersivos o estimulantes*.

F. La clase de literatura para instruir en temas no literarios

También nos servimos de la literatura para instruir en tópicos de orden histórico, gramatical, moral, lexical, ideológico, morfológico, ortográfico, social, político, etc. En tal caso, también nos asiste cierta razón, pues el docente suele buscar la manera de «hacer fácil lo difícil», de ‘motivar’, de hacer ‘atractivo’ el conocimiento, de ‘sensibilizar’, etc. Se supone que la literatura permitiría enseñar cualquier cosa de forma lúdica. Estos usos pueden presentarse a propósito: de los contenidos del área; de otras asignaturas; o del sentido global de la formación:

1. En el área: usos gramaticales (buscar en las obras las frases subordinadas adjetivas), semánticos (comprensión de lectura), morfológicos (encontrar los tipos de palabras.), ortográficos (usar las nuevas palabras en escritos propios)... Se sale al paso a las dos cuestiones del área (la pedagogía de la lengua y la pedagogía de la literatura), pero evadiendo la especificidad de cada una, pues si bien la literatura está hecha de palabras y estas son objeto de la asignatura, no para allí el ejercicio literario (comienzo, más bien), de un lado, y, del otro, en

principio, textos de cualquier naturaleza servirían para hacer idénticos ejercicios para el dominio de la lengua.

Una clase así acierta con una función de la escuela (enriquecer el vocabulario) pero le usurpa la especificidad a la literatura, pues si bien esta se sirve del vocabulario, no es su asunto mismo. Otros textos rendirían iguales frutos.



2. En otras áreas: tomar las obras literarias como testimonio histórico, sociológico, antropológico e, incluso, geográfico. Algo legítimo en la asignatura correspondiente. Tales usos le restan espacio, esfuerzo y rigor a las ciencias sociales, lo cual va en detrimento de la formación escolar (algo del “efecto escolar general” se producirá, pero la especificidad de las asignaturas no está para eso). Perdemos la literatura y la ciencia social. Ahora bien, la literatura es portadora de saber: los poetas «suelen saber de una multitud de cosas entre el cielo y la tierra con cuya existencia ni siquiera sueña nuestra sabiduría académica» [Freud, 1906:8]. Pero se trata de un saber inédito.
3. En la formación general. A veces se trabaja con la literatura para inducir una postura moral, ideológica o política. Pretensión propia de la tradición escolar. Y así como las fábulas culminaban con una moraleja, hoy se pregunta al estudiante cuál es la ‘enseñanza’ del cuento, o el propósito del novelista. Pero la moraleja era un *paratexto*, eliminado o ironizado en las fábulas

de hoy (Italo Svevo, Guillermo Cabrera Infante, Ambrose Bierce). Así mismo, los escritores declaran no tener propósitos con su escritura: «pertenezco a esa clase de autores que al empezar a escribir un libro no tienen otro propósito que librarse de él» [Nabokov, 1955:381].



G. La clase de literatura como mínimo cultural

Si enseñamos literatura con el fin de dar “cultura general”, también nos asiste cierta razón, pues la labor docente está emparentada con esa función. La educación termina dando algún barniz cultural (cada vez más delgado). Pero no es el objetivo mismo de la educación, sino un “valor agregado” de la formación. Según Kant [1803], se puede informar a una persona formada, no al contrario.

La literatura como información para programa de concurso (o para evaluaciones masivas) es compatible con una enseñanza que, al no entender la especificidad en juego, toma lo que está a la mano, hace una lectura literal y superficial de las obras. Cuando se usan fragmentos de obras (en los textos escolares), se asegura que los estudiantes queden más informados. Pero, si queremos formar a alguien, es necesario retirar ese barniz [Nietzsche, 1872:49], obtenible por otras vías: no se necesita la escuela para ganar en el programa «¿Quién quiere ser millonario?». Se trata de una apropiación social del producto literario, no de su filiación con la condición humana.

A manera de conclusión

La especificidad de la literatura no es simple ni fácil. Como a cualquier objeto que interese realmente entender, es necesario dedicarle tiempo y esfuerzo. Por su parte, la enseñanza tampoco es algo sencillo, pues debe enfrentar la especificidad de los objetos sobre los que ejerce su acción, así como la especificidad del contexto en el que los expone. El estatuto de la enseñanza es poder dialogar con estas dos *especificidades distintas*. Pero, si el maestro se deja ganar por el contexto, su acto ya no es de enseñanza, pues pierde especificidad desde la cual introducir ese otro objeto del saber que no es connatural al contexto. Y si se deja ganar por el saber, ya no puede dialogar con un contexto que tiene una naturaleza distinta.

Ahora bien, tenemos una debilidad ante los siguientes mandatos de la época:

- * Introducir la igualdad en relación con el saber... pero el saber es ajeno a la noción de ‘igualdad’.
- * Obedecer a las necesidades de los estudiantes... y entonces renuncia a crear otro tipo de necesidades para esas personas.
- * Responder al contexto de los estudiantes... y así renuncia a cambiar ese contexto.
- * Brindar esparcimiento, pues los estudiantes se quejan del trabajo... pero la consigna puede ser esforzarse para encontrar la satisfacción propia del saber (que antes no se tenía, que no se podía vislumbrar).
- * Suplir las fallas de la sociedad... pero no tiene las condiciones para hacerlo posible.

Todo esto dificulta el proceso formativo de la escuela (lo cual no niega que pueda constituir un proceso formativo de otra especie). Por eso, la recontextualización de la literatura en las aulas hoy en día le escatima la especificidad a la literatura y a los estudios que la toman como objeto. Se produce, entonces, la pretensión de hacer literatura sin adentrarse en las complejidades de ese arte; se denigra de la teoría; se vale cualquier cosa a nombre de una “creatividad” indefinida e indefinible; se utiliza la literatura para sacarle jugo desde otros intereses; se condena el canon literario al olvido y, en su lugar aparece la “literatura” de auto-superación.

Ahora bien, nada de esto impide a algunos estudiantes tener un contacto complejo y enriquecedor con la literatura, no obstante haber partido de un propósito utilitario que va en menoscabo de la especificidad literaria... **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

 <http://www.santillana.com/rutamaestra/edicion-23/referencias>

Apuntes sobre lectura y escritura

"He buscado sosiego en todas partes, y solo lo he encontrado sentado en un rincón, con un libro en las manos".

Thomas de Kempis



Evelio Rosero

Autor de libros para niños y jóvenes. Con su obra *Los Ejércitos* obtuvo el Independent Foreign Fiction Prize en Inglaterra en 2009. Su novela *La carroza de Bolívar* recibió el Premio Nacional de Novela del Ministerio de Cultura en 2014..



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/apuntes-sobre-lectura-y-escritura>

En medio del desconcierto que representa este mundo de hoy, que los expertos califican de globalizado -repleto de una información múltiple y veloz, tan vehemente como superficial-, me he preguntado qué hubiera ocurrido conmigo, hace más de muchos años, es decir cuando yo tenía ocho años, qué hubiese ocurrido del lector potencial que era yo a esa edad, de existir Internet, la navegación virtual, la pantalla personal, iluminada, llena de color, de movimiento, a mi servicio exclusivo. Si me acuerdo de los autores que leí y disfruté a esa edad, creo que ellos solos, por sí mismos, se hubiesen encargado de que yo finalmente me convirtiera en un niño lector, a despecho de esa “otra” magia que despliega Internet.

Aquí debo resaltar que mi llegada a los libros no nació precisamente de una invitación a la lectura proveniente del colegio. Solo en kínder hubo una maestra que en alguna ocasión nos leyó poesía infantil. De resto, ni en la primaria y tampoco en el bachillerato hubo una lectura en voz alta, una lectura viva, compartida, aparte del tedioso estudio de la gramática, las escuelas literarias, nombres de autores, su respectivo país de nacimiento, fechas y más fechas, títulos y más títulos de obras que nunca se leyeron, y que si se leyeron fueron tan mal elegidas, tan nunca a propósito, que resultó peor que no leerlas, y estoy seguro que muchos de mis condiscípulos, muy bien ayudados por ellas, terminaron aborreciendo la lectura.

Mi interés por la lectura provino más bien del azar: la presencia, en casa, de ese sitio que entonces se llamaba biblioteca, hoy tan raro de encontrar en los hogares del país. Se encuentra hoy, por lo general, el cuarto de la televisión –si acaso cada uno de los miembros del hogar no cuenta ya con su propia pantalla frente a la cama-, la sala con su equipo de sonido, la ciditeca, la videoteca, y el altar de Internet. Todo, menos ese sencillo rincón llamado biblioteca, y que muy bien podría conformarse solamente de unos cuantos buenos libros alrededor de una silla para leer.

Aparte del azar de esta biblioteca, por supuesto, tuvo que darse el decisivo azar de buenos autores, o las buenas novelas que luego de un tiempo, más breve que largo, se encargaron de despertar ya no el interés sino el amor por la lectura. Julio Verne, el primero; Daniel Defoe, Emilio Salgari, Jack London, Edgar Allan Poe, Conan Doyle, una enciclopedia de las fábulas del mundo, y más tarde autores de otra envergadura, como Balzac, Flaubert, los autores rusos decimonónicos, y los clásicos; finalmente, como es natural, Homero, los trágicos griegos, Shakespeare, Cervantes y demás. Repaso estas propias y primeras experiencias porque son ellas el sustento único que yo tengo para reafirmar mis posteriores conclusiones.

Pero todavía debería ir más atrás: antes de acceder por azar a estas lecturas, debo reconocer que entre los siete y ocho años era yo un devorador de cómics: ningún niño se resiste a una historia ilustrada. De manera que antes de leer a Julio Verne, antes del encuentro con el mundo fabuloso de la biblioteca, leía los cómics de Tarzán, Mandrake el Mago, Batman, El Fantasma, La pequeña Lulú, Superman, y el Pato Donald. Un paréntesis para señalar que la lectura de este último fue de las más especiales: las aventuras del Pato Donald y sus tres sobrinos, Hugo, Paco y Luis, sus viajes por África y Alaska, sus enredos de barrio y de familia, son inolvidables para mí.

De manera que creo en la lectura de los cómics como el primer peldaño para la formación del lector.

Ya en 1978, en la facultad de Comunicación Social, lo primero que se nos hizo leer a los novicios o primíparos fue justamente la obra de Armand Mattelart: *Para leer al pato Donald*. La conclusión de Mattelart, que Donald es la representación auténtica

del imperialismo yanqui, debió hacernos sonrojar a más de uno (si hubiéramos tenido que reconocer en público que a los siete años habíamos sido sus lectores más devotos). Hoy esa tesis de Mattelart me tiene sin cuidado, y no creo que mi ideología se haya empapado de imperialismo por la lectura del Pato Donald.

También ese mismo año, hace más de treinta años, ya se hablaba del supuesto fin del libro, que no demoraría en ser remplazado por los medios audiovisuales, además del cine y la televisión. Nuestro profesor de Expresión oral y escrita era el doctor Manuel Cabrera –que en paz descanse-, nos tranquilizó de muy sabia manera contándonos que en la Universidad Complutense de Madrid, veinte años antes, cuando él se encontraba adelantando allí su doctorado, también se había proclamado el fin del libro. “Y aquí estamos, como pueden ver”, nos dijo, “leyendo, y hablando acerca de libros”.

De las tantas cosas que nos enseñó el doctor Manuel Cabrera, me cautivó una en especial: nos decía que era el habla del mercado, su lenguaje, lo que dictaminaba el contenido de los diccionarios. Que en el habla de las calles, de las tiendas, de los parques, se encontraba el lenguaje vivo, orgánico, mucho más que en los diccionarios y demás mamotretos de la lingüística. Y precisamente en el doctor Manuel Cabrera -y en sus argumentos- pensaba yo, hace unas semanas, cuando viajaba desde mi casa al centro de Bogotá, en el TransMilenio. Pues me tocó en suerte la cercanía de tres muchachas estudiantes universitarias que se hablaban, se increpaban, mejor, en voz muy alta.

Oyéndolas pensé en el doctor Manuel Cabrera y sus disertaciones sobre el habla viva. La sorpresa fue mayúscula, y no es ficción. Las muchachas se interpelaban mutuamente de “perras”, sin que la palabra les despertara ningún resquemor. Hasta allí todo estaba bien, y era normal. Pero cuando oí, además, que se interpelaban de “maricas”, y cuando oí que una de ellas decía a la otra: “*Usted si es mucha guebón*”, creo que mi colección de asombros de calle llegó a su máxima posibilidad. Esa despersonalización de género en la manera de increparse daría mucho de qué hablar a las abanderadas del feminismo. Que yo recuerde, en mis años de universidad nuestras compañeras nunca enriquecieron o empobrecieron su lenguaje de semejante manera. Me preguntaba si había oído bien: “*Mucha guebón*”; era increíble que esa muchacha, sin

tenerlas, usara esa palabra, y en masculino. Según eso, el habla viva de mercado, de calle, de bus, a la que se refería nuestro querido profesor, está adquiriendo hoy día derroteros insospechados. Pero no creo que sea ese el lenguaje vivo, relampagueante, que supera al diccionario. O, mejor, si lo es, representa sobre todo la insoslayable pobreza a la que hemos llegado. Creo, sencillamente, que se trata de la falta de lectura. La ausencia de pensamiento, de coordinación en las ideas, de reflexión, es la simple ausencia de una disciplina de lectura.

No muy lejos de nosotros, en el mismo vagón del TransMilenio, otros muchachos estudiantes universitarios, adelantaban su “conversación” a punta de una especie de risotadas guturales y alargadas. Pensé que hablaban en otro idioma, o que el culpable era yo, que me estaba volviendo viejo; pues oía únicamente rebuznos alargados y estruendosos –y lo digo con el perdón de los burros, sabios animales-. Escuchaba físicos rebuznos, algo como una suerte de quejidos inexplicables sin ningún asidero lingüístico y seguí padeciéndolos durante los casi 40 minutos de viaje. ¿Qué se decían?, ¿qué preguntaban, qué respondían? Jamás lo sabré. Solo encontraba una grave falta de vocalización, y una total ausencia de respeto por el otro, por lo que decía o intentaba decir el otro.

No hay en realidad una disciplina de lectura que enriquezca con otros horizontes, más profundos, más reflexivos, esa jerga que hoy impera y campea entre los llamados universitarios. Solo es necesario leer cualquiera de sus mensajes de Internet para comprobarlo. El uso a patadas del idioma es algo más serio de lo que parece; es el imperio de la idiotez colectiva sobre la razón (y nótese que no estoy hablando de la elemental estupidez humana). Pero esto no es tampoco raro si nos ponemos a pensar en los mismos profesores universitarios, al mismo nivel de sus alumnos. Es un mal nacional. Un país que dedica su erario a la corrupción burocrática y a la guerra, no puede, no ha podido ni podrá garantizar la educación. Y la base misma de cualquier educación es la lectura. Pero no voy a alejarme del tema.

Albino Luciani, el papa Juan Pablo I, cuyo pontificado duró 33 días, pues murió envenenado en septiembre de 1978, no solo era un Papa lector sino escritor. Aparte de *Ilustrísimos*, esa colección de cartas imaginadas a escritores, a personajes de la literatura, y a Jesús, Luciani había escrito un pequeño libro sobre la catequesis, *Briznas de Catequesis*. En uno de sus apartes nos dice: “No se concibe un catequista sin verdadera piedad. ¿Cómo podrá hacer amar al Señor si él no lo ama? ¿Cómo enseñará a orar, a frecuentar los sacramentos, si no tiene gusto por la oración?”. Esto mismo se hace evidente, por desgracia, en quienes se ha destinado la tremenda responsabilidad de despertar el amor por la lectura en los niños. Que no son lectores, que no tienen gusto y mucho menos amor por la lectura. Y enseñar a leer, más allá de descifrar el abecedario, tiene que ser como una religión.

He viajado varias veces, en mi condición de escritor de obras para niños y jóvenes, a diferentes ciudades del país, a escuelas y colegios que me dieron esa importante oportunidad, estar cerca de los niños y escucharlos. Pero la peor de las experiencias era estar cerca de los profesores y escucharlos: maestros y maestras de lectura que se sometían a un pénsium académico sin mayores preocupaciones, que pretendían instaurar el amor por la lectura sin sentirlo primero ellos. Esa fue mi conclusión. Los profesores estaban dictaminados por un pénsium horrible, repleto de obras mandadas a recoger, o de obras no justamente las indicadas para estimular el difícil comienzo de la lectura, o estaban dictaminados por promotores de lectura que las diferentes editoriales enviaban a ellos como cazadores, para lograr imponer una, dos o tres obras de su sello editorial. Para eso los promotores daban ciertos incentivos a los maestros con el fin de que estos oficializaran la compra masiva de determinados títulos. No había en todo este comercio ningún interés por el contenido y el tratamiento formal de las obras que se propugnaban y vendían. En todo ese negocio la obra de calidad también era un azar.

Y allí radica, a mi modo de ver, el principal de los problemas: la elección de las obras a leer, la



selección de los autores a estudiar. Y no deberíamos decir estudiar sino disfrutar.

Infinidad de autores hay en el país, y la mayoría de ellos, todavía escritores en formación. En formación, y varios de ellos, sin embargo, son promulgados como autores de verdad. Y son esos autores, esas obras, mejor, las que niños y jóvenes tienen que leer, para luego responder a exámenes todavía más intrincados y obsoletos que las obras que leyeron. Se desdeña, actualmente, por desgracia, la lectura de los clásicos.

Voy a dar un ejemplo: hay en el país un proyecto que se adelanta desde hace algunos años: se invita a escritores de la nación, a visitar diferentes ciudades, donde los esperan muchachos de colegio y de universidad que han leído con antelación sus obras. El 99 por ciento de estos escritores todavía no ha realizado una obra a cabalidad. Tengan por seguro que con esta enjundiosa tarea no se logrará jamás despertar el amor por la lectura, todo lo contrario: su desamor. En lugar de ir a conversar acerca de sí mismos, me parece que estos autores, todos ellos, deberían realizar el mismo viaje y recibir los mismos viáticos y encontrarse con el mismo público de talleres, colegios y universidades, pero no para hablar de lo que todavía no son capaces de escribir, sino para hablar únicamente como lectores de las obras grandes, de las obras que más los impresionaron cuando pequeños, de las clásicas obras imprescindibles que se han mantenido en el tiempo desde hace años, o desde hace siglos.

Cualquier cuento de Jack London, de Cortázar o García Márquez, cualquier aparte bien elegido de Homero -la derrota del cíclope, por ejemplo-, o un pasaje de Shakespeare, un capítulo inicial de Crimen y castigo, podrá resultar mil veces más valioso que la lectura de textos endebles, apenas en vía de formación. De ese modo serían bastante mejor aprovechados los proyectos, gubernamentales o no, que busquen fortalecer la lectura, fortalecerla en un país donde la palabra novela es sinónimo de telenovela. De hecho, si hubiese una más sólida capacidad de lectura en el país, las telenovelas

serían algo mejores, alguna reflexión asomaría en los diálogos de sus grotescos personajes, algo de la sabiduría que arroja la lectura de los libros resaltaría, al menos, en esa pantalla de televisión, atiborrada de sangre y disparos, de faldas y de piernas, de lágrimas y maquillaje, con un interés únicamente comercial y con un resultado plenamente embrutecedor.

¿Pesimismo? No dudo que hay excepciones, pero son minoría. Todavía no se implementa en el país una adecuada campaña de lectura. La lectura es discernimiento. Es una fuente de humanismo inagotable, es pensar en el otro, en los otros, y afrontar la condición humana. Es sobre todo entregarse a los demás. Pero solo nos basta asomarnos a los rostros y palabras que se despliegan en cualquier sesión del Congreso de la República para saber qué clase de lectores son los padres de la patria, o qué ausencia de lectores y humanistas hay entre sus huestes.

Allí está el país.

Y el auge de innúmeras universidades no prueba lo contrario. Ahora se expiden diplomas y doctorados como enlatados, a diferente precio. El estudio, la reflexión, el diálogo, son lo de menos. Y no se trata de formar niños y jóvenes escritores, que ya abundan, y demasiado. Se trata de formar lectores. Y para eso nada mejor que la lectura de obras formidables. De obras auténticas. Las principales. No importa Internet, ni el mundo de la informática. El peldaño real para la lectura tiene un único escenario: un lector ante un buen libro.

Elegir ese libro: he allí la cuestión.

Estoy seguro que si en lugar de encontrar a Verne o a Poe o a London en la biblioteca de casa hubiese encontrado a seis o diez de los autores que hoy más respaldan las editoriales de este país, yo me hubiese ido a jugar al parque, o a dormir. Y hasta allí hubiese llegado mi aventura. Pero no ocurrió así, para mi suerte. **RM**



Ruta Maestra Ed.23



La NUEVA forma de ENSEÑAR....

TRAZO

Limpio



Artisan

Nueva Caja Metálica



www.tintasytrazos.com



TintasyTrazos

Del arte de recetar libros

APLICACIONES
PARA EL AULA



*El libro es una hospitalidad que se ofrece,
una especie de refugio que uno puede llevar consigo,
en el que puede dar marcha atrás.
Un refugio donde se oye como el eco lejano de la voz que nos arrulló.*

(Petit 2002, 22)



Yeimy Romero

Tesis de maestría
en semiótica de la
Universidad Jorge Tadeo
Lozano. Sin publicar.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/del-arte-de-recetar-libros>

El aula de clase es un lugar privilegiado. En ese pequeño espacio confluyen infinidad de historias, modos de ser y de vivir, esperanzas todas de un país que aún sigue siendo un sueño... también muchas ausencias y dolores. Es el escenario central, no el único, donde los seres humanos están en continua reflexión sobre cómo alcanzan nuevos aprendizajes y los van incorporando a su identidad individual y cultural.

También es el lugar donde habita el maestro. Aunque constantemente se nos limite al papel de facilitadores, puentes o herramientas, somos primordialmente sujetos de aprendizaje, académicos que juegan un papel fundamental en la constitución de las prácticas de aula y agentes de cambio de la sociedad; nuestro rol ha estado siempre en constante negociación, eclipsado por los vaivenes de enfoque y de políticas, lo mismo que nuestro objeto de estudio. Las prácticas y los intereses investigativos de los maestros de lenguaje se alimentan continuamente de las ciencias del lenguaje, la literatura, la crítica literaria, la filosofía y la psicología, entre otras disciplinas. Pero nuestro interés va más allá:

Nuestras miradas están centradas en comprender cómo se dan las experiencias escolares de aprendizaje, el lugar del lenguaje en las mismas y su relación con la experiencia de vida de los niños. Las preguntas que nos mueven son otras: *cómo, qué, por qué y para qué* aprendemos; cómo le damos sentido a las cosas que aprendemos, por qué y para qué leemos y escribimos, qué lugar tienen el lenguaje y el arte en nuestra experiencia cotidiana y en la construcción de nuestra identidad, qué tipo de experiencias nos posibilita la literatura y cómo diseñar experiencias de aprendizaje trascendentes para el sujeto a través del lenguaje. (Romero, 2017: 7) **1**

Desde esta esquina tan llena de preguntas, el maestro receta textos de literatura, unas veces conducido por su experiencia como estudiante y por el canon que durante años de tradición ha imperado en la escuela; también, estimulado por sus propias lecturas y guiado por las listas de literatura infantil y juvenil que las editoriales han dispuesto pensando en los niveles de complejidad del texto y los intereses propios de las edades.

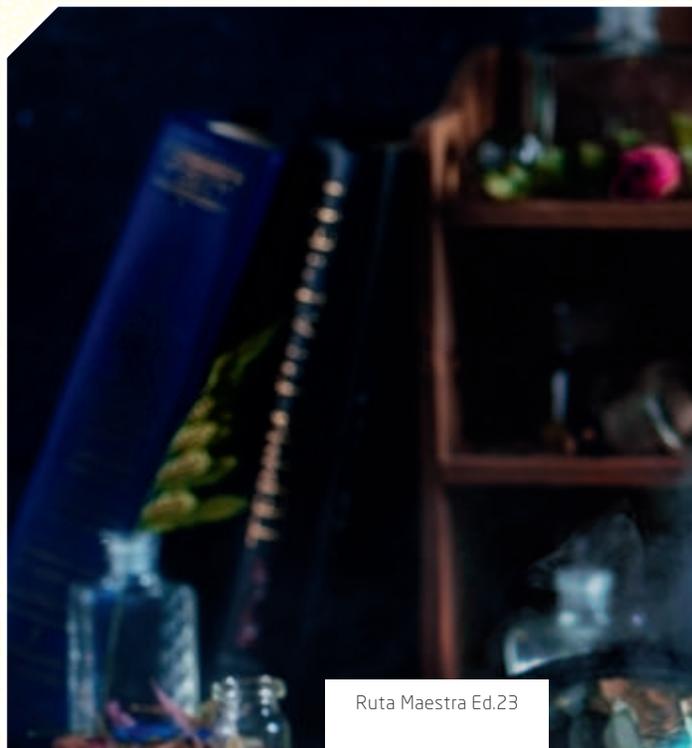
Pero otras veces, maestros y estudiantes llegan al texto conducidos por la vida misma, por la cotidianidad del aula. Es entonces cuando el texto

literario se convierte en un espacio de diálogo y la literatura se instala en la escuela para cumplir su destinación primigenia como manifestación artística: permitirle al hombre sentir y disfrutar del arte, descubrirse, pensarse, y dimensionar su experiencia de vida. La literatura en la escuela, lo mismo que el maestro, tiene una agenda muy ocupada.

El lugar del texto literario en la escuela

De la misma forma que otras manifestaciones del arte, la literatura hace parte de la cultura de los pueblos, cada texto es el lugar de encuentro de diferentes posturas y formas que han constituido la historia del país y del mundo; en esto consiste su primer lugar como contenido escolar, y el más antiguo. Pensando en ello, se organizaron los contenidos de la asignatura de lenguaje por muchos años, dividiéndola por períodos y por regiones. Hoy, dicha organización continúa siendo importante para quienes se dedican al estudio del texto literario, pero no para la escuela; sin embargo, aunque cada vez menos, prevalece a la hora de recetar *qué leer*.

El segundo espacio que ocupa la literatura está asociado con los ritos de la cultura. Contar historias es inherente a nuestras prácticas cotidianas, nuestra identidad familiar está basada en las narraciones orales de nuestros abuelos y nuestros padres, a diario contamos el pasado y también el



1 Romero Gómez, Yeimy (2017). El lenguaje y la literatura escolar. Tesis de maestría en semiótica. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Sin publicar.

presente. Y estas narraciones orales han sido desde los tiempos originarios nuestras primeras formas literarias.

En consecuencia, la escuela también ritualiza las prácticas alrededor del texto: se leen poemas y cuentos como parte de los procesos de aprendizaje, se memorizan poesías para las celebraciones, se establecen momentos de lectura en voz alta y en silencio, se institucionaliza un plan lector, se realizan concursos de lectura y escritura... en fin, leer literatura se convierte en una necesidad escolar. Estudiantes y maestros leen porque hace parte del currículo, de las evaluaciones internas y externas, porque les permite expresarse, porque los empodera. La presencia de la literatura en la escuela se norma y se asume como parte de las tareas escolares al tiempo que se construyen espacios simbólicos alrededor de las experiencias de lectura que llenan y vacían de sentido los textos literarios. Aunque los dos comportamientos parezcan contradictorios coexisten en la escuela y desde esta complejidad el maestro receta libros.

La literatura también ocupa el lugar de práctica transgresora cuando se asume como una experiencia estética. Es un refugio, un espacio íntimo al que llegamos guiados por la necesidad de descubrirnos. Al tiempo que los textos pueden representar para algunos estudiantes una obligación, para otros se configuran como espacios de subversión. En estas situaciones el arte recupera su carácter

inherente: convertirse en la voz del sujeto, en una forma de interpelar las formas establecidas y en un lugar para fomentar procesos de construcción de una identidad individual y colectiva. Interactuar con el texto literario desde una perspectiva estética nos enseña a mirar, a descubrir el mundo de otras formas, a hacer explícita nuestra corporalidad; da lugar al asombro, a la creatividad y a la curiosidad como las bases de un aprendizaje auténtico.

La escuela vive la literatura como una práctica social. Alrededor de la lectura y la escritura de textos literarios los estudiantes construyen relaciones afectivas con sus maestros, sus compañeros y su entorno. Vinculan sus experiencias previas al momento de crear sus propios textos y se posicionan frente a los otros como sujetos de saber. La literatura ocurre en el aula como espacio compartido, como lugar simbólico en el que maestros y estudiantes tejen la interpretación del texto literario, evocan recuerdos que llenan de sentido la narración, se identifican con sus pares al compartir emociones, misterios, gustos y expectativas y ponen en juego sus identidades a través de la escritura. La literatura, que para un lector experto se constituye en un espacio íntimo, es en la escuela una práctica social, un lugar para construir experiencia conjunta, da paso a la voz del otro, y cimenta los procesos de alteridad. La lectura de obras literarias posibilita que seamos seres intersubjetivos que, a partir de su presente, re-significan su pasado y piensan su futuro. Nos convoca a la *revuelta*.





Estamos hablando entonces de una literatura infantil y juvenil que al contrario de constituirse en un canon literario, se centra en la vivencia con el texto literario como experiencia estética de base: una práctica literaria que configura las experiencias literarias futuras y abre la puerta a la posibilidad de encontrar en el texto literario un lugar íntimo para re-significarnos. Esta particular actividad convoca a un maestro distinto, con el rol de lector experto, que se reconozca como ser corporal, como voz en el aula.

Un libro para el lector y no un lector para el libro

Es claro entonces que la literatura en la escuela es un fenómeno distinto al que ocurre en otros ámbitos. Por eso es preciso hablar de prácticas de literatura escolar que fomenten investigaciones en los maestros, quienes asumen dichas prácticas como objeto de estudio, centradas en cómo el sujeto vive e interpreta el arte. Los criterios para proponer los textos de lectura son siempre distintos y difíciles de precisar. El libro se escapa inevitablemente de los límites que se le imponen porque son sus lectores quienes trazan sus caminos.

Por eso, los criterios de selección de los textos se enlazan con el reconocimiento del sujeto, lo que implica identificarlo en sus tres dimensiones:

1. El ser como cuerpo vivido
2. El ser narracional
3. El ser en relación con otros

La primera significa pensar en el lector como cuerpo que da sentido a su experiencia de interpretación vinculando su ser. La lectura, y sobre todo la

lectura de textos literarios, es una experiencia corporal que, como las demás experiencias del mundo, involucra el movimiento, las sensaciones y la afectividad como parte de procesos cognoscitivos.

El segundo aspecto hace referencia a dos dimensiones de la narración: la primera, como estructura cognoscitiva encarnada que organiza el sentido de la experiencia del mundo y, la segunda, como fenómeno signico de base social. Esto significa que nuestros relatos y los de la literatura organizan la cognición y, al tiempo, las estructuras cognoscitivas organizan el sentido de nuestra experiencia de mundo en modo narrativo. La narración se constituye en una forma natural de interactuar, de hacernos preguntas sobre nuestras vivencias, de expresarnos y de comprender la complejidad de situaciones.

Por tanto, el reconocimiento de los textos literarios como una forma narrativa y su relación en doble vía con la significación de nuestra experiencia de mundo, le da a la lectura y a la escritura un lugar privilegiado, si y solo si se vincula de forma intencionada con las narraciones propias vitales de estudiantes y maestros lectores. No como efecto concomitante de los procesos de lectura y producción de textos o como simplemente una tipología textual, sino como eje central de los procesos de significación: somos seres narracionales.

Por último, la tercera dimensión reconoce a los lectores como seres intersubjetivos. Esto significa asumir el aprendizaje y, por ende, la lectura de textos literarios como una práctica social. El texto literario expande su carácter dialógico, se convierte en un lugar plagado de voces. Al fin de cuentas la literatura habla de la vida y es la vida misma la que está en las aulas. Cuando partimos de las historias del lector, las relaciones intertextuales afloran como parte vital de la significación:

Para mí es un misterio el hecho de que algunas personas tengan vida social y otras no. Yo no tengo nada de vida social, yo nada más me quedo en mi habitación soñando con Lucy.

Creo que voy a volver a trabajar de nuevo en mi novela. Ya sé sobre qué va a tratar. Es sobre una cucaracha, una forma de vida despreciable, a la que todos rechazan. Voy a empezar así: Soy una cucaracha. (Ure 2000: 32)

Quien habla es Sara Tomate, un niño de 11 años que es distinto a sus compañeros porque le gusta nadar y escribir, también porque es el único de sus amigos que no ha podido besar una niña; por eso quiere sobre todas las cosas del mundo darle un beso a Lucy, su compañera de salón. También es el personaje de una novela de Jean Ure: *Me dicen Sara Tomate* **2**. Su historia moviliza las historias del lector, establece un espacio de diálogo que desborda los límites del aula de clase, le da sentido a la escritura porque reconoce en el lenguaje una forma de nombrarse, de comprenderse, de asumirse como ser intersubjetivo en proceso de construcción de su identidad:

Mi verdadero yo

A continuación te voy a contar sobre cómo soy yo en realidad.

Unos días atrás le pregunté a mi mamá que ella qué pensaba de mí. Me respondió que soy una persona muy alegre pero a la vez un poco malgeniada. Esperaba esa respuesta porque yo soy como ella me describió (...) Las personas que me rodean a diario piensan lo mismo que mi mamá, sí soy muy feliz. No me gusta estar triste ni ver a las personas así. Hago todo lo posible para que vuelvan a la normalidad. Creo que siempre seré feliz y optimista.

Le pregunté a dos de mis amigas cómo es mi carácter. Ellas dicen que soy muy alegre, cariñosa y amigable, y a veces puedo llegar a ser muy loca cuando estoy con mis amigas del curso. Estoy de acuerdo con ellas, mi carácter en realidad es así. Pienso que soy alegre porque detesto estar triste o, como ya había dicho, malgeniada. Cuando estoy así me enoja que me hablen y molesten porque puedo contestar muy mal y soy súper agresiva.

Ser alegre lo pude haber heredado de mi mamá. Ella es así igual que yo. El malgenio sin duda lo heredé de mi papá. Y lo medio loca es por voluntad propia. (Estudiante Natalia Rubio, grado sexto, del colegio Francisco Antonio Zea, de Usme).

Al tiempo, en la novela también está presente un hipertexto de una obra que ha hecho parte del canon literario tradicional de la escuela: *La metamorfosis*, de Franz Kafka:

Una mañana, al despertar de un sueño intranquilo, Gregorio Samsa se encontró en la cama transfor-

mado en un insecto monstruoso. Estaba acostado sobre la espalda, que era dura, como acorazada y levantando un poco la cabeza pudo ver su vientre convexo, color pardo, dividido por unos arcos rígidos. (Kafka 2009: 5)

Este insecto misterioso ha alimentado la literatura contemporánea en continua *metamorfosis* de géneros, de intenciones y de formas, resignificando y movilizando la misma pregunta por nuestra identidad:

La cucaracha soñadora

Érase una vez una Cucaracha llamada Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha llamada Franz Kafka que soñaba que era un escritor que escribía acerca de un empleado llamado Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha. (Monterroso 2005: 53)

Depende de las intenciones de los lectores (maestros y estudiantes), de su situación corporal y social, anidadas en los propósitos de los proyectos de aula, que estos dos textos entren en diálogo con el universo textual que nos concierne: el mundo del lector. La red textual que se teje en la escuela no tiene otro patrón, no debe forzarse, ni limitarse, debe acunar la voz de los estudiantes, la voz del maestro, los textos literarios deben constituirse como lugares de encuentro. Llegamos al texto literario porque nuestras intencionalidades nos llevaron allí. El texto literario es nuestro interlocutor. No importa si partimos de él o lo encontramos en el camino, lo importante es que no se erija como lugar de culto sagrado e intocado que se recita a pie juntillas. Lo urgente es que se constituya como espacio transgresor y plural.

Del reconocimiento de estas tres dimensiones depende que los maestros podamos pensar, primero en el sujeto, y luego en el libro que completa la receta. Para que cuando el texto llegue al salón de clase se encuentre anclado a la experiencia de aula y sea camino para abordar las relaciones intertextuales connaturales a las artes y establecer vínculos vitales entre la literatura y el lector, que le ayuden a comprender el sentido de nuestra experiencia del mundo y de nuestra experiencia escolar. Que el texto literario sea un lugar para pensar la escuela.

Porque en la literatura infantil y juvenil el libro cumple su primer arcano: no tener límites. **RM**

2 Ver: URE, Jean. *Me dicen Sara Tomate*, Bogotá, Norma, 2008.

Cómo abordar **hechos históricos** desde la **literatura infantil y juvenil**

Una aproximación a las bondades de la lectura de libros en el aula



Isaías Romero Pacheco

Escritor, periodista y promotor de lectura. Obtuvo en el 2011 el Premio Nacional de Periodismo Cultural (Beca de Creación) del Ministerio de Cultura y su libro *El abuelo rojo*, fue galardonado en el 2016 con el Premio Barco de Vapor de Literatura infantil y juvenil.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/como-abordar-hechos-historicos-desde-la-literatura>

¿Cuáles son las preguntas que nos hacemos sobre el pasado? ¿Cuál es la importancia que le dan los niños y en mayor medida los jóvenes a esas preguntas para dilucidar su presente o proyectar su futuro? ¿Es absolutamente claro, incluso en la escuela hoy, que no podemos construir un futuro sin la iluminación de lo ocurrido?

Si que sea un recurso nuevo, conozco muchas instituciones del país que implementan en sus planes de lectura obras literarias para abordar los hechos históricos, algunas vinculadas al plan lector, otras por fuera; sin embargo, es un recurso que debería utilizarse más. Una de las más poderosas razones está centrada en la maravillosa y comprobada posibilidad que ofrece la literatura para dar un contexto. Buena parte de los autores

de la literatura infantil y juvenil en Colombia o en mundo, no han eludido temas viscerales que ni siquiera están incluido en los planeadores escolares. Otra buena razón es que en su mayoría, estos libros abren verdaderas ventanas, tienden puentes al pasado y presentan una oportunidad única de revisar la historia desde toda serie de personajes, de miradas, muchas construidas por vivencias propias o escenarios posibles, narrando inclusive la visión

desde los perdedores, desde las víctimas, desde el señor de la esquina, desde los niños; incluso desde objetos que se transforman en protagonistas a quienes la historia oficial, ni siquiera tiene en cuenta.

La oportunidad en el colegio

Trabajé por años en el Colegio El Gimnasio El Bosque en la ciudad de Cúcuta y allí nos planteamos el desafío de construir un plan lector agresivo que incluyera textos de este tipo. Ese plan que empezó con pocos libros, fue exigiendo dentro de la programación para cada año, libros en áreas diferentes a lengua castellana. Por un lado los padres y los estudiantes vieron las ventajas de estudiar de esa manera y asumieron el reto. Por otro lado los docentes de sociales o biología, incluso matemáticas, tomaron libros sugeridos para que los estudiantes leyeran y les ayudaran con sus narraciones, en la generación de un ambiente, la perspectiva de episodios que se salían de los cuadros sinópticos, las fechas o los recuadros para contar; por ejemplo otra fue la visión del descubrimiento de América cuando un polizón, colado en una de las carabelas, les contó cómo llegó a América en la exploración de Colón.

Eso sí, de hacerlo con más frecuencia, de volverlo una política en cada institución, deben evitarse en todo caso los otros errores comunes al evaluar un libro: no se trata de pedir resúmenes, de evaluar gramaticalmente el contenido, hacer quices sobre los personajes principales, esas son alternativas, pero el libro para la enseñanza de las ciencias sociales debería ser un compañero, un relator que va mostrándonos lo que pasa, que va destapando cajas, sorprendiendo a sus lectores, que nos cuenta cosas. El Bolívar que narra Edna Iturralde no es de las fotos como General de la República sino un niño que corre por una casa grande y es su nana quien lo describe con añoranza. Por ejemplo, Nashy y Mayam los gemelos que Francisco Leal Quevedo creó en sus novelas ambientadas en las regiones naturales de Colombia, también están sumergidos en una aventura detectivesca.

Sin ser novedosa, insisto, es una herramienta que debe ser mejor utilizada, debe facilitar el aprendizaje, pero sobre todo, apoyar los pasos en cada pedacito que se sumen al verdadero país de lectores que soñamos.



Sin temor a los temas

Enlazar las lecturas desde el sentimiento, desde la ilusión, desde los temores, desde la cotidianidad o la vida misma ayudará a que existan otras lecturas de esas que aprendemos diariamente; miradas desde perspectivas disímiles, visiones que de alguna manera enseñan, como hemos indicado. Lo cierto es que sea la historia colombiana o la guerra mundial, es improbable alejarse del dolor, es inherente al hombre, es imposible que nuestros hijos o estudiantes sean ajenos a ello, lo viven diariamente aunque no quisiéramos, ¿qué mejor que la literatura para mostrar cómo se resolvió? ¿Será que si un estudiante observa cómo hemos repetido los errores o hemos sobrevivido a la violencia, a través de la lectura, no podrá proponer mejores escenarios a futuro? Sin que el libro tenga esa función de resolver una dificultad, puede mostrar el camino o el error. Pilar Lozano, por ejemplo, tiene un libro que cuenta cómo niños y jóvenes del país, desde 4 lugares diferentes inmersos todos en la violencia, no se quedaron patinando en el conflicto sino que lo resolvieron de manera creativa con el apoyo de adultos decididos y sin entrar en conflicto con nadie. Hay un oso de peluche, que recuerdo, y cuenta cómo atravesó toda la Segunda Guerra Mundial, eludió los campos de concentración, salvó la vida de un soldado norteamericano, vivió la segregación racial, pero al final volvió a los brazos del dueño infantil del que fue alejado y que ya siendo un abuelo le consuela como la primera vez; es Tomi Ungerer quien lo vuelve creíble. Otro es Juan, en un texto de Yolanda Reyes: siempre que el niño pregunta por sus padres los adultos cambian de tema, creyendo que le protegen del dolor de la desaparición forzada pero no puede escapar



de la incertidumbre de desconocer su paradero y asustado por las pesadillas en el sueño. Está Pascacio, además, el picaresco sargento de doce años que peleó al lado de Bolívar en un cuento de Eduardo Caballero Calderón y que ya viejo, le gusta echarle sus cuentos a la gente de cómo vivió la independencia cuando la chicha le suelta la boca. Estos personajes, estos escenarios, estas situaciones miran desde las estanterías esperando que más docentes quieran acercárselos a sus estudiantes.

El futuro pasado

Reinhart Koselleck sostiene que existe una tensión similar entre la historia y el lenguaje y ver el pasado desde el presente. Dice el autor que “ningún informe sobre el pasado puede comprender todo lo que fue o sucedió en otro tiempo” ¹. Koselleck invita a reflexionar sobre la ruptura epistemológica que se da en el siglo XVIII cuando gracias a la modernidad iniciada con la Revolución francesa, los conceptos ya no únicamente servirían para concebir y expresar los hechos de una forma determinada, sino que se proyectan hacia el futuro. Insiste Koselleck en que para comprender mejor las relaciones entre el pasado y el futuro es necesario asumir dos categorías a partir de las cuales puede vislumbrarse mejor este diálogo: Por un lado el “espacio de experiencia”, como recuerdo de una vivencia propia o ajena, individual o colectiva, incluso susceptible de ser repetida, y por otro lado, el “horizonte de expectativa”, como la esperanza, la posibilidad, el modelo, lo deseable, que también se crea en función de la experiencia pero no necesariamente derivándose de esta, lo que comúnmente decimos “que habría pasado si...”. Cuando dejamos que

¹ Koselleck, Reinhart. Futuro Pasado, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Buenos Aires, 1993.

² Londoño R., Aguirre M., Sierra I., La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar Bogotano, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación de Distrito, diciembre de 2015.

un personaje cualquiera, creado por el autor, propuesto para conducir el relato, tome la palabra en el aula, es posible proponer esos espacios de experiencia y ese horizonte de expectativa.

Nos encontramos en un momento donde la construcción de la historia ha empezado a ser indispensable para el país, donde existe una profunda necesidad de entender el pasado y la génesis de los conflictos vividos por años, de pasar del titular efímero de la prensa a una profunda reflexión de nuestro acontecer. Un completo estudio sobre la enseñanza de la historia en todos los colegios públicos de Bogotá, en el 2015 y liderado por Rocío Londoño, Mario Aguirre e Indira Sierra ², concluyó que a pesar de que la enseñanza de la historia ha sido objeto de análisis, seminarios y talleres en toda Colombia, siguen existiendo deficiencias frente a una respuesta de la academia por saber para qué se enseña historia en la escuela, cuáles son los contenidos adecuados según la edad y el nivel de los estudiantes y sobre todo el cómo enseñar la historia.

Hay que pensar en unos hechos históricos más que en una sola historia. Sucesos relevantes que son indispensables en el pasado para entender el presente y no repetirlos, ojalá hacia el futuro.

La historia de fondo

Los escritores, y me incluyo, no escriben propiamente pensando en un público infantil o juvenil; se cuenta una historia. Imaginar que el público que te leerá sean niños vence más bien otros mitos que circulan, es decir, la exigencia y la precisión sobre los hechos históricos debe ser mejor, lo que exige una investigación más profunda. Una investigación sobre todo que se basa en el contexto, en los detalles, en la música, en las películas. Personalmente dejo ventanas abiertas para que tengan estos niños y jóvenes qué preguntar, uso términos en desuso, trato de pensar en que no estoy dirigiéndome a niños o jóvenes principalmente, sino que son ellos los que están dándole la caracterización al relato. El público en estas edades es más exigente, eso se sabe. Un adulto es amable, te dice que es buena o le gustó tu novela así no lo crea, el niño sin pelos en la lengua, te dice sin pudor que se durmió en la tercera página o por el contrario, como ocurre casi siempre, manifiesta emocionado que se enfrentó a una parte de la historia que desconocía, aunque en clase la estaba enseñando. **RM**

Divino tesoro

(Los jóvenes y la lectura)

ACTUALIDAD



María Fernanda Maquieira

Editora, escritora y especialista en Literatura infantil y juvenil.

Diplomada en "Programa de Desarrollo Profesional Editorial" y máster en Edición. Directora editorial del sello Loqueleo en Argentina desde el año 2015.

"Los jóvenes son por carácter concupiscentes y decididos a hacer cuanto pueden apetecer [...]. También son fácilmente variables y enseguida se cansan de los placeres, y los apetecen con violencia, pero también se calman rápidamente; sus caprichos son violentos, pero no grandes [...]. También son los jóvenes apasionados y de genio vivo, y capaces de dejarse llevar por sus impulsos. Y son dominados por la ira, ya que por punto de honra no aguantan ser despreciados, antes se enojan si se creen objeto de injusticia. Y aman el prestigio, pero más aún el vencer, porque la juventud tiene apetito de excelencia, y la victoria es una superación de algo [...]. Y no son malintencionados, sino ingenuos, porque todavía no han sido testigos de muchas maldades. Y son crédulos, porque todavía no han sido engañados en muchas cosas [...]. Todo lo hacen en exceso: aman demasiado y odian demasiado, y todo lo demás de semejante manera. Y cometen las injusticias por insolencia, pero no por maldad [...]. Así pues, tal es el carácter de los jóvenes".

Aristóteles, *Retórica*, libro II.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/divino-tesoro>

Despertar de primavera

Apasionados. Descontrolados. Erotizados. Malhumorados. Apáticos. Competitivos. Rituales. Expectantes de futuro. Nobles. Exaltados. Amigos. Omnipotentes. Deseosos de diversión. Comprometidos. Rebeldes. Cambiantes. Inestables. Idealistas. Tribales. Generosos. Irresponsables. Altruistas. Hiperconectados. Egocéntricos... y así podríamos seguir armando una red semántica de asociaciones que nos genera el término “adolescentes”.

Tanto en la época de Aristóteles como en la actualidad, la adolescencia ha sido y es una etapa de transformaciones múltiples y muy profundas, que cada uno transita de manera distinta.

Para muchos especialistas, la adolescencia es una categoría socialmente construida, que cambia según la época y el lugar, de modo que es un estadio muy difícil de acotar, pues varía tanto su inicio como su duración según épocas, culturas y contexto social. Su inicio suele asociarse con el desarrollo sexual y los cambios biológicos y psíquicos de la pubertad, y, en algunas culturas, con ciertos ritos de iniciación. Y su final se relaciona con el momento de emancipación y el paso a la adultez. Se puede considerar la adolescencia entonces como un proceso cuya extensión es variable y dependiente del contexto sociocultural, en el que cada uno va transformándose, madurando y dejando de ser niño, a su ritmo y a su modo, en tiempos y espacios diferentes.

Es un momento de transición, que tiene sus ritos de pasaje, en el que muchas veces los jóvenes se sienten descolocados, sorprendidos o angustiados frente a las transformaciones de su cuerpo y su mente, a las nuevas experiencias vitales, al mundo que se abre ante ellos. Dicho de otro modo, es “el despertar de primavera”, tiempo suspendido, instancia ciertamente dolorosa e inquietante de dejar la niñez e ingresar en la categoría de adultos.

Para algunos psicoanalistas la adolescencia es un momento de “*sturm und drang*”; es decir de “tormenta y empuje”, y a grandes rasgos se caracteriza por una mezcla de sentimientos de aislamiento, ansiedad y confusión; intensa exploración personal y búsqueda de la identidad; unas veces luchan contra sus instintos, otras los aceptan; aman y odian a sus padres; se rebelan y se someten a la autoridad; tratan de imitar, pero también quieren diferenciarse y ser independientes.

En nuestra sociedad actual hay, por un lado, una verdadera fascinación e idealización de la juventud; es una época en la que muchos adultos quieren ser jóvenes eternamente. Pero, por otra parte, los adolescentes son un grupo vulnerable, quienes más sufren las consecuencias de la pobreza, el desempleo, los abusos, la violencia, las guerras, las adicciones y la falta de perspectivas.

De alguna manera, los jóvenes nos muestran nuestras zonas más oscuras, nos enfrentan con nuestras debilidades, cuestionan nuestras verdades absolutas, rompen nuestras certezas, descubren nuestras miserias y son víctimas de los horrores del mundo que les dejamos. Y, como contracara, representan la esperanza de un futuro mejor, con menos desigualdad, más derechos, mentes más abiertas, menor discriminación, mayor cuidado del medioambiente, más conciencia social.

“Cuando yo escuchaba a esos adolescentes contándome sus descubrimientos en los libros, me venía a la cabeza la imagen de un tejido, progresivo, que habían ido confeccionando con la ayuda de una historia, de un cuento, de dos frases extraídas de un libro o de una canción. Estos materiales cosidos, estas unidades de sentido, puestas en relación, en coherencia, les habían ayudado a edificar su casa interior. Me han hecho comprender que, si estamos habitados por muchas pequeñas historias, es más fácil pensar la propia historia, emplazarla en un conjunto y pensar el lugar propio en espacios ampliados”.

Michel Pétit, La lectura en tiempos de crisis.

Busco mi destino

Los adolescentes se ven atravesados permanentemente por el poder que los mayores ejercen sobre ellos, por los límites impuestos, la subordinación a la autoridad, etc. y, por otro lado, con la necesidad de confrontación con el mundo adulto, de transgresión, de romper los límites, pasar la línea: quieren crecer, pero salir de la niñez duele y angustia. En ese tránsito, la lectura puede ser todo un desafío, un móvil para darle un sentido a la propia experiencia, ponerle voz al sufrimiento y forma a los deseos.



La lectura es un acto que puede modificar los destinos de los jóvenes. Los libros, el arte, en definitiva, son un medio fundamental para que los chicos puedan construirse a sí mismos como sujetos. La literatura es un sostén para nombrar lo que nos pasa, para poner en juego nuestros sentimientos. Recupera una zona de la memoria simbólica que permite reparar aquello que se encuentra quebrado y movilizar lo que se halla oculto; al tiempo que habilita la posibilidad de abrir conversaciones, decir lo no dicho, exorcizar los miedos. Y también permite fluir una emoción que impulsa a los adolescentes a reflexionar sobre el sentido de sus vidas. La lectura literaria es de vital importancia para la formación del imaginario y un alimento de la creatividad. Como dijo Úrsula Le Guin: *“La resistencia y el cambio muchas veces empiezan con el arte, y muy a menudo con nuestro arte, el arte de las palabras”*.

¿Qué es lo que un buen libro provoca en los adolescentes?: llevarlos a otros mundos, cuestionar su realidad, desafiar su inteligencia, conmover sus sentimientos, de modo que es inevitable salir de esa experiencia con algún grado de transformación. La lectura válida es aquella que incomoda, que trasciende lo emocional. La creatividad de la narración, la habilidad de un texto para inquietar al lector, seguirán siendo la clave para que el libro siga vivo en el futuro.

La narrativa ha sabido acompañar a los chicos de las formas más diversas. Para hablar de literatura juvenil, es interesante el concepto de libros de transición (cito a Marc Soriano, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*): “Obras de calidad que puedan facilitarles el pasaje entre la literatura infantil y la literatura a secas”.

Y enumera algunas características: obras breves, con acción, suspenso y sorpresa; con temas univer-

sales que correspondan a sus intereses; que sean de diferentes épocas y diversidad geográfica. Libros que pueden “ayudar a los adolescentes a superar el estadio de la amargura y la revuelta violenta, y a buscar soluciones constructivas a los problemas que les conciernen”.

En las novelas, género destacado por excelencia entre otros, se ponen en juego vidas ajenas que pueden hablarles de la propia. La empatía que los chicos sientan con un determinado personaje o una historia refuerza su sentido de pertenencia y contribuye a fortalecer su identidad. Allí, en la literatura, pueden aparecer de manera crucial el amor, la muerte o el sexo, temas tabúes en la vida cotidiana, en la escuela, en la familia.

La industria editorial da cuenta clara de este interés creciente de los jóvenes por la lectura. Solo con analizar las cifras de producción y venta se observa que la literatura infantil y juvenil es un área que se incrementa sostenidamente.

En el informe del primer semestre 2017 elaborado por la Cámara Argentina del Libro (cuya fuente es la Agencia Argentina de ISBN), del total de novedades publicadas por el sector editorial comercial, el 22% corresponde a libros de literatura infantil y juvenil, lo que muestra un marcado crecimiento en la producción, ya que en 2016 fueron el 16%, y en 2015, el 14%.

Según los datos de venta proporcionados por la consultora privada Promage, la literatura juvenil terminó el año 2017 con un crecimiento del 5%. Los indicadores 2017 aparecían sobrevaluados por el efecto de Harry Potter lanzado en el último trimestre de 2016. Pero a pesar de no haber tenido un éxito del nivel de este título, las ventas de libros juveniles en su conjunto superaron en 2017 los volúmenes de 2016. Algunos de los libros más vendidos en el año estuvieron relacionados con éxitos

del cine o las series o con cuestiones vinculadas a temas de género, para dar algunos ejemplos: *Por trece razones*, *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* y *Todo todo*.

En una encuesta realizada en 2017 por la Fundación El Libro sobre el perfil de los asistentes a la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, el 94% de los jóvenes consultados entre 16 y 24 años de edad leyó al menos un libro en el último año. De ellos, el 92% dijo haber elegido leer por sí mismo y no por prescripción de un docente o por razones laborales. El 86% eligió textos de ficción (novelas, cuentos, poesías). Entre esos lectores frecuentes, el 60% dijo haber concurrido a librerías cuatro o más veces durante el último año. Esa franja de edad es un foco importante para la Fundación El Libro: en los últimos años, la Feria del Libro organiza actividades y eventos especialmente dirigidos a ese segmento, como encuentros con *booktubers*, *youtubers* y *bookstagrammers*, convención de blogueros, charlas y mesas de discusiones temáticas y conferencias de autores nacionales e internacionales.

En otra encuesta consultada “Consumos y prácticas culturales adolescentes”, estudio nacional realizado a 1.800 chicos de 14 a 18 años en 2016 por la Asociación de Diarios del Interior, en el apartado

referido a la práctica de la lectura menciona que el 75% lee en el celular, mientras que el 2% lee en papel. Cuando se les pregunta por el contenido de lo que leen, el 70% lee material de las redes sociales, el 30% lee libros que no son para la escuela. Con respecto a otros consumos culturales, el celular es el principal dispositivo, tendiente a convertirse en el único: allí los adolescentes miran películas o series, leen libros y noticias, escuchan música. El 70% de chicos están conectados todo el día a Internet; pero aun cuando los chicos se relacionan a través de la tecnología, cuando se les pregunta su preferencia ellos eligen salir con amigos y la vida social cara a cara.

Ya sea en papel o en pantallas, presenciamos una época en la que se lee más que nunca, aunque es evidente que se han modificado algunos aspectos de la lectura. Si bien sigue siendo un acto individual y solitario, convive con otras formas culturales y de entretenimiento. Es una acción íntima y a la vez un hecho comunicacional, una experiencia compartida con otros a través de los medios tecnológicos, que se enriquece con nuevos contenidos, formatos e intercambios que la Red posibilita: se leen libros, pero a la vez se ven videos y fotografías, se escucha música, se envían y se reciben mensajes, se comparten opiniones en redes sociales, se intercambian recomendaciones; en esa gran trama, se consumen producciones de otros a la vez que se elaboran y comparten contenidos propios.

A los chicos les encanta leer cuando tienen la oportunidad de hacerlo. Por eso, necesitan ámbitos propicios para desarrollar el hábito, más allá de la lectura obligatoria en la escuela, y buenas historias que los convoquen. Para pensar, como Bastian (Michael Ende, *La Historia Interminable*): **RM**

“Me gustaría saber, se dijo, qué pasa realmente en un libro cuando está cerrado. Naturalmente, dentro hay solo letras impresas sobre el papel, pero sin embargo... Algo debe de pasar, porque cuando lo abro aparece de pronto una historia entera. Dentro hay personas que no conozco todavía, y todas las aventuras, hazañas y peleas posibles... y a veces se producen tormentas en el mar o se llega a países o ciudades exóticos. Todo eso está en el libro de algún modo. Para vivirlo hay que leerlo, eso está claro. Pero está dentro ya antes. Me gustaría saber de qué modo”.





Richmond **SOLUTION**

WHY US?

Richmond Solution for Schools

es una solución educativa dirigida a colegios que buscan avanzar en su proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés por medio del diseño e implementación de un plan personalizado.

El objetivo principal de Richmond Solution for Schools es el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos y metodológicas de los docentes.



+DE
52,000
ESTUDIANTES
USUARIOS DEL
PROGRAMA



+DE
10,000
ESTUDIANTES
CERTIFICADOS
INTERNACIONALMENTE
EN INGLÉS

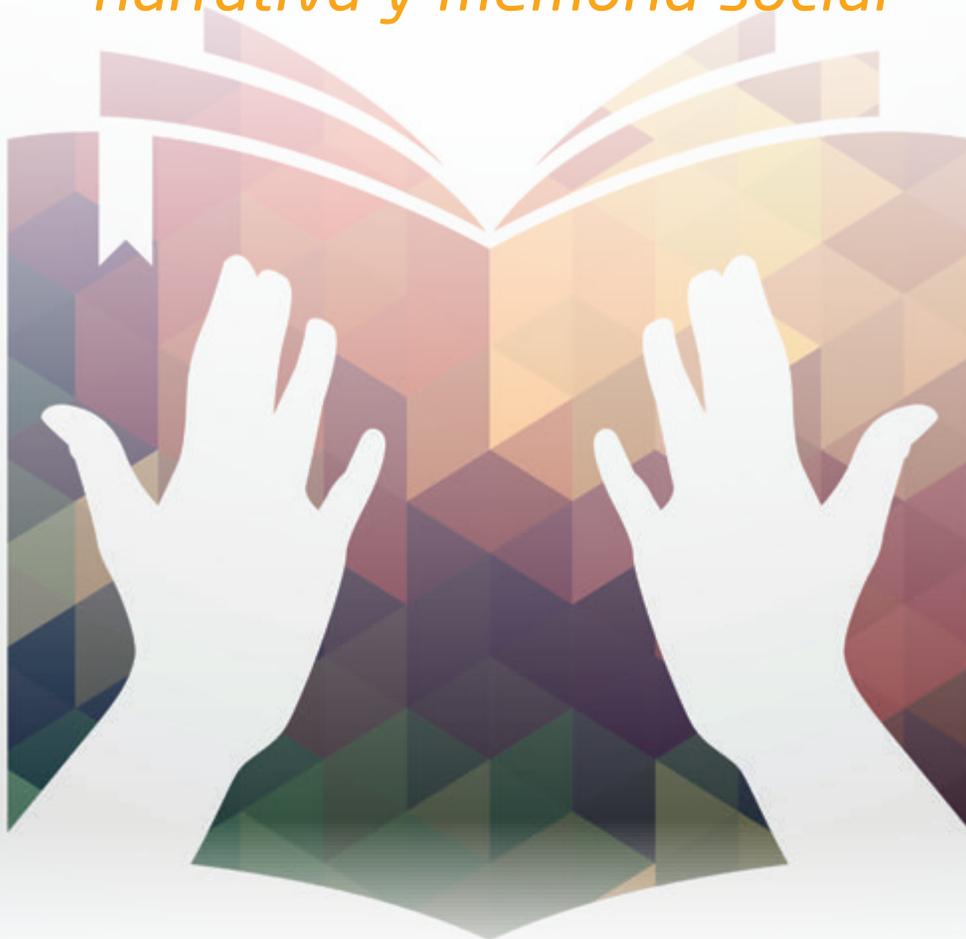


AL REDEDOR DE
700 DOCENTES
CERTIFICADOS INTERNACIONALMENTE
EN NIVEL DE INGLÉS
Y METODOLOGÍA

+DE 100
COLEGIOS
HACEN PARTE DEL PROGRAMA

+DE CINCO
AÑOS TRABAJANDO
EN PROCESOS DE BILINGUISMO
E INTENSIFICACIÓN
EN COLEGIOS

La literatura infantil y juvenil en la escuela: Un péndulo entre imaginación narrativa y memoria social



Nylza Offir García Vera

Pedagoga. Especialista en enseñanza del español y la literatura. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación-DIIE.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/literatura-infantil-y-juvenil-en-la-escuela>

Para quienes trabajamos en el campo de las interacciones entre *educación, lectura y literatura*, nos es dable afirmar que la narrativa literaria ofrece un modo único de percepción e imaginación en torno al acontecer social y humano, que puede ser aprovechado reflexivamente para propósitos de orden pedagógico. Tal como insistió Louise Rosenblatt, a lo largo de sus trabajos, las obras literarias no llegan a la escuela solo para ser analizadas en su dimensión formal, sino, principalmente, para brindar marcos de referencia críticos en torno a las relaciones humanas, su complejidad, y los contextos históricos y culturales en las que se desenvuelven; y, por lo tanto, constituyen un camino fecundo para ayudarles a niños, niñas y jóvenes a construir una visión de mundo

mucho más amplia, más pluralista y, sobre todo, más democrática.

No obstante, para que pueda operar allí ese vínculo entre imaginación narrativa y dimensión social de la literatura, es necesario que tenga lugar una práctica de lectura donde sea posible construir una *frontera indómita*, como denomina Graciela Montes, a ese espacio que se erige en medio de la vida cotidiana y prosaica para mostrarnos que hay algo profundo, bello, y cierto, por descubrir en todo arte poético y literario. Situándonos en un territorio así, "ya no leemos o damos de leer literatura"¹ a nuestros estudiantes para obtener una calificación o un elogio, o con el interés de cumplir con el plan lector propuesto, sino que leemos para

ellos y con ellos en aras de ir construyendo, poco a poco, ese territorio o zona de intercambio entre el adentro y el afuera. Esa frontera entre el sí mismo, lo otro y los otros: el mundo del lector y el mundo social. El lenguaje literario ofrece así un material valioso que le da forma a ciertos contenidos de la existencia humana, y supone a la vez que las sensaciones más íntimas y personales se puedan proyectar socialmente y puedan conquistar un escenario exterior.

En esa perspectiva, la obra literaria, que llega a nosotros siempre en forma de lectura, nos permite, de la mano de unos personajes, recobrar en lo familiar y lo cotidiano una gran cuota de asombro, así como adentrarnos en mundos que simbolizan realidades antes no contempladas, no conocidas y no vividas por nosotros. Se nos dirá que esa es justamente una dimensión esencial de todo arte literario, pero en particular, nos referimos aquí a esos mundos contenidos en una parte importante de nuestra literatura infantil y juvenil y que representan una memoria social que no solo nos inquieta, sino que no estamos acostumbrados a traer, a tratar y a afrontar en el aula: se trata de esas historias cuyo telón de fondo es la violencia social y política que ha dejado profundas huellas en la subjetividad y que se traslapa en las profundidades del lenguaje literario para establecer un vínculo comunicativo entre ese pasado, esa memoria social, y los lectores de las nuevas generaciones.

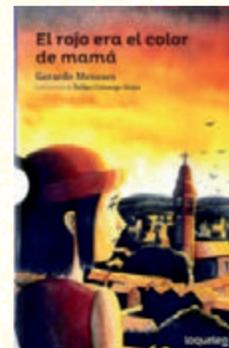
La literatura, como ningún otro arte, le presenta como exigencia al lector la reconstrucción de situaciones, personajes, lugares y acontecimientos a través de la *imaginación narrativa*, la cual dispone a un modo de comprensión único, pues el efecto estético que desencadena esa interacción entre lector y texto literario *hace experiencia*, esto es, dispone y crea un modo de ver, de sentir y de ser frente a un mundo que no está dado de antemano, sino que tenemos que ayudar a re-construir y a re-presentar.

En su fenomenología de la lectura, Wolfgang Iser ilustra este efecto estético como un 'espacio vacío' que se va llenando mediante el acto de leer, pues los sucesos que están descritos en las páginas de una novela no refieren la denotación de un hecho, sino la construcción o alumbramiento en el mundo de aquello que antes no existía. Así, si sostenemos que la literatura nos comunica algo es porque el texto acontece en el lector y exige la actividad de

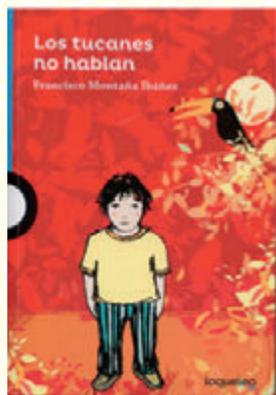
representar y percibir lo que no estaba formulado antes en el mundo: ni en el mundo subjetivo del lector, ni en el mundo objetivo. El lenguaje literario hace elocuente la experiencia de la que habla, en la medida en que configura esa experiencia en cuestión mediante ese mismo lenguaje.



Ahora bien, la vivencia de esta experiencia estética, únicamente posible por el acto de lectura, se toca indefectiblemente con la dimensión ética y humana, justamente porque el arte no es una mera cosa, no es «algo», sino que es «sobre algo», así como signo, representa un modo de ver y comprender el mundo. Y esto, porque al subjuntivizar la realidad, en ese «*hacer como si*», la literatura nos sitúa en aquello que sucedió, o que pudo suceder, o que no pudo ser y tal vez nunca será: son los mundos posibles que a través de la imaginación van ampliando la experiencia y otorgándole sentido, como nos lo enseñó el gran Jerome Brunner.



De esta manera, si leemos *El abuelo rojo* de Isaías Romero Pacheco (2017), en el corazón de los afectos entre Marianita y el abuelo puede destellar una inquietud por el lugar, no solo de las personas más excluidas en la Colombia de los tiempos de Jorge Eliécer Gaitán, sino, en especial, por el de las mujeres —y, por ende, el de las niñas—, en una época en que no tenían derecho a la educación, ni menos aún derecho al voto. Y tal vez, si seguimos con esta misma tonalidad, podamos advertir en *El rojo era el color preferido de mamá*, de Gerardo Meneses (2012), que esta violencia de la cual aún estamos intentando salir —y que no cesa desde ese abril—, ya ha retumbado tantas veces en las plazas principales de nuestros pequeños pueblos, que un día, llega también, a la gran ciudad. Y así, ¡Bum! de un solo golpe, mordaz y certero, puede llevarse a los seres más queridos. Buscar otros paisajes, otra escuela, otro trabajo, otros amigos, para restituir la esperanza en la vida y seguir transitando en ella, será la labor que emprenderán de la mano, Isabel y su papá, tal y como se narra en este conmovedor relato.



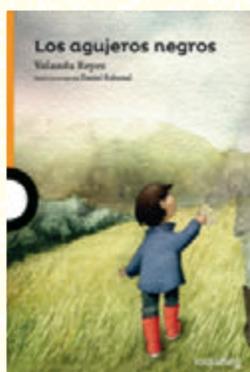
La misma pregunta por cómo esta guerra ha fragmentado las familias y ha dejado huérfanos de madre o de padre, o de ambos, a muchos niños y niñas —o ha dejado sin sus hijos a los padres— la podemos hallar en *Los tucanes no hablan*, de Francisco Montaña Ibáñez (2006). El Aquiles de esta historia tendrá que elaborar por su cuenta el duelo de su madre desaparecida. Y ese proceso de aceptar, poco a poco, su nueva realidad y comprender que ella vivirá inexorablemente en su memoria, va de la mano con sus aspiraciones de jugar en el equipo de fútbol del colegio y de las tareas de Español en las que no faltan las composiciones escritas: una biografía, una carta inventada, nos recordará que no siempre el ejercicio de la escritura en la escuela es valorado como una puesta en escena de nuestros sentimientos y heridas más hondas.



Asimismo, otras composiciones, pero esta vez melodiosas, podemos hallar en una novela que nos dibuja un paisaje de niebla, la misma que cubre los yarumos de un pueblo enclavado en la geografía colombiana y un acto impulsado por el miedo que



aún pesa en la conciencia de un joven universitario. En *La niebla no pudo ocultarlo* de Albeiro Echavarría (2016), entraremos en diálogo con Leopoldo, con su niñez y con su pasado que no pasa y que le acompaña como una mole gris que se instala en sus sueños, convirtiéndolos en pesadillas. Su historia va delineando al tiempo los trazos de una realidad que muchos pueblos vivieron por causa del conflicto armado, en los que las muertes violentas o la desaparición forzada y la alianza entre la fuerza pública y los ejércitos irregulares fueron el pan diario y enfrentaron a familias enteras. Sin embargo, aquí, la justicia y la reconciliación con el pasado llegarán en medio de notas musicales y una serenata diurna, que armoniza y rehace el tejido social que alguna vez fue resquebrajado.



Así también siguiendo esta literatura, podamos descubrir quizá, que *Los agujeros negros* (Yolanda Reyes, 2016) no son solo una región finita del espacio que se traga la luz, sino que pueden estar ahí, muy dentro de nosotros, albergando nuestros más grandes miedos, o vivir agazapados en el corredor

de la casa, convirtiendo en oscuridad lo que antes fuera cielo azul, musgo verde, frailejón y montaña, y destellos de agua cristalina que brotan del vientre de la tierra. Pero detrás de lo que parece ser un abandono a su suerte de Juan, el niño protagonista de este otro relato, lo que podemos hallar son verdaderos signos de amor y de protección hacia él, junto con la memoria de sus padres en una lucha que jamás se olvidará: la defensa por la vida y el agua en el Páramo de San Juan de Sumapaz.

Sí, estas historias y otras más están contenidas en una buena parte de las obras de literatura infantil y juvenil que circulan y se producen hoy en Colombia, muchas de las cuales ya han llegado a las aulas y otras esperan ser convidadas, aunque a veces dibujen paisajes que no quisiéramos delinear, conocer o recordar.

En este horizonte de sentido, la inquietud por la literatura en la escuela no se instala en las preguntas por cuántos libros leer, cuáles elegir, qué evaluar de su contenido, en qué momento... sino que se desplaza hacia aquello que puede sucederles o acontecerles a nuestros niños y jóvenes cuando, mediante estas obras, nos disponemos a familiarizarlos y a sensibilizarlos con el devenir histórico del país. Esto es, cuando gestamos la posibilidad, mediante la lectura, de proveer una experiencia estética vinculada con la memoria del *sufrir* y del *padecer*, pero también del *resistir* y *sobrevivir*, propias de la condición humana, pero que aquí se erigen en una suerte de mimesis de la vivencia en *carne propia* del conflicto armado colombiano, para otros niños, niñas y jóvenes, conciudadanos nuestros.

En esa medida, esta literatura nos aproxima a ese cuerpo simbólico de la memoria de una *situación de guerra* vivida por tanto tiempo, especialmente en ciertas comunidades y territorios, y que apenas hoy, en tiempos de acuerdos de paz y posacuerdos, avizora alguna posibilidad de ser superada o, por lo menos, de iniciar un tránsito hacia formas democráticas de tratar nuestros desacuerdos, que no conciten el miedo, la destrucción y la vulneración de los derechos humanos. Es por ello que traer al aula esa memoria social, mediada cultural y estéticamente a través del lenguaje literario, nos parece hoy una tarea importante que podríamos impulsar en nuestras aulas y escuelas, bajo la convicción de que, cuando leemos las tragedias humanas como contenidos mismos de las prácticas formativas, podemos afrontar el pasado, el presente y el porvenir,

no solo con una gran capacidad de extrañeza e imaginación, sino restituyendo, igualmente, sentimientos de empatía y solidaridad con quienes han vivido los efectos de estas violencias.

La literatura, como nos lo recuerda el escritor David Grossman, nos ofrece siempre una alternativa más humana que nos saca de la dicotomía entre “ser una víctima” o “ser el agresor”, pues ella nos enseña un método único de escucha atenta, que nos permite comprender una situación social desde diferentes puntos de vista, a diferencia de los estados de guerra que desdibujan los matices que constituyen la subjetividad y la singularidad humana.

Esta ampliación del universo interior que ofrece la literatura, y que no puede ser formulada en proposiciones abstractas, nos permite poner en consideración algunas posibilidades derivadas de la lectura de este tipo de obras literarias. La primera de ellas es que justamente quienes no han vivido situaciones de intenso dolor o no conocen el hambre, la miseria, el desplazamiento o el miedo a la guerra, más que en fotos o en imágenes en movimiento, pueden, de la mano de un personaje, cuya biografía está atravesada por estas contingencias, salir por un momento de las propias comodidades y poner en cuestión su visión egotista del mundo, que no deja ver más que la propia esfera íntima y familiar. Por otra parte, también leyendo o trayendo pasajes concretos de una novela podemos recordar a nuestros niños y jóvenes que esa situación de dolor, de miedo o de injusticia que quizás han vivido, no es única y la desesperanza no es todo lo que hay en el mundo, como lo han retratado muchas experiencias de mediadores de lectura en contextos sociales difíciles.

Ahora bien, yendo a la literatura misma podemos recrear una escena en la que personas sometidas a situaciones límite ven recuperado algo de su humanidad, o logran al menos tranquilizar un poco su espíritu, justo en esa frontera indómita que, mediante la imaginación literaria, los abstrae por un momento de su propia situación vital: vemos entonces a Liesel Meminger, esa *Ladróna de libros*, la niña lectora que alza su voz para tratar de leerles a otros y amortiguar así el ruido y el espanto que llega al sótano donde se protegen de las bombas, las mismas que alertan de una guerra que ellos no han provocado, pero de la cual son sus principales víctimas.



No debemos ir tan lejos, sin embargo, para tratar de entender qué otras posibilidades puede tener hoy la lectura de literatura infantil y juvenil en la escuela, en tiempos de posconflicto. De manera reciente, por ejemplo, el proyecto Colombia 2020 de El Espectador lanzó una colección subtitulada *Relatos de un mundo que no conocíamos*. Allí encontramos ocho historias recreadas por autores colombianos —Francisco Leal, Pilar Lozano, Beatriz Helena Robledo, Celso Román y Francisco Montaña, entre otros— quienes viajaron a las zonas veredales que el Gobierno creó para los excombatientes de las Farc y a las que el Ministerio de Cultura trasladó bibliotecas móviles y programas de lectura hacia las comunidades rurales circundantes.

Los relatos recogen los testimonios de niñas, niños y jóvenes de aquellos territorios de la Colombia profunda —aquella que muchos no conocen y otros deliberadamente ignoran— y nos ayudan a abrir la mirada, a conmovernos con ese mundo que no conocíamos, y a tratar de entender qué ha significado la guerra para estos niños y jóvenes y por qué su fin tiene tanto valor y marca un hito de esperanza en otro destino para ellos. De igual manera, estos relatos nos ayudan a redimensionar cómo la lectura va transformando poco a poco sus vidas, ofreciendo otros sentidos posibles a su cotidianidad, y de



ahí que no sea un simple eufemismo el título de la colección: *Libros que cambian*.

Se nos dirá –y con razón– que apelamos aquí a un uso extraliterario de la poética pensada para públicos infantiles y juveniles, pero la literatura no estará en peligro porque algunas veces pongamos su acento en la formación humana y en la sensibilización social. No obstante, hemos de advertir que no se trata de defender una experiencia estética mediada por la literatura infantil y juvenil para avivar un debate acerca del pasado reciente o desdibujar el lugar de la Historia escolar en el escenario del posconflicto. Tampoco, para que una vez leído un relato opere en los lectores una suerte de identificación y podamos sedimentar una identidad en favor de un determinado grupo, casi siempre el más desfavorecido, pues como lo señalaba Tzvetan Todorov, el autor que nos alertó del problema de los usos y abusos de la memoria, no hay mérito alguno cuando nos ponemos del lado acertado de la barricada, una vez que el ‘consenso social’ establece dónde está el bien y dónde está el mal.

Apelamos justamente a la literatura porque esa memoria social contenida en los trayectos y vivencias de estos personajes describe, entre otros, los matices de la bondad y la maldad y, sobre todo,

nos muestra que son parte constitutiva de la condición «humana», la misma que no nos es dada de antemano, sino que hemos de aprehender en un mundo compartido y siempre en relación con los otros, nunca solos. De ahí que, como ha insistido Martha Nussbaum, la imaginación narrativa sea un escenario posible de preparación e interacción moral entre ciudadanos, gracias a la preocupación y al interés que suscitan en nosotros estos personajes de ficción y sus peripecias. Junto a la razón, nos recuerda esta filósofa, están los sentimientos morales, y estos aparecen tal y como son en la novela. Así, la literatura conduce directamente a las condiciones de existencia, por dramáticas que estas sean, ampliando el horizonte de nuestro juicio. Y el juicio racional unido con la imaginación literaria puede crear nuevas relaciones de vínculo social.

Esto se logra porque conocer a nuevos personajes es similar a conocer nuevas personas, pero con la diferencia de que de entrada podemos descubrirlas desde adentro. Es eso lo que nos muestra Todorov en otro de sus trabajos titulado, justamente, *La Literatura en peligro* (2009). Allí, nos recuerda que la lectura literaria representa la inclusión en nuestra conciencia de nuevas maneras de ser junto con aquellas que ya conocíamos, y este aprendizaje no solo va cambiando el contenido de la mente, sino el propio continente. No solo cambia lo que percibimos, sino los modos de percepción. Lo que la literatura ofrece, en últimas, no es un nuevo saber “sino una nueva capacidad de comunicación con seres diferentes de nosotros”.

Pero para que este vínculo comunicativo tenga lugar en el péndulo que oscila entre la imaginación narrativa y nuestra memoria social y colectiva, es necesaria también una pedagogía de la lectura que no esté sujeta a la ‘rentabilidad escolar’ y que despliegue en nosotros como maestros una disposición sutil y cálida para acompañar a nuestros estudiantes por sus trayectos literarios. Supone también que cuando traemos a la escuela y a nuestras aulas esta literatura infantil y juvenil, estemos prestos a un encuentro en el que se acoja afectivamente a niños y jóvenes, se atienda a su palabra, y sea posible dialogar y preguntar sin temores, expresar lo que pensamos ante los otros y abrirnos a la posibilidad de repensar nuestras propias certezas, opiniones e interpretaciones, a la luz de aquello que el otro tiene por decir-nos y por contarnos, tal y como sucede con la misma literatura. **RM**

Entre la literatura, la escuela y el niño lector



Mónica Lucía Suárez Beltrán

Profesional en estudios literarios. Poeta. Magister en Educación. Directora de investigación y humanidades de la Corporación Universitaria Taller Cinco.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/entre-la-literatura-la-escuela-y-el-nino-lector>

Es importante hallar el lugar que ocupa la literatura en la escuela. Como me ha pasado desde pregrado, no puedo darle una ubicación específica, pero sí considero que tengo más argumentos para realizar una propuesta que brinda distintas miradas de lo que puede ocurrir al situar en espacios diferentes a la literatura con relación a la escuela y al niño lector, ya que quise centrar mi análisis en la básica primaria. Estas posibilidades de reflexión las ha permitido mi quehacer en diversas instancias desde lo que fue mi experiencia como estudiante de literatura, luego docente en primaria, después como maestra de licenciados, algunos proyectos investigativos con referencia a la literatura en la escuela, en pregrado y posgrado en la Universidad Nacional, y últimamente, mi rol

como formadora de maestros e investigadora. En todos estos lugares la pregunta sobre el lugar de la literatura en la escuela y la posición del niño como lector de textos poéticos y literarios, me ha acompañado y me seguirá, creo, acompañando, por la inexactitud de sus respuestas.

Inicio con la mirada que para mí, es la más compleja y preocupante, sin querer entrar en generalizaciones. Veo de un lado a la literatura como exploración de mundos posibles e imposibles, dentro y fuera del aula, en la vida diaria, y del otro, al niño lector, ávido de buscar posibilidades de recrear su devenir diario, lleno de preguntas y de posibilidades, con la imaginación creadora en pleno despertar, esa imaginación que le permite además, pensar

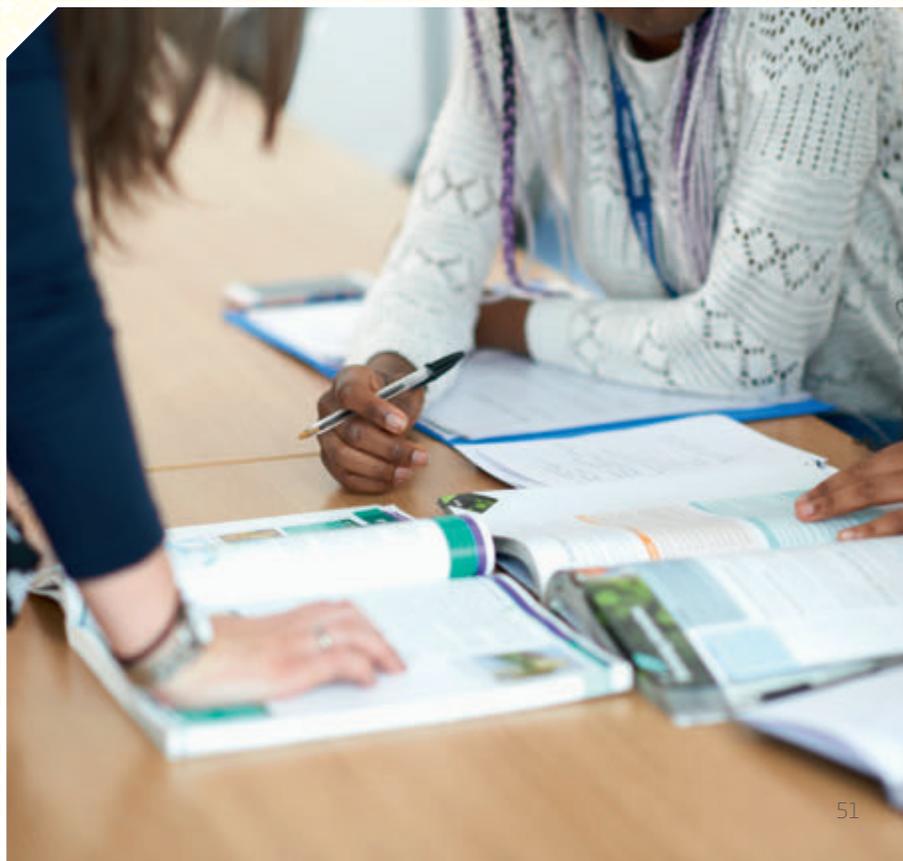
y comprender. “El niño es el padre de la metáfora” decía Gardner (1987). De allí se podría inferir que existe una capacidad para la mirada poética. En la mitad, justo en un lugar en que se ocultan todas las posibilidades de encuentro entre ellos, está la escuela. Creería incluso que específicamente entre ellos se interpone el aula. Con relación a lo que sucede en la infancia, se puede decir que los niños realizan muy bien la acción de sugerir, no necesitan el objeto real para hacer una historia representada o un dibujo. Requieren solamente una imagen del mismo y con ello basta para re-crearlo.

Analicemos por ejemplo, la propuesta de Borges sobre los modos de emplear la literatura, el primero, usar palabras usuales y convertirlas de alguna manera en inusuales: “extraer magia de ellas” (2001:101) y luego, usar nuevas posibilidades del lenguaje, “generar asombro” (2001:103); se podría decir que es el proceso en el cual lo poético se materializa en escritos y que los niños ya se encuentran desarrollando el primer nivel. La intención es guiar hacia nuevas posibilidades del lenguaje para que el niño halle su originalidad como un camino en la escritura propia. Este es uno de los retos del maestro.

Si bien es cierto que últimamente la preocupación por el asunto de la lectura literaria en la escuela se ha agudizado, con la llamada animación lectora, que inicia desde preescolar, muy bien trabajada por cierto, con lecturas en voz alta y acercamientos a los libro-álbum e historias interesantes, y se ahonda en la secundaria, donde ya se ha intentado trascender la historia literaria para realizar proyectos que incluyan la literatura en sí misma, como análisis de contextos de autores y profundizaciones acerca del texto, me atrevo a decir que es quizás en primaria donde se desdibuja su lugar. Lo he evidenciado, y lo importante no es quedarme en la afirmación, sino analizar lo que la activa.

La escuela, en particular el aula, se interpone entre el lector y la literatura. Esto sucede debido a varios aspectos. Por un lado, la escuela misma así lo plantea en sus afanes. Por supuesto en primaria se continúa leyendo literatura, realizando animación lectora, permitiendo a los niños crear textos. Pero estas acciones parecen realizarse en espacios que no están relacionadas con la clase de Lenguaje y literatura. Es decir, si el maestro quiere dedicarse a la literatura con sus estudiantes de primaria, cuando puede, lo hace fuera del aula. Sale de ella. Lo

hace en la biblioteca, en algún salón diferente o lo manda a hacer en la casa. La ocupación de la literatura en el aula suele ser de orden prescriptivo y temático, aludiendo al qué es: las partes del cuento, los elementos del poema, las diferencias entre mito y leyenda, las tipologías textuales, la rima, las partes del teatro. Todo menos la literatura. No la posibilidad profunda de la narración, la inquietud generada por la poesía, esa experiencia personal e intransferible de la que se habla en la estética de la infancia a través de la imaginación creadora y el hecho pedagógico de aguardar y respetar el momento único de la lectura o audición de un poema. En el aula, por lo general, al terminar de leer un texto acosamos a los niños y niñas de preguntas; valdría la pena dejar un tiempo para asimilar lo que escuchan, un tiempo de espera en el que su experiencia estética hace presencia. En los primeros años de escolaridad, con estrategias de recepción literaria convincentes, se puede lograr un pacto comunicativo entre el texto y el lector. Por medio de esa estética de la recepción se propicia un mundo de significaciones en el que su actividad como receptor es muy importante para dar paso a su papel como creador. En este período de su desarrollo, el lector puede alcanzar un marcado interés por conocer y sentir el mundo que le rodea y la literatura puede impregnar su camino de imágenes, vivencias y acciones que le dirijan hacia ese interés.



Para ello, habría que ir más allá, al intentar responder cuestiones sobre cómo se apropian los niños de esas edades de la literatura, cómo hacen suyos algunos textos que cumplen la función poética del lenguaje y además, a partir de lo que leen, se hacen presentes en el acto mismo de la creación. Por esto, es necesario comprender la concepción misma que se ha formado del niño como lector y creador de literatura. En lo que se refiere a la investigación sobre la experiencia estética en primaria, los niños y niñas activan estas funciones en la recepción de la obra literaria y para llevarla a cabo intervienen procesos de percepción, imaginación y acción; así como también de las estructuras mentales cuando se vinculan con la palabra.



Al preguntarse por la relación entre el estudiante y la literatura, se puede pensar siempre qué saberes de la retórica, de la historia literaria o de la teoría son útiles. Se piensa la escuela, principalmente en los primeros años, como un espacio de intercambio de lecturas en el cual el docente es el mediador a través de prácticas de escritura centradas en metodologías de taller que enfatizan en la invención y la creatividad. Las estrategias pueden partir de varias maneras, incluso de las formas en las cuales los docentes-lectores y docentes-escritores se dirigen hacia la literatura. Y otras que partirán del canon o de formas tradicionales; y otras más, que serán inventadas.

Por ello, trayendo a colación a Louise Rosenblatt (1988), se puede asegurar que una experiencia literaria, una lectura estética, puede “aproximarnos a la orquestación de valores, al manejo del impulso, la emoción y el pensamiento, a partir del cual puede emerger la racionalidad” (Rosenblatt, 1988:67). Esta afirmación de la autora está dirigida a prevenir el error de considerar la postura estética como identificada solo con la emoción. Otro concepto importante es el de visión pedagógica que acá se ha expuesto como el hecho de pensar en el aprender. Todo lo que se propone tiene que ver con la acción: la imaginación creadora, la docencia, la lectura y la escritura.

Por otro lado, pensemos en el niño lector, aquel que se ubica entre la escuela y la literatura. Si nos acercamos a la literatura desde la formación, por ser un espacio escolar, yo invitaría a pensar de nuevo en una competencia poética. Al leer los Lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias con grupos de maestros, el primero es fundamentalmente filosófico en relación con la literatura, mientras en el segundo la literatura es un factor fragmentado y condiciona la didactización de contenidos aislados, que muchas veces se convierte en la excusa para establecer proyectos de aula, o para didactizar a partir de sus contenidos.

En el primer y tercer capítulo de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana del año 1998 se puede abordar el tema de la creación poética. En el apartado sobre Lenguaje, literatura y educación se alude a la relación entre literatura y educación, y el punto 3 dice textualmente “cómo se configura en un determinado texto poético-literario el tópico de la educación” (MEN, 1998:15). Allí estaría ubicada la propuesta de creación poética abarcadora, integral. No solo es un instante para conocer un texto o escribir un poema para alguien, sino la vivencia misma de la poesía dentro de la escuela que implica a una reflexión sobre la educación.

En el tercer apartado se analiza la concepción de lenguaje desde unos ejes orientadores. En el punto 3.4 se advierten la competencia literaria y la competencia poética. La primera, es la capacidad de poner en juego un saber literario, surgido de la experiencia de la lectura, en los procesos de lectura y escritura. Aunque se apunte a los procesos de lectura, como se mencionó antes, la escritura va ligada a los mismos. Sin embargo, para ser más específicos aún, la competencia poética está plenamente

relacionada con la propuesta: “entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal” (MEN, 1998:51). Hay una relación directa de este tipo de competencia con la propuesta de creación poética en la infancia del presente trabajo. La cuestión es generar reflexión sobre las prácticas de aula y la puesta en ejercicio.

En cuanto a la relación de la pedagogía de la literatura y la escritura, se propone cultivar la creatividad en conjunción con la dimensión lógica del pensamiento. La escritura es un proceso educativo de primer nivel y respecto a la literatura, las dos vindican la evolución cultural y cognitiva de los estudiantes. De la escritura, la literatura toma la redacción, la composición y el mismo proceso del escribir.

Por último, el desarrollo del pensamiento desde la literatura en la escuela consiste en la conjugación de todos los procesos anteriores: simbolización, significación, expresión y comunicación, en juego con las estructuras y operaciones de procesos inferenciales y críticos.

De este modo, en la propuesta se tienen en cuenta los pensamientos lógico, crítico y creativo. A partir de la lectura, y principalmente de la producción de textos literarios, se pueden generar estrategias didácticas que partan de todas las posibilidades de la significación; por ello, la exclusividad de la escritura no se centra en aceptar y respetar las reglas de gramática, sino en la conciencia de la complejidad del lenguaje, del mundo y del propio ser humano para crear textos con sentido.

Entonces, ¿dónde ubicamos la literatura en la escuela? ¿Qué lugar le damos? Propondría que sea considerada como experiencia. Dicha experiencia es analizada a fondo: todo lo que los seres humanos vivimos, sentimos, pensamos o creamos. En un área como esta se debe admitir que todo lo que se lee con los estudiantes apela a la experiencia humana “hasta la obra literaria que parezca más remota, un poema ‘imaginista’ o una fantasía, revela nuevas notas en la experiencia humana” (Rosenblatt, 1988:33). En el aula, la literatura también debe ser una experiencia. Cuando acercamos a los niños y niñas a la obra literaria, el camino menos cierto es llevarlos a la explicación de una forma o

técnica. La sensibilidad hacia la literatura se obtiene en una continua estimulación hacia la misma.

La formación debería incluir la literatura dentro y fuera del aula. Advertir primero su esencia en esos espacios, para aterrizar un posible aprendizaje desde lo poético en el plan de estudios de primaria. No desterrarlo del aula para ubicarlo en sesiones de lectura o eventos particulares de la escuela, la propuesta podría ser integrarlo de modo esencial al currículo y valerse de la literatura como experiencia para comprender mejor otros conocimientos básicos de los niños y niñas.

Así, la literatura como experiencia en la escuela puede partir de los lugares cotidianos que recorren los estudiantes, aquellos que construyen su espacio interior y que luego van a inspirar los escritos que producen. Me preguntaría entonces al final ¿dónde se ubica la experiencia en la vida? No tiene un sitio único, es vital. Está. Se siente. Es acción. Escuchamos los instrumentos: la orquesta suena y no le ponemos la palabra música debajo, para saber que lo es. Así es la literatura como experiencia en la escuela. El niño lector, después de conocerla, sabrá dónde ponerla y qué hacer con ella dentro y fuera del aula. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/referencias>



Atrapado sin salida



Fernando Escobar Borrero

Escritor, creativo, y conferencista colombiano. Autor de diferentes artículos sobre deporte en periódicos nacionales como *El Tiempo*. Autor del libro *Una amistad en juego*, del sello Loqueleo.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-23/atrapado-sin-salida>

El sábado en la tarde Mateo entró a su cuarto con más tiempo que de costumbre. Miró sus figuras armadas con fichas de Lego, y sus muñecos *Transformers*. Había pasado buenos momentos con ellos pero ahora no le apetecía tocarlos. Miró un tablero de ajedrez y luego un cubo de Rubik, del que hasta ahora solo sabía armar un lado, pero no tenía ganas de retarse ni con quién echar una partida. Miró su patineta, pero llovía. Suspiró. De repente miró su mesa de noche. A un lado del portarretratos en que aparecía abrazado con su abuelita, estaba la tableta con la que eventualmente sacaba fotos o jugaba Mario Bros, y al otro, debajo de un reloj despertador del Capitán América, había un libro llamado *El escarabajo azul* que le había regalado su papá en la Navidad pasada. Su mirada

y su razón se inclinaron por la tableta, pero una coazonada haló bruscamente su mirada, posándola sobre el libro. Cogió el despertador con algo menos de fastidio que en las mañanas y lo puso sobre la tableta. Luego tomó el libro como quien toma un postre poco apetitoso de una alacena y se echó de espaldas en su cama rebotando sobre el colchón. Se quitó los zapatos sin desamarrarlos, tal como lo hacía su hermano mayor, utilizando solamente las puntas de los pies, y acomodó el cojín del América de Cali bajo su nuca. Abrió el libro con una sola mano como le había visto tantas veces hacerlo a su papá y leyó los primeros renglones del libro: “Esa tarde el pequeño Dorian abrió por primera vez el libro que le había regalado su padre años atrás, cuando una mano emergió de entre las letras y lo

atrapó. Dorian no alcanzó a musitar palabra cuando la mano agarró la parte posterior de su cabeza y lo zambulló entre las letras...”. Mateo leyó de corrido y sin descanso *El escarabajo azul* hasta que finalmente escuchó a lo lejos el tercer llamado que su mamá le hacía para bajar a comer, ya en un tono poco amigable. Se levantó despacio pero no soltó el libro, solo levantó su mirada cuando estuvo frente a la escalera. Cuando se sentó a la mesa su mamá alcanzó a notar con el rabillo del ojo, cómo una mano, que emergía del libro, tenía atrapada la muñeca de su hijo.

Un escritor es una especie de caballero medieval. Con su papel y su pluma, a manera de espada y escudo, salva personas del aburrimiento y de la amargura, a veces mata dragones, a veces los crea, inspira historias, enciende imaginaciones, construye universos, reconcilia seres con la vida... Y al igual que el caballero medieval, sabe que cuenta con un don y también con una gran responsabilidad. Sabe que la gente confía en él como escritor y le confía sus horas de esparcimiento. Pero cuando un escritor decide escribir para niños y jóvenes, tiene una responsabilidad aún mayor. Ya que escribir para ellos implica, no solamente atraparlos y darles suficientes argumentos para que terminen el libro, sino también pensar un poco como ellos, ponerse en sus zapatos o en sus babuchas de garras, indagar qué es lo que les inquieta, lo que los motiva, a qué le temen. Requiere remojarse ese niño que se lleva dentro y sacarlo a orear al sol. Porque si un escritor no logra atrapar a ese jovencuelo, quizá este olvide la lectura como placer o pasatiempo y la restrinja solo a aquello que debe leer por obligación. Un primer libro que no involucre a un joven, puede alejarlo por meses o años de la lectura. Pero si la experiencia resulta placentera, al terminar el libro buscarán otro, y luego otro y otro más.

Si los escritores logramos generar una primera buena experiencia con nuestros libros estaremos generando lectores, estaremos abriendo mentes al universo de la literatura, estaremos ayudando a crear amigos de los libros.

Por eso cada libro, que un escritor de literatura infantil y juvenil, escriba, debe ser pensado como el primer libro que un niño o una niña va a leer en su vida. Es importante reconocer que nuestra competencia no son otros libros. Nuestra competencia es el celular, el WhatsApp, la tableta, las redes sociales y, en ocasiones, el techo. Nuestra competencia



es el sueño, son las series de Netflix, es la vida misma, es la realidad.

¿Y cómo competirle a contrincantes tan fuertes? Con libros que les hablen a los niños y a los jóvenes, como ellos, libros que toquen cualquier tema, desde la aventura o el juego, hasta la enfermedad o la muerte, desde la tristeza hasta el miedo, desde el amor hasta el fútbol, sazonados con situaciones y elementos con los que se identifiquen; y abordándolos, quizá, con el ingrediente que Pilar Lozano propone, debe permear cualquier tema que se aborde para niños: la ternura. La ternura es amiga del buen humor, la ternura toca fibras, emociona, conecta y genera lazos. La ternura atrapa amigos de la lectura. **RM**