

La Lectura Literaria Como Experiencia Estética en el Aula

Jimmy Adolfo Lamprea Nosa

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá, D.C.**

2017

La Lectura Literaria Como Experiencia Estética en el Aula

Jimmy Adolfo Lamprea Nosa

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la
Lengua Materna**

Yamile Suárez

Directora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá, D.C.

2017

Agradecimientos

Agradezco a la vida por haberme puesto en frente el reto de ser educador y brindarme las mejores herramientas para asumirlo: una verdadera vocación y amor y respeto por la misión de formar, de acompañar en la construcción de conocimientos.

También doy gracias a quienes se toman esta misión a la ligera, pues de ellos aprendo acerca de lo que no se debe hacer, acerca de lo nefasto que resultan para nuestras sociedades esos profesores que no saben el poder que les ha sido ofrecido.

A mis profesores de maestría, por mostrarme el camino, por aguantar y en algunos casos aprovechar mis debates, mi manera peculiar de demostrar lo mucho que amo mi profesión. De paso mil disculpas.

Al profe Mario Montoya por dejarme claro que en esto de enseñar debemos afrontar a diario miles de luchas y hacer lo posible por salir de ellas victoriosos

A la profe Yamile por su paciencia, su constante apoyo y corrección oportuna.

Al profe Alexis, ejemplo claro de lo que sucede cuando nos apasionamos por la literatura y somos capaces de transmitir esa pasión. Infinitas gracias por darme la oportunidad de mostrarle lo que hago en vivo y en directo y de paso contagiar a los maestros en formación de ese amor por lo que hacemos.

A mi compañera de luchas, a Lina (la querida señora Meyer), por ayudarme a convertir cada encuentro en un motivo para soñar, para crear nuevas historias, reír mucho y platicar sobre lo que somos y lo que tanto nos apasiona.

A mis estudiantes, niños y niñas de grados 303, 403 y 503 del JOMACO, quienes construyeron a mi lado esta propuesta y se dieron la oportunidad de vivir la literatura como experiencia. Por ustedes vale la pena seguir luchando por una mejor educación.

A mi hijo, a mi madre y mi familia por permitirme sacrificar parte de nuestro tiempo juntos, todo con el fin de cumplir con cada meta, gracias por entender.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE MPLM No. 94/2017

Aspectos formales

| | |
|---------------------|--|
| Tipo de documento | Trabajo de grado en Maestría |
| Tipo de divulgación | Digital |
| Acceso al documento | Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas |
| Título | La Lectura Literaria Como Experiencia Estética en el Aula |
| Autor | Jimmy Lamprea Nosa |
| Director | Adriana Yamile Suárez |

Aspectos de la investigación

| | |
|----------------|---|
| Palabras clave | Literatura, didáctica, talleres literarios, lectura como experiencia, estética de la recepción, sistematización de experiencias. |
| Descripción | Esta investigación presenta el proceso de sistematización de una experiencia pedagógica que intentaba acercar a un grupo de niños de grado tercero a quinto, a experiencias estéticas de encuentro con la literatura. El objetivo principal de esta apuesta investigativa era identificar de qué manera los talleres literarios diseñados por el docente llevaron a los estudiantes a entender, desde la mirada de la lectura como experiencia y los postulados de la estética de la recepción, el acercamiento con las obras literarias de una manera más experiencial y significativa. |
| Fuentes | Se citan 44 autores, dentro de los cuales se destacan Gadamer (1998 y 1999), Iser (1987), Jauss (2002), Chambers (2008) y Larrosa (2000, 2003 y 2008). Frente al tema del taller los autores Ander-Egg (1994) y Rodríguez (2012) En cuanto a la sistematización de experiencias se acudió a la voz de Jara (1996). |
| Contenidos | El documento consta de cinco capítulos. El primero hace un acercamiento a la problemática de la enseñanza de la literatura en la escuela, sus posibles causas y consecuencias. Se establecen aquí una serie de preguntas y objetivos que podrían orientar el diseño de nuevos paradigmas frente al tema. En el segundo se hace un acercamiento a las fuentes teóricas que sustentan la experiencia. En el tercero se muestra la ruta metodológica utilizada en el proceso |

| | |
|--------------|---|
| | <p>investigativo (enfoque, etapas, etc.) En el cuarto capítulo se muestra el resultado del análisis de datos y la triangulación propia del proceso de investigación. En el quinto y último capítulo, se comparten las conclusiones que resultaron de todo el ejercicio.</p> |
| Metodología | <p>La propuesta se instala en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo de la investigación. En cuanto al diseño se optó por la sistematización de experiencias centrada en la concepción de “<i>sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida</i>” aportada por Jara (2008) por tratarse del análisis de una experiencia pedagógica realizada tres años atrás en una Institución educativa distrital.</p> |
| Conclusiones | <p>Regresar de nuevo a las preguntas y sub-preguntas que orientaron este proceso investigativo, permite agrupar las conclusiones en tres ejes: 1) La relación existente entre la teoría estética de la recepción, la lectura como experiencia y su correspondencia con la educación; 2) Las implicaciones que tiene para el docente el pensar talleres literarios que busquen generar experiencias estéticas de lectura; 3) Lo importante de realizar la sistematización de un trabajo realizado durante tres años y que pretendía evidenciar la puesta en práctica de experiencias estéticas de lectura literaria en el aula.</p> <p>En cuanto al primer punto fue posible evidenciar la necesidad de poner en práctica una lectura que tenga en cuenta la percepción, así como procesos de encuentro con la literatura en donde se dé valor a sus búsquedas, eso que quieren encontrar los estudiantes para no ser los mismos después de leer. En el segundo aspecto se logró comprobar la importancia y las implicaciones que conlleva el diseño de estrategias como el taller literario, esto con el fin de llevarlos a encuentros más significativos con las obras literarias, ejercicios pensados desde experiencias estéticas que posibiliten un acercamiento más íntimo y personal del libro con su lector. Por último, en el tercer punto, se pudo constatar lo trascendente que resulta para la escuela el desarrollo de procesos de sistematización y análisis de experiencias, consolidando de esta manera el aula y lo que sucede en ella como espacio de indagación y análisis, en este caso particular en relación con lo que sucede cuando se intentan generar nuevos paradigmas para pensar el papel de la literatura en la escuela.</p> |

Resumen

El proyecto de investigación *La Lectura Literaria como Experiencia Estética en el aula*, presenta el resultado de la sistematización y análisis de una experiencia pedagógica realizada a lo largo de tres años. Dicha propuesta formativa se llevó a cabo con estudiantes de grado tercero a quinto de primaria en la Institución Educativa Distrital Centro Integral José María Córdoba. En ella se diseñaron una serie de talleres que tenían como finalidad el propiciar un encuentro significativo con las obras, un acercamiento pensado como experiencia estética y que los llevara a entender de otra manera la lectura de textos literarios.

De esta manera, se muestran las conclusiones de un proceso que pretendía generar nuevos paradigmas con relación a la puesta en escena de la literatura en el aula, esto a partir de la necesidad de diseñar espacios en donde se dé importancia a las percepciones de los estudiantes, a sus búsquedas y necesidades.

Abstract

The research project *Literary Reading as Aesthetic Experience in the Classroom*, presents the result of the systematization and the analysis of a pedagogical experience carried out over three years. This formative proposal was developed with primary third to fifth grade students of the Institución Educativa Distrital Centro Integral José María Córdoba. A series of workshops that had the objective of promoting a meaningful encounter with the works, a thoughtful approach like an aesthetic experience which lead them to understand in a different way the reading of literary texts were designed for the project.

In this way, the conclusions of a process that intended to generate new paradigms with regards to the staging of the literature in the classroom are shown, this starting from the need to design spaces where the students' perceptions, searches and needs are of significant importance.

Contenido

| | Pág. |
|---|-------------|
| Introducción | |
| 1. Problemática de la investigación | 11 |
| 1.1 De la lectura como acto subversivo a la necesidad de escapar al libro: Un acercamiento a la problemática de la lectura | 11 |
| 1.2 Planteamiento del problema | 12 |
| 1.3 Antecedentes | 15 |
| 1.4 Delimitación del problema | 20 |
| 1.4.1 La lectura y la literatura en la IED José María Córdoba | 20 |
| 1.4.2 Del placer de “aprender a leer” al encuentro con los libros: Reflexión acerca de lo que hacemos en la escuela | 21 |
| 1.5 Pregunta de investigación | 26 |
| 1.5.1 Sub-preguntas de investigación | 26 |
| 1.6 Justificación | 26 |
| 1.7 Objetivo general | 28 |
| 1.7.1 Objetivos Específicos | 29 |
| 2. Referentes teóricos | 30 |
| 2.1 Estética de la recepción y literatura | 30 |
| 2.2 La lectura como experiencia y la literatura en la escuela | 35 |
| 2.3 La estética de la recepción literaria y la lectura como experiencia: Un diálogo necesario | 39 |
| 3. Referentes Metodológicos | 42 |
| 3.1 La literatura como experiencia: una apuesta desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo de la investigación | 42 |
| 3.2 La sistematización de experiencias como ejercicio trasformador de prácticas | 45 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.3 | Las experiencias de aula, una excusa para leer lo que sucede en la escuela | 49 |
| 3.4 | Los talleres literarios y las experiencias de lectura | 51 |
| 3.5 | Categorías y subcategorías de análisis | 54 |
| 3.6 | Pero, ¿Quiénes son los protagonistas del proyecto? | 54 |
| 4. | Análisis y discusión de resultados | 56 |
| 4.1 | Lectura de texto literario | 57 |
| 4.1.1 | Prácticas y ambientes de lectura | 58 |
| 4.1.1.1 | Disposición de las obras | 59 |
| 4.1.1.2 | El taller literario | 60 |
| 4.1.1.3 | Espacios y momentos para leer | 67 |
| 4.2 | Experiencias estéticas de lectura | 68 |
| 4.2.1 | Recepción literaria | 71 |
| 4.2.1.1 | Horizonte de expectativas | 72 |
| 4.2.1.1.1 | La lectura literaria como ejercicio para aprender más y cualificarnos | 74 |
| 4.2.1.1.2 | Sentimientos, emociones y lectura | 75 |
| 4.2.1.1.3 | Autores que generan expectativas | 77 |
| 4.2.1.1.4 | Relación texto-contexto | 77 |
| 4.2.1.1.5 | La lectura literaria como viaje | 78 |
| 4.2.1.1.6 | Las imágenes también se leen | 79 |
| 4.2.1.2 | Criterio lector | 80 |
| 4.2.1.2.1 | “La primera impresión es la que vale” | 80 |
| 4.2.1.2.2 | Un buen inicio | 81 |
| 4.2.1.2.3 | Sobre la extensión y la forma | 82 |
| 4.2.1.2.4 | Selección de géneros literarios | 83 |
| 4.2.1.2.5 | Autores de cabecera | 84 |
| 4.2.1.3 | Modelo lector | 84 |
| 4.2.1.3.1 | El docente como modelo lector | 85 |
| 4.2.1.3.2 | El estudiante como modelo lector | 86 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 4.2.1.3.3 | Padres y familiares como modelos lectores | 87 |
| 4.2.1.3.4 | Los escritores como modelos lectores | 87 |
| 5. | Conclusiones | 89 |
| | Referencias bibliográficas | 95 |

Introducción

La Pedagogía de la literatura es un tema que se ha constituido en los últimos años como campo de investigación. Son muchos los docentes que intentan explorar nuevas prácticas que aprovechen la presencia de las obras literarias en la escuela. Es así como se hacen apuestas frente a la formación de lectores autónomos y autorregulados, estudiantes que descubran el placer de leer, que entiendan el acercamiento a los libros como una experiencia estética, un espacio en donde algo les suceda, en donde no sean los mismos después de cada encuentro con la literatura.

Esta investigación presenta el proceso de sistematización de una de esas experiencias pedagógicas, en la que se intentaba acercar a un grupo de niños de grado tercero a quinto a experiencias estéticas de encuentro con la literatura. El objetivo principal de esta apuesta investigativa era identificar de qué manera los talleres literarios diseñados por el docente llevaron a los estudiantes a entender, desde la mirada de la lectura como experiencia y los postulados de la estética de la recepción, el acercamiento con las obras literarias de una manera más experiencial y significativa.

Para el desarrollo de la propuesta se tuvieron en cuenta los postulados de algunos expertos interesados en el tema de la estética de la recepción y se analizó su correspondencia con la puesta en escena de textos literarios en la escuela. Adicional a esto se contó con las voces de autores reconocidos por su trabajo en torno a las experiencias de lectura, los talleres literarios y su incidencia en las didácticas de la literatura en el aula, todo con el fin de indagar acerca de lo que sucede cuando las percepciones del estudiante son un ingrediente fundamental al momento de pensar en espacios de encuentro con la literatura.

1. Problemática de la investigación

El concepto de literatura no deja de estar referido a su receptor. La existencia de la literatura no es la permanencia muerta de un ser enajenado que estuviera entregado a la realidad vivencial de una época posterior, en simultaneidad con ella. Por el contrario, la literatura es más bien una función de la conservación y de la trasmisión espiritual, que aporta a cada presente la historia que se oculta en ella.

(Gadamer, 1999, p. 213)

1.1. De la lectura como acto subversivo a la necesidad de escapar al libro: Un acercamiento a la problemática de la lectura

Cuando me remito a lo que fue mi historia como lector es inevitable hacer una conexión con algo que menciona Daniel Pennac (2002) en su libro *Como una novela* (de aquí el título de este primer apartado). Me refiero a lo que fue de algunos de nosotros como lectores, aquellos que contamos con la suerte (o no) de tener un papá afiliado al Círculo de Lectores y que creía firmemente en el poder que tiene la lectura para transformar a las personas y por ende, a las sociedades. Siempre teníamos un libro a la mano, una enciclopedia, uno para colorear (yo tenía uno gigante con los textos de Rafael Pombo), uno clásico adaptado (así conocí la Iliada y la Odisea), uno intocable (El Quijote y una versión con fotos y globitos de Romeo y Julieta). Leerlos era todo un placer, y se convertía en un acto subversivo cuando hacíamos maromas para poder leerlos o colorearlos hasta altas horas de la noche, para evitar que se dieran cuenta de que habíamos tomado el libro intocable o para no dejar que nos encontraran y nos obligaran a salir porque se habían fastidiado de vernos “clavados” en esos libros.

Resulta interesante pensar en esos momentos en los que algunos descubrimos la lectura por placer, por curiosidad, por solo mirar las imágenes (eso hacía yo con las enciclopedias). Crecí con la firme convicción de que ese tipo de lectura la encontraría solo en mi casa, ya que en el colegio nunca tuve acceso a un libro durante la primaria (excepto los de texto, o los que veía en la biblioteca a lo lejos cuando era enviado allí como castigo o para hacer ejercicios para mejorar mi caligrafía). La lectura en el bachillerato terminó por convertirse en un asunto tedioso y mecánico, el cual ya desde hace tiempo tenía establecido un canon por grado (recuerdo el cuidado que le teníamos a los libros que le compraban a mi hermana mayor, ya que sabíamos que en los

posteriores años los heredaríamos, incluso guardábamos los trabajos para transcribirlos llegado el momento). Leer se convirtió en un ejercicio terriblemente complicado, debíamos “comprender” a la fuerza lo que leíamos y prepararnos para las famosas pruebas de lectura. Ahora que lo pienso, creería que en realidad vine a descubrir mi verdadera vocación como lector al pasar por la universidad, ya que, en la primaria y el bachillerato, según mis profesores, tenía problemas con la “comprensión de lectura”.

Por todo lo anterior, el proyecto *La lectura literaria como experiencia estética en el aula* pretende abordar como campo temático el asunto de la lectura y como temas principales la estética de la recepción, la experiencia de la lectura y los textos literarios. Para esto, se construirá inicialmente un marco teórico alrededor de la lectura, las políticas escolares, distritales y nacionales que la orientan y las problemáticas que se presentan en la escuela relacionadas con esta habilidad. Luego se revisará la teoría estética de la recepción y el tema de las verdaderas experiencias de lectura desde sus principales defensores, para finalmente plantear una propuesta de sistematización de datos en donde sea posible analizar las construcciones hechas a partir de una serie de talleres que se han adelantado con los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital José María Córdoba y que han tenido como objetivo principal la construcción de verdaderas experiencias de lectura de textos literarios.

Desde esta mirada, se hace una apuesta a la importancia de problematizar lo que sucede en el aula cuando a ella hace ingreso la literatura y evidenciar de qué manera las apuestas del docente acercan a los estudiantes a verdaderas experiencias de lectura. A continuación se hace el planteamiento que surge de esa reflexión y que se constituye como la base de esta apuesta investigativa.

1.2. Planteamiento del problema

Leer no es más que una forma humana de habitar el mundo, sobre todo un mundo sobre el cual se pueda tener un mínimo grado de control. Y, por supuesto, leer es mucho más que descifrar mecánicamente unos signos, pues lo que importa en realidad no es como suenan, sino lo que esos pequeños dibujos pueden desencadenar en nuestro cerebro y en nuestros sentimientos, moviendo pensamientos y orientando nuestras acciones
(Cajiao, F. 2006. p.15).

Muchos son los profesionales que han intentado diagnosticar y dar tratamiento a las dificultades relacionadas con la lectura en los niños y jóvenes, en especial quienes tuvieron alguna influencia de corrientes como la conductista a partir de los años 60. Estos docentes consideraron que dichas problemáticas se relacionaban específicamente con la apropiación de vocabulario, la correcta pronunciación al leer en voz alta, la manera como fracasaban al responder pruebas de orden literal y argumentativo sobre lo que leían. La situación se mostraba, y se muestra hoy en día, más preocupante aún, cuando se situaba a la lectura como la única salida para la falta de posturas críticas y saberes fundamentales en quienes serían los líderes del futuro, es decir, se le daba tal importancia a esta habilidad que debía obligarse a los estudiantes a darle sentido por lo trascendente que resulta para las culturas y el progreso de las sociedades.

En este punto, y al analizar con atención las prácticas que se llevan a cabo desde preescolar hasta quinto de primaria, es importante anotar la clara relación que existe entre el aprendizaje de la lectura y el entrenamiento en el “aprovechamiento” de esta habilidad. El primer aspecto, la formación en lectura y escritura, en el ciclo uno; y el segundo, el entrenamiento en el uso “adecuado” de estas habilidades aprendidas, en el ciclo dos.

Para explicar un poco más esta relación, cabría hacer una descripción de las dinámicas del preescolar y los primeros grados de primaria independientemente del modelo que se use para enseñar a leer y escribir. Allí se les canta, se hacen actividades con témperas, colores y figuras escarchadas, su salón está decorado (para alegría de ellos) con sus trabajos y los textos que con esmero han preparado las docentes (horarios, fechas de cumpleaños, etcétera), además, las actividades de lectura, tema que nos convoca, cuentan con un sinnúmero de diseños, dibujos y ejercicios que buscan descubrir qué entendieron los niños de lo que se les leyó. En cuanto a los últimos grados de primaria, es evidente la manera en que van “madurando” las aulas, lo serias que se vuelven (en la mayoría de los casos), la manera como desaparecen los trabajos de los estudiantes de las paredes y se reemplazan por frases que hacen énfasis en la importancia de respetar y guardar silencio en clase. En las actividades de lectura, se insiste en el hecho de que ya saben leer pero tienen que aprender a hacerlo

“bien”, en voz alta y dando respuesta a pruebas de selección múltiple que los prepararán para las pruebas estatales; de la misma forma, se insiste en el hecho de que se acercan al bachillerato y si no saben “comprender” lo que leen les va a ir muy mal.

Las políticas educativas de nuestro país están pensadas sobre la base de lo que han sido los resultados obtenidos en pruebas internacionales que empeoran aún más el panorama, convirtiendo la lectura en un artificio más para responder a un sistema en el que los estudiantes no son los protagonistas, en el que se miden los alcances de la educación con base en esquemas evaluativos que ni siquiera son diseñados para los contextos en los que se aplican. El concepto de competencia, tan de moda en las políticas institucionales, viene ligado a un concepto de lectura en la que se es capaz de dar cuenta de lo que se lee, de “comprender” los textos y saber responder a las preguntas que se relacionan con este, el goce estético que posibilita un sinnúmero de desarrollos no es tomada en cuenta en este tipo de posturas, aquí se prioriza la cantidad, las cifras, los resultados, antes que los procesos que supone el acercamiento realmente significativo a un arte que no fue pensado para controlar y medir a quienes acuden a las aulas, un arte que nació del deseo de crear mundos posibles, de compartirlos con personas de distintos lugares, de hacer una apuesta al alcance y la trascendencia que pueden tener las palabras.

Todo este panorama deja clara la necesidad de abordar el tema de la didáctica de la literatura en la escuela y la manera como se pretende llevar a los estudiantes a asumir con sentido las obras que le son propuestas. Es por esto que generar verdaderas experiencias de lectura, en donde se ponga en juego la estética de la recepción literaria, es un ejercicio que necesita aprovecharse al interior de las aulas, si nuestro fin último como educadores es generar la formación de lectores autónomos y que encuentren en la lectura un goce y no una práctica tediosa que se califica con rigurosidad.

Lo anterior permite visualizar la importancia de abordar en un ejercicio investigativo el campo temático de la lectura y su relación con la estética de la recepción, las experiencias de lectura y los textos literarios en el aula. Para el desarrollo de este proceso se tendrá en cuenta la sistematización de los avances logrados con los

niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Centro Integral José María Córdoba, estudiantes con los que se ha llevado a cabo un proceso de acercamiento a la literatura desde el grado tercero.

En conclusión, la situación que se piensa abordar es la necesidad de aprovechar la literatura como algo más que un simple instrumento para medir la comprensión, para calificar la manera como leen en voz alta los estudiantes y lograr que cada uno de ellos memorice aspectos del contenido de las obras para responder a las pruebas. Es así que se busca establecer puntos de partida para iniciar la discusión acerca de la manera como se puede cualificar el acercamiento de los niños a los libros, todo esto a partir de la sistematización de una serie de experiencias en donde, por medio de talleres literarios, se buscó innovar y transformar las prácticas relacionadas con la presencia de la literatura en la escuela.

1.3. Antecedentes

Son muchas las investigaciones y encuentros que se han realizado y que tienen como eje principal el acercamiento a los textos literarios desde la escuela. En la revisión de antecedentes investigativos más recientes se han podido hallar trabajos relacionados con la preocupación por la manera en que se debe proceder didácticamente con la obra literaria, algunos de estos enfocados al asunto de la experiencia estética y la hermenéutica en el encuentro de los estudiantes con los libros.

El tema principal que orientó la búsqueda fue la didáctica de la literatura y el papel de la teoría estética de la recepción dentro de las dinámicas propias de acercamiento al texto literario en las aulas. En total se lograron reunir 20 trabajos entre los que se encuentran siete artículos de investigación en su mayoría elaborados por docentes universitarios, dos tesis de doctorado, seis trabajos de grado de maestría, tres artículos de reflexión y las memorias de un congreso organizado por la Maestría en Estética de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín y las del V Encuentro Departamental para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura organizado por la Universidad de Antioquia. Las categorías que orientaron este proceso fueron: enfoques de investigación, población, función de la literatura en la escuela,

didáctica de la literatura, estética de la recepción literaria, papel del docente y verdaderas experiencias de lectura.

En cuanto al enfoque de investigación utilizado es posible afirmar que todos los trabajos se basan en propuestas cualitativas por tratarse de investigaciones relacionadas con asuntos propios de la enseñanza de la lectura (literatura) y de la caracterización de los asuntos que atañen a este componente. En las tesis de maestría dos se inclinaron por la sistematización de datos por considerarla la mejor manera de retratar lo que sucede en el aula y hacer el análisis de lo registrado, encontramos aquí los trabajos de Suárez (2014) y Hernández (2012). Por su parte, otras dos tesis, a cargo de Gaitán (2013) y Lopera (2013), se adscriben al estudio hermenéutico literario por cuanto se enfocan en el análisis de las obras de dos autores con el fin de hacer uso de las teorías de la estética de la recepción y del lector modelo propuesta por Umberto Eco (1993).

Solo tres de los trabajos analizados cuentan con una población específica por tratarse de ejercicios cuya reflexión se suscita posterior a una serie de intervenciones, estos son los de Suárez (2014), Hernández (2012) quienes trabajaron con estudiantes de los últimos grados de primaria; y Ball (2008) quien le apostó al desarrollo de estrategias en los grados de preescolar. Los demás ejercicios investigativos son el resultado de procesos reflexivos en torno a lo que supone el asumir la literatura en la escuela, dos de ellos, dirigidos por Murillo (2013 a, b) son de carácter descriptivo-documental, por cuanto se enfocaron en la construcción de concepciones y tensiones presentes en nuestro país acerca de la didáctica de la literatura en los últimos diez años.

En el artículo de investigación *Estética de la recepción: Cuando los pequeños aún no leen* (Ball & Gutiérrez 2008) encontramos los resultados de un proceso investigativo en el que se trabajó alrededor de la aplicación de una praxis estética en el campo de la literatura en niños que aún no leen convencionalmente. En este texto las autoras pretenden hacer un acercamiento a lo que supone la estética de la recepción en los primeros años de escolaridad, más exactamente en preescolar. Acudiendo a las ideas de Iser y Jauss, estas profesoras construyen un marco teórico alrededor del tema

principal de su artículo, para luego apuntar a la idea de cómo se crean contextos sociales idóneos con el fin de acercar al niño al mundo de la literatura.

Estas dos profesionales interesadas por el acercamiento a la literatura desde los postulados de la estética de la recepción aclaran que es importante la relación entre el autor y el lector, ya que este primero ofrece elementos de identificación y empatía con la historia y los personajes, los cuales han sido pensados para un receptor (su actividad cognitiva y emocional, su personalidad), haciendo que los lectores sean “activos y receptivos a la vez, pues como ya hemos dicho interrogan y dejan responder al texto” (Eguinoa, citado por Ball & Gutiérrez 2008, p. 444). De la misma manera, estas maestras afirman que es preponderante en el acercamiento de los estudiantes a la literatura, el permitir que estos definan sus espacios de indeterminación, los cuales les permiten construir lo no dicho por el autor.

Por su parte, en el artículo de investigación *Propuesta de un lector y una lectura modelos para el libro de relatos de León de Greiff* (Lopera & López 2013), se sintetiza el trabajo realizado por dos profesores de la Universidad de Antioquia. Aquí encontramos un ejercicio de análisis de una obra literaria (Libro de relatos de León de Greiff) a partir de los presupuestos de la teoría del efecto estético propuesta por Umberto Eco en su libro *Lector in fábula* (1981). Se propone una lectura en la que se haga uso de los niveles de cooperación entre el lector y el texto y las estructuras discursivas que encierra la obra, identificando posibles lectores y lecturas modelo previstos en el texto desde su propia estructura. Todo lo anterior con el fin de confirmar la tesis de Umberto Eco, en la que afirma que “toda obra literaria plantea determinadas estrategias textuales que la llevan a elegir un tipo ideal de lector, al cual todo lector empírico se acerca más o menos según su propio universo de experiencias” (Eco, citado por Lopera y López, 2013, p.50)

Dos trabajos de maestría que se enfocan directamente en el papel de la estética de la recepción literaria, interés principal de la presente investigación, son los de Hernández (2012) y Suárez (2014) estudiantes egresadas de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital. En el primero se realiza un informe de investigación basado en sus propios ejercicios pedagógicos en el aula. Las investigadoras llevaron a cabo la sistematización de una serie de experiencias de

lectura estética de textos literarios las cuales potenciaban la interpretación de la realidad, desde aquí se menciona el tema de la experiencia como ejercicio transformador que incluye un reconocimiento personal y una reflexión por parte del lector, atribuyendo a la lectura un carácter liberador; en el segundo, se realizó la sistematización de una serie de ejercicios que pretendían potenciar procesos pedagógicos tendientes a fortalecer el discurso estético en los estudiantes. En este proyecto, se plantean algunos parámetros a seguir para llevar a cabo experiencias estéticas a través de la lectura y conversación sobre los textos literarios, todo esto por medio de talleres enfocados hacia la potencialización dialógica de las experiencias de acercamiento a la literatura (textos ficcionales).

El artículo de investigación producido por Cruz (2010) y el artículo de reflexión elaborado por Tornero (2011), centran su interés en el análisis de los postulados que Wolfgang Iser realizó frente al tema de la teoría estética de la recepción. En el primer trabajo se pretende llegar a comprender el complejo proceso de la actualización de los textos literarios y se brindan al final algunos aportes para la puesta en escena de las obras en la escuela. En el segundo, se tocan asuntos como la hermenéutica, la fenomenología y conceptos como las negaciones y la negatividad en la propuesta de Iser la cual gira en torno a la idea de que “leer es una experiencia que resulta de la interacción entre el texto y el lector” (Tornero, 2011. p. 3)

Dos artículos de investigación que son el resultado de un mismo proceso investigativo, son los de Martínez y Murillo (2013 a, b). En este ejercicio las autoras se dieron a la tarea de identificar las concepciones y tensiones presentes en la didáctica de la literatura en los últimos diez años en Colombia. Concluyen con su trabajo que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura se han orientado en la última década hacia la puesta en escena de la dimensión estética y lúdica, los estudios literarios, a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura, y a la didáctica que apunta al estudio de los géneros literarios. Este trabajo investigativo se establece como punto de partida para quien desea visualizar los intereses presentes en las aulas frente al uso de las obras literarias y la manera como predominan dinámicas tradicionales al mismo tiempo que se abren paso nuevas perspectivas de análisis que apuntan a la importancia de darle su lugar a las percepciones de quien lee.

Son muchos los artículos de investigación y de reflexión que apuntan su mirada a la manera como se hace presente en las aulas la lectura, específicamente desde la literatura como excusa. Algunos asumen que se presentan una serie de problemas con el uso del texto literario en la escuela, estos referidos a la manera como se generan esos ambientes de lectura, a la pregunta por el canon literario y las obras que son más pertinentes para los jóvenes lectores. Otros apuestan al análisis de una pedagogía del lenguaje con sentido en donde se define la lectura como un proceso, avanzando en la simple puesta en escena de la lectura como descodificación. En este sentido se insiste en la importancia de generar propuestas en donde se lea desde un enfoque significativo e inferencial. Es clara la manera como se establece el papel preponderante del docente como mediador entre los textos y los estudiantes lectores, desde aquí, se hacen propuestas metodológicas tendientes a generar nuevas miradas y formas de proceder con la lectura de las obras literarias en la escuela. Es así como muchos de estos artículos y reflexiones se apoyan en memorias y experiencias exitosas que sirven como punto de partida para repensar el papel de la lectura en el ámbito escolar con la literatura como elemento detonante de verdaderos encuentros con la palabra escrita. Al respecto resulta útil acercarse a los trabajos de Areiza, E. & Betancur, D. (2015), Jurado, F. y otros (2013), Moreno, M. & Carvajal, E. (2011), Cárdenas, A. (2012), Dalmanori, M. (2011), Duarte, R. (2012) Alfonso, O. (2010) y Jítrik, N. (2013).

En conclusión, la revisión de los antecedentes permitió visualizar de qué manera la preocupación por investigar acerca de la enseñanza de la lectura de textos literarios se ha popularizado en nuestro país y en otros países de habla hispana. Sin embargo, sigue haciendo falta el realizar estudios tendientes a develar la manera como se pueden poner en diálogo los postulados de la estética de la recepción y los que sustentan las verdaderas experiencias de lectura, esto con el fin de realizar apuestas didácticas que determinen la formación de lectores autónomos y que cuenten con un universo de experiencias lo suficientemente vasto como para aprovechar de la mejor manera cada acercamiento al texto literario, asuntos que se constituyen como eje principal dentro de esta propuesta de investigación.

1.4. Delimitación del problema

1.4.1 La lectura y la literatura en la IED José María Córdoba. La Institución Educativa Distrital Centro Integral José María Córdoba está ubicada en el barrio El Tunal, localidad de Tunjuelito, de la ciudad de Bogotá. Cuenta con una infraestructura acorde con las necesidades de sus más de 3.000 alumnos repartidos en tres jornadas (mañana, tarde y noche), además de quienes cursan el programa de grado doce y quienes aprovechan la articulación con la Universidad Minuto de Dios. Esta institución educativa tiene una antigüedad de 42 años, a lo largo de los cuales ha albergado a niños y jóvenes de la ciudad.

Por otra parte, al intentar hacer un sondeo de lo que se concibe como lectura y literatura en los documentos internos de esta institución educativa distrital, el panorama es desalentador: no existen soportes que den sustento a la propuesta de Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio, denominado “Formación humanista para una vida trascendente y productiva” y mucho menos que orienten la mirada hacia la importancia de un trabajo interdisciplinario alrededor de aspectos como la lectura. Es así como cada docente que ingresa al equipo de trabajo de la institución, se ve obligado a elaborar sus propios planes de estudio, sin tener en cuenta un eje que articule estas apuestas y que posibilite la aparición de un modelo que encamine las acciones y objetivos que se buscan cumplir.

En los encabezados de algunos documentos¹ puede encontrarse la siguiente información: tendencia pedagógica: Interestructurante (Docente como mediador del conocimiento. Aprendizaje: Mediado, reflexivo, significativo, colaborativo y experimental); modelo pedagógico: Constructivismo (Específicamente en el modelo de pedagogía activa, que tiene como objeto principal la participación de los estudiantes en la construcción, diseño y finalidad de los procesos de aprendizaje); enfoque pedagógico: Sociocrítico. (El aprendizaje es visto como un proceso significativo que deja de centrarse en la obtención de resultados, reconociendo en los alumnos la diversidad). Sin embargo, no fue posible ubicar algunos presupuestos que sustenten

¹ La información suministrada en este apartado no se encuentra dentro de ningún documento oficial de la institución, solo en unas copias suministradas por la coordinación académica de la básica primaria, de aquí la falta de la referencia.

estas miradas, alrededor de las cuales se supone construyen el marco de referencia para el accionar dentro de la institución.

Se logró tener acceso a algunos de los documentos que han elaborado los maestros en las jornadas denominadas: “semanas de desarrollo institucional”, entre estos algunas mallas curriculares en las que se hace un intento por caracterizar al estudiante de cada ciclo y definir las temáticas por áreas que se deben trabajar en cada conjunto de grados, sin embargo, estas carecen de secuencialidad y no se relacionan entre sí con los demás ciclos, ya que han sido elaboradas por separado. Así mismo, en el listado de herramientas para la calidad (otra de las herramientas que se han puesto en práctica por sugerencia de la Secretaría de Educación), se menciona la lectoescritura y oralidad, aun así, no se definen las pautas con las que se pretende asumir y aprovechar dicha herramienta. En algunos listados de propósitos para los años anteriores, es posible identificar la preocupación por poner en marcha proyectos relacionados con las herramientas para la vida (lectoescritura y oralidad), pero no existe evidencia alguna de que se haya ejecutado algún proyecto con miras a cualificar dichas competencias.

1.4.2 Del placer de “aprender a leer” al encuentro con los libros: Reflexión acerca de lo que hacemos en la escuela (A propósito del contexto de investigación). La necesidad de hacer una etnografía de la escuela y utilizar los hallazgos como insumo para investigar sobre ella, para cuestionar las realidades, formular preguntas y darles respuesta, es primordial si el fin último es la transformación de las concepciones que tenemos sobre la enseñanza y el aprendizaje. En últimas, se considera que es imposible pensar en un docente que desarrolle su práctica a diario sin observar que sucede con lo que intenta enseñar, qué reacción tienen los estudiantes a propósito de lo que él preparó para ellos, cómo evolucionan o se transforman al pasar el tiempo. Evidentemente el verdadero problema está en el poco provecho que le dan a estas reflexiones los maestros.

Al observar las prácticas diarias que se realizan en la Institución Educativa Distrital José María Córdoba, más específicamente en los grados cuartos y quintos, es fácil evidenciar lo desconectadas que están de la realidad de los estudiantes las dinámicas de lectura que le son ofrecidas, así mismo, es claro que para los maestros no

es importante indagar acerca de la manera cómo perciben lo que les es propuesto para leer y mucho menos conocer qué llama su atención o se hace agradable estéticamente para ellos. La sensibilidad del estudiante, la cual es posible desarrollar y potenciar como ejercicio que acerca a los textos de manera significativa, no es trascendental para quienes deben responder por una serie de contenidos puestos en una malla curricular de la que hay que dar cuenta de cualquier manera.

En una encuesta realizada a un grupo de maestros de Lengua Castellana en relación con las actividades que realizan para incentivar el gusto por la lectura, ellos afirman que se valen de toda clase de maniobras didácticas para encaminar la formación de los lectores. La comprensión de lo que leen es su preocupación más notable y a ella han tratado de atender en la hora de lectura, en los ejercicios de lectura en voz alta, en las puestas en escena de las obras que se leen, en la ilustración del inicio, nudo y desenlace de cada texto, en síntesis, con la aplicación del “Plan lector” o las actividades del PILEO (Plan institucional de lectura, escritura y oralidad) tan de moda en las instituciones de la capital.

En contraste con lo anterior, es interesante ver cómo, al preguntar a los maestros por lo que creen que les gusta encontrar a los estudiantes en los textos que leen, ellos identifican la importancia que dan los niños y jóvenes a la forma en que son presentados los libros, sus imágenes e ilustraciones; así mismo, en cuanto al contenido, se sienten atraídos por los temas o asuntos que se relacionan con sus propias vidas: la música, los problemas de la sociedad, la violencia, los asuntos eróticos y del corazón, las aventuras e historias emocionantes y también las oscuras y llenas de terror.

Por otra parte, en las encuestas realizadas a los estudiantes de grados cuartos de la Institución Educativa Distrital José María Córdoba, es evidente la manera en que en la mayoría de ellos se ha venido construyendo un concepto más amplio de esta habilidad, esto cuando mencionan que la lectura es una oportunidad para aprender, observar, ver y entender el mundo. También la describen como un asunto en el que la imaginación es importante así como la inspiración tanto del que lee como del que escribió cada texto. Por otra parte, mencionan que el leer les permite conocer situaciones que pasaron hace mucho tiempo, que los hace recordar algunas situaciones de sus vidas y que les sirve para divertirse. En este sentido, es importante aclarar que

se venía trabajando con algunos de ellos a partir de la lectura de imágenes y de diversos textos. En cuanto a los literarios, se les ha dado la oportunidad de seleccionar los de su preferencia y se han leído en el colegio, en la casa y se han propuesto actividades para fortalecer la comprensión y aprehensión de lo que leen.

Sin embargo, otra parte de los estudiantes encuestados, insisten en ver la lectura como un ejercicio en el que se identifican letras (vocales y consonantes), palabras, expresiones y descripciones para luego verbalizarlas y tratar de entender lo que dicen, en palabras de uno de los niños “es decir lo que dice y que alguien escribió”. Mencionan la importancia de atender a la ortografía y asuntos como el acento en las palabras. Así mismo, a partir de la observación de las prácticas que se desarrollan en la asignatura de lengua castellana, es posible afirmar que los estudiantes se acercan a los textos literarios con la idea de que deben estar a la “cacería” de las posibles respuestas a las pruebas de lectura. Por otra parte, consideran la lectura en voz alta como un ejercicio tedioso y se acercan a la lectura de textos argumentativos para indagar acerca de alguna tarea de manera desinteresada, apuntando lo primero que encuentran acerca del tema que les correspondió o que se sienten obligados a investigar. Solo unos pocos apuntan a las dos miradas de la lectura, por un lado como la habilidad de verbalizar y de paso atender a la estructura de las palabras y por el otro como una oportunidad de aprender y de disfrutar mientras se lee.

Por otra parte, en los ejercicios de observación participante desarrollados con los estudiantes se realizaron tres talleres en los que se pretendía identificar la manera como ellos se acercaban a la lectura de diferentes clases de textos, sus búsquedas y necesidades. Inicialmente se les propuso seleccionar una de nueve imágenes que se ubicaron en el corredor cerca al salón, la consigna indicaba que no debían conversar con ningún compañero para que no incidieran en la decisión de los otros, así mismo, se les pidió apuntar en una hoja el número de la imagen acompañado de una breve descripción de la razón por la que la había seleccionado, al finalizar la actividad algunos tendrían la oportunidad de leer lo que escribieron (cabe anotar que mientras realizaban el ejercicio se conversó con ellos para indagar acerca de sus percepciones e inquietudes). La segunda actividad se trataba de hacer una visita a la biblioteca y seleccionar un libro de su interés de manera espontánea, las instrucciones dadas se

referían a la necesidad de no hablar e incidir en la decisión de otros, explorar e identificar varias opciones hasta llegar a la definitiva y registrar en una hoja el título del libro y la razón por la que fue seleccionado (al igual que en el primer ejercicio, se les acompañó en la búsqueda para observar sus reacciones y conversar con ellos acerca de lo que buscaban). En la última actividad, se les presentó una imagen de la Guernica de Pablo Picasso y se les pidió que la observaran, la analizaran, comentaran que elementos la constituían y expresaran lo que les hacía sentir, en una variación que surgió en último momento, se dio la oportunidad de generar un texto narrativo a partir de ella. Al terminar este ejercicio se leyó un texto en el que el pintor explicaba el contenido de su obra.

A partir del desarrollo de las tres actividades, se lograron concluir algunos aspectos importantes dentro de la propuesta que se pensaba construir en torno a la lectura, entre estas tenemos:

El cambio de espacio resulta atractivo para los estudiantes: es interesante ver lo bien que se desempeñan cuando se les abren nuevos espacios (biblioteca, corredor) o intervienen en este elementos como el video beam o las imágenes. Solo en unos pocos casos fue necesario llamar su atención para que no perdieran de vista el objetivo de la actividad.

Permitir que ellos decidan por sí mismos los hace sentir parte del proceso: en este sentido, al ser ellos quienes deciden la imagen o libro que les gusta y definir lo que interpretan de la obra de arte, sin ninguna prevención o intervención por parte del docente, les dio la oportunidad de expresarse con tranquilidad y libertad. Expresiones como “¿puedo decir que esa imagen me hace sentir tranquilidad?” o “¿Se vale un libro que no tiene palabras?” denotan la necesidad de permitirles tomar postura y saber tomar decisiones por sí mismo, argumentando el porqué de ellas libremente.

Ampliar el concepto de lectura al mundo de la imagen los hizo renovar su concepción sobre esta habilidad. Es claro que algunos aún concebían el acto de leer como la verbalización de las palabras que están dentro de los libros. Encontrarse con la posibilidad de leer e interpretan libremente una imagen, les permitió descubrir una nueva manera de mirar la lectura.

Abrir las puertas del aula a sus percepciones del mundo es todo un suceso. En cada uno de los ejercicios se pudieron identificar modos de ver el mundo, de interpretarlo y percibirlo. Aunque inicialmente se esperaba que en el primer ejercicio (selección de una imagen) decidieran a partir de los elementos formales de las fotografías (color, personajes, espacios) lo que sucedió fue que aparte de lo anterior, también generaron construcciones simbólicas a partir de los textos presentados, la libertad, la tranquilidad, el amor, la inocencia y alegría, fueron los protagonistas de este ejercicio. De igual manera sucedió con las dos dinámicas posteriores, en el trabajo en la biblioteca, expresaron sentir más afinidad con unos libros que con otros, en especial por los temas con los que se sentían identificados, pero como elemento de segundo orden, se mostraban interesados por aquellos con grandes imágenes o una presentación que llamara su atención. En la dinámica de la Guernica, pudieron exteriorizar lo que para ellos significa el sufrimiento, la guerra, la impotencia, el dolor.

La producción escrita se convirtió en un ejercicio lleno de significado. Aunque fueron cortos, los ejercicios de escritura que fueron motivados por los talleres, fueron bastante significativos, escribieron con interés y descubrieron que hacerlo en unas pocas líneas tampoco es tan fácil. Sus construcciones fueron leídas y escuchadas, y eso también las hace válidas. El placer de escribir no es completo sin nadie que nos lea, que se interese por lo que escribimos y nos haga algún aporte.

Sentir que lo que dicen y escriben es importante y se valora es trascendental para ellos. Es claro que no muchas veces es su voz la que se escucha en las aulas, el papel del docente como dueño del saber, quien silencia y no da cabida a lo que ellos tienen para aportar, es un hecho que se debe corregir. En las aulas se debe ceder la palabra al estudiante y sacar el máximo provecho a este ejercicio ¿Cómo pensar una verdadera clase de lengua castellana cuando sus protagonistas no tienen voz? Es la palabra nuestra herramienta principal, la sinfonía de voces que intentan expresar lo que piensan, sienten, elaboran, intuyen, cuestionan y construyen, debe ser un motivo de alegría para quienes intentamos contagiarlos de ese amor por los elementos que constituyen la lengua con la que nos comunicamos.

1.5. Pregunta de Investigación

La estética de la recepción y la construcción de verdaderas experiencias de lectura son aspectos que tienen que ver con el receptor y la formación de la sensibilidad. Cuando estamos formados en la sensibilidad tenemos más capacidades para conmovernos con lo bello, se trata de ser capaces de percibir la belleza, no solamente en lo que por discurso social es bello, sino especialmente otras bellezas que no son tan visibles, y no solamente en relación con los libros.

De aquí surge la pregunta, para hacer aún más explícita la necesidad de la estética de la recepción y las experiencias estéticas de lectura en los procesos de acercamiento a la literatura:

¿De qué manera los talleres de lectura de textos literarios han propiciado el descubrimiento de experiencias estéticas de lectura en los estudiantes de grado quinto de la IED José María Córdoba?

1.5.1. Sub-preguntas de investigación

1. ¿Cómo establecer la relación existente entre la teoría estética de la recepción, la lectura como experiencia y su correspondencia con la educación?
2. ¿Qué implicaciones tiene para el docente la implementación de talleres que busquen generar experiencias estéticas de lectura?
3. ¿Cómo sistematizar el trabajo realizado durante tres años con el fin de evidenciar procesos que han dado como resultado experiencias estéticas de lectura?

1.6. Justificación

La Pedagogía de la literatura es un tema que se ha constituido en los últimos años como campo de investigación. Son muchos los docentes que intentan explorar nuevas prácticas que aprovechen la presencia de las obras literarias en la escuela, esto con el fin de convertir la lectura literaria en un pretexto para aprender, para conocer el mundo y explorar desde la creatividad y la imaginación. Así mismo, se hacen apuestas frente a

la formación de lectores autónomos y autorregulados, estudiantes que descubran el placer de leer, que entiendan el acercamiento a los libros como una experiencia estética, un espacio en donde algo les sucede, en donde no serán los mismos después de cada encuentro con la literatura.

Por todo lo anterior la propuesta investigativa se adscribe a la línea de Pedagogía de la literatura propuesta por la maestría, más específicamente en el énfasis Literatura y prácticas pedagógicas, ya que se hace necesario el diseño y ejecución de propuestas investigativas que aporten en la formulación de nuevos paradigmas frente a la puesta en escena de las obras literarias en la escuela, en este caso en la básica primaria.

Paralelo a los momentos de tensión que se vivían en los años 60, surgieron otras posturas que intentaban descubrir en la lectura un ejercicio que va más allá de la verbalización de palabras, de la memorización de elementos presentes en los textos para responder a exigentes pruebas, del afán por leer para poder aportar en la solución de los problemas de las sociedades; posturas que pretendían estudiar la manera en que se daba el encuentro del lector con los textos que eran puestos a su alcance. La estética de la recepción nace de esta reflexión y abre un nuevo campo en la investigación sobre los procesos de lectura. Frente al asunto de la lectura de textos, se asumen como verdaderas experiencias de lectura aquellas dinámicas en donde el estudiante con la orientación de su profesor, tiene la posibilidad de acercarse a las obras literarias de manera autónoma, tomando postura sobre sus contenidos, interpretando y entendiendo las posturas del autor al mismo tiempo que las debate y las relaciona con sus propias experiencias. Diseñar propuestas didácticas alrededor de la lectura de textos literarios y que logren convertirse en verdaderas experiencias para los estudiantes, trascendentes, significativas, no es una tarea fácil, hace necesario el desarrollo, por parte del docente, de una habilidad para la lectura crítica de los contextos y de las obras que piensa proponer, haciendo partícipe al estudiante, descubriendo de qué manera lo puede convertir en un lector por convicción, interesado en aprender por medio de lo que lee, interesado en disfrutar con cada renglón.

De esta manera, resulta importante aportar en la cualificación de los procesos de lectura de las obras, esto debido a que en la escuela se sigue insistiendo en la imposición de ejercicios que carecen de sentido y significado para los estudiantes, que

tienden a formarlos en la solución de pruebas nacionales e internacionales que se alejan de sus realidades y necesidades, que no les permiten tomar postura frente a lo que leen, dándoles la oportunidad de cuestionar e interpretar desde sus propias cosmovisiones, desde las construcciones mentales que propician los libros que les son propuestos y no desde las respuestas que espera el docente a propósito de la literatura que les es impuesta.

Desarrollar propuestas de acercamiento a la literatura desde los postulados de la estética de la recepción literaria y las experiencias de lectura, se convierte en un medio para superar el uso tradicional del texto literario como medio para identificar la función de las palabras, verificar la “comprensión” de lo que se lee o las habilidades que poseen los estudiantes para leer en voz alta. Es clara la urgencia de sistematizar la puesta en práctica de proyectos y talleres que se enfocan en una mirada menos servicial y más libre de la lectura literaria, una mirada que les dé la posibilidad a los estudiantes de conocer y conocerse, descubrir y descubrirse mientras leen.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos formulados dentro del presente trabajo investigativo se propone poner en marcha un ejercicio de sistematización de experiencias, en donde sea posible plasmar y luego analizar lo que ha acontecido a lo largo de tres años con un grupo de estudiantes que han tenido la posibilidad de tener encuentros diversos con la literatura, encuentros que han propiciado el acercamiento a múltiples saberes, a diversas culturas y épocas, en donde se ha hecho un esfuerzo enorme por renovar la concepción que traían ellos a propósito de la lectura, de la literatura y en donde no podían percibir el amplio panorama que ofrecen los libros.

1.7. Objetivo General

Evidenciar la importancia de los talleres de lectura de textos literarios para la construcción de experiencias estéticas de lectura en los estudiantes de grado quinto de la IED José María Córdoba.

1.7.1 Objetivos Específicos

1. Identificar los elementos que caracterizan la lectura como experiencia desde la teoría estética de la recepción y su pertinencia en la educación.
2. Establecer la relación entre las experiencias estéticas de lectura y el papel de los talleres en los procesos de formación de lectores de textos literarios.
3. Sistematizar las experiencias desarrolladas con los estudiantes de grado quinto de la IED José María Córdoba y, a partir de los hallazgos encontrados, evidenciar las experiencias estéticas de lectura de textos literarios.

2. Referentes teóricos

2.1 Estética de la recepción y literatura

Habría que admitir que por ejemplo una imagen divina antigua, que tenía su lugar en un templo no en calidad de obra de arte, para un disfrute de la reflexión estética, y que actualmente se presenta en un museo moderno, contiene el mundo de la experiencia religiosa de la que procede tal como ahora se nos ofrece, y esto tiene como importante consecuencia que su mundo pertenezca también al nuestro. El universo hermenéutico abarca a ambos
(Gadamer, 1999, p. 13).

Para empezar, resulta importante hacer un breve recorrido por lo que ha sido la historia de los estudios literarios y la manera en que han evolucionado las posturas frente al análisis de la obra literaria, para de esta forma comprender el cómo se ha pensado el acto de leer. En un principio el análisis de las obras se enfocaba en la estética de la producción (marxismo) teniendo como principal objeto de estudio al autor; luego se dio importancia a la estética de la presentación (estructuralismo) en donde se priorizaba el análisis de la obra. Finalmente y teniendo como punto de partida los postulados de Hans Georg Gadamer, se llegó a la propuesta de la estética de la recepción o crítica literaria, fundamentada por autores como Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss, en donde se establece la importancia de atender al lector como consumidor de la obra, quien actualiza el texto de manera activa y se consolida como constructor de sentido para inferir lo que el autor quiere comunicarle.

Pero ¿Qué es la estética de la recepción? Si analizamos etimológicamente las palabras que hacen parte de este concepto, podremos acercarnos un poco más a su significado. Por una parte, el término estética (del griego *aisthété*) significa dotado de percepción o sensibilidad, perceptivo, sensitivo. Los antiguos filósofos griegos vinculaban esta palabra con la percepción de la belleza y el influjo que ejerce sobre nuestra mente. Por otra parte, la palabra recepción (del latín *receptio*) significa acción de recibir, relacionado también con el efecto de capturar. En palabras de Daniel Innerarity (2002) “Esta recepción es un proceso abierto de formulación y corrección de nuestras experiencias. Su estética acentúa de manera particular en la historicidad y el

carácter público del arte al situar en su centro al sujeto que percibe y el contexto en el que las obras son recibidas” (p.9).

Es así que aplicada al tema de la literatura, la estética de la recepción se traduce en el juego que existe entre el lector y la obra literaria, en la manera como el sujeto recibe y percibe lo que le es propuesto, las conexiones que realiza entre lo que lee y sus conocimientos previos, sus vivencias. Al ser una postura de carácter hermenéutico, la estética de la recepción se relaciona con el arte de explicar, descifrar e interpretar. Desde la percepción, se entiende como un proceso en el que se crean suposiciones, conceptos y valores relacionados con las experiencias previas con las que miramos las cosas. La percepción es el paradigma que formamos cuando sentimos algún estímulo por medio de nuestros sentidos. La palabra percepción proviene del latín *perceptio*, que significa la acción y efecto de capturar por completo las cosas. En palabras de Ball & Gutiérrez (2008)

Para la estética de la recepción la complejidad de una obra literaria reside en lo no dicho. Estos elementos “no dichos”, en los que el lector necesariamente debe construir un sentido para inferir lo que el autor posiblemente quiere comunicar, son designados por Iser como espacios de indeterminación, lugares inacabados donde la concurrencia de la imaginación, la emoción y el sentido crítico del receptor ocupan un lugar determinante para ayudar al texto a expresarse más allá de sí mismo. De esta manera, la obra se emite para que alguien la actualice y esto se logra a través del acto de lectura, hecho fundamental en la construcción de sentido. Esa convergencia entre texto y lector, según Iser, es lo que le otorga la existencia a la obra literaria. El lector es el factor primordial del acto de lectura (p.440).

Para acercarnos aún más a lo que supone la teoría estética de la recepción literaria, acudimos en una primera instancia a Hans Georg Gadamer (1999) quien en su libro *Verdad y método* nos aproxima a lo que supone el estudio de la dimensión estética y de la hermenéutica en el arte. A partir de la visualización de términos como el juicio, el gusto, la historicidad, experiencia, comprensión, formación e interpretación, encamina su trabajo hacia la definición del concepto de lo estético en la artes en general. Él dedica un apartado de su libro al tema de la literatura, aun así cabe aclarar que el asunto de la literatura es transversal a su obra por cuanto se habla de arte desde todas las posibilidades.

Gadamer (1999) afirma que es posible determinar la relación de las personas con las obras a las que acceden atendiendo a aspectos como la capacidad de juicio, característica que permite que alguien juzgue para aceptar o rechazar un texto u obra propuesta. Dicha aptitud se encuentra íntimamente ligada con el gusto, en palabras de Gadamer (1999) “El discernimiento sensible que opera el gusto, como recepción o rechazo en virtud del disfrute más inmediato, no es en realidad mero instinto, sino que se encuentra ya a medio camino entre el instinto sensorial y la libertad espiritual” (p.67) Lo que permite concluir que aventurarse en la búsqueda de un marco de referencia para conceptualizar lo que supone la estética de la recepción, debe apelar a términos como el juicio y el gusto, en tanto son aptitudes que definen la manera como deben proceder quienes tienen la libertad de expresarse acerca de los textos que le son propuestos. Así mismo, el gusto y el juicio permiten definir qué tanta afectación existe de parte del libro en el lector, quien acude a estrategias de autocomprensión para poder dotar de sentido y significado la obra que le es presentada, para generar así experiencias estéticas de lectura.

Por otra parte, está el asunto del historicismo, otro tema al que Gadamer (1999) dedica gran parte de su libro. Desde aquí declara que las obras son capaces de trascender a la época en las que fueron creadas, lo que implica que su interpretación no solo se ve influenciada por las condiciones del momento en el que fueron elaboradas, sino también por las características del espacio en el que nuevamente se vuelven a leer, al respecto afirma:

 Mi opinión es incluso que la realización de la comprensión, que abarca de este modo a la experiencia de la obra de arte, supera cualquier historicismo en el ámbito de la experiencia estética. Ciertamente resulta plausible distinguir entre el nexo originario del mundo que funda una obra de arte y su pervivencia bajo unas condiciones de vida modificadas en el mundo ulterior (p. 12).

Gadamer (1999) deja claro, frente al concepto de historicismo, que no solo es importante el contexto en donde se produce la obra, sino también en donde se encuentra quien intenta comprenderla. Cabe aclarar, que para este filósofo alemán, el término comprensión supera el simple hecho de dar cuenta de lo que se lee y abarca el ejercicio de la interpretación con todas las implicaciones que acarrea este ejercicio “Comprender no quiere decir seguramente tan solo apropiarse una opinión transmitida o reconocer lo consagrado por la tradición” (p. 22).

En este sentido, el autor acude al término formación como ejercicio vinculado al concepto de cultura, mediante el cual los seres humanos moldean y aprovechan sus capacidades naturales. Al respecto se afirma: “Pero cuando en nuestra lengua decimos “formación” nos referimos a algo más elevado en el interior, al modo de percibir que procede del conocimiento o sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosa sobre la sensibilidad y el carácter” (Hegel, citado por Gadamer 1999 p. 39). Es así como resulta importante mencionar la trascendencia que da Gadamer (1998) a la hermenéutica como ciencia de la interpretación relacionada con el arte de explicar y descifrar lo que contienen las obras. Ésta se constituye como base de la estética de la recepción por cuanto es un ejercicio en el que se pone en juego la capacidad del lector para desvelar el sentido del texto, sus intenciones, sin dejar de apelar a sus cosmovisiones de lo que es leído. Al respecto, Gadamer (1998) comenta:

La situación actual de la discusión hermenéutica nos da pie para devolver a este punto de vista su significación fundamental. Empecemos por la historia olvidada de la hermenéutica. Antes se consideraba evidente que la tarea hermenéutica consistía en adaptar el sentido de un texto a la situación concreta en que hablaba. El intérprete de la voluntad divina, que sabe interpretar el lenguaje del oráculo constituye el modelo originario. Pero hoy en día un intérprete tiene como tarea no la mera reproducción de lo que realmente ha dicho el interlocutor al que interpreta, sino que tiene que valorar sus ideas tal como resulta de la situación conversacional que solo él domina en cuanto conocedor de ambos lenguajes (p.86).

Esta última cita se constituye como una excusa para poner en diálogo las contribuciones de Gadamer (1998) a la construcción de los fundamentos de la estética de la recepción. En ella Gadamer (1998) nos muestra claramente la relación existente entre las posturas que intenta sustentar: el juicio y el gusto como acontecimiento en el que es posible tomar postura, la historicidad como ejercicio que atiende a los orígenes pero que también renueva las miradas, la experiencia que permite al lector hacer parte de lo que lee, la comprensión y formación mediadores de la construcción de sentidos, y la interpretación, la hermenéutica, como medio para poner en diálogo lo que pienso con lo que intenta trasmitirme quien produjo la obra.

Por su parte, Jauss (2002) filólogo alemán, en su libro “Pequeña apología de la experiencia estética”, avanza en el estudio de esta postura de carácter hermenéutico en una obra que gira en torno a cinco tesis desarrolladas por este estudioso del arte y la literatura. En la primera de ellas intenta dar valor al goce como herramienta que no se

debe subestimar “La actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética primordial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica [...]” (2002, p.31) De esta manera se entiende el goce como ejercicio que asegura una experiencia de placer estético, una praxis estética que tiene relación con la percepción, un paradigma que formamos cuando sentimos algún estímulo generado por lo que leemos. En palabras de Innerarity (2002)

Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva (p.14).

Continúa Jauss (2002) con su aproximación al acto de goce estético y acude a lo imaginario describiéndolo como acto de distanciamiento y formalización de la conciencia representativa. Explica además como estos imaginarios son utilizados para alejarse de las costumbres e intereses, lo que direcciona al lector hacia una nueva experiencia. Es en este punto en el que está sustentada su segunda tesis. Desde aquí, resalta la idea de la experiencia estética como el goce de lo bello y para explicarlo Jauss (2002) acuña los términos *poiesis* (Experiencia estética fundamental de que el hombre use el arte para crear sus propias obras), *aisthesis* (Experiencia estética de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas) y *catharsis* (Experiencia estética en donde el contemplador puede ser liberado de la parcialidad de los intereses)

Otro autor que muestra un marcado interés por el tema de la recepción estética es Wolfgang Iser (1987), quien afirma en su libro “Teoría del efecto estético” que:

Debido a que un texto literario solo puede desarrollar su efecto cuando se lee, una descripción de este efecto coincide ampliamente con el análisis del proceso de la lectura. Por tanto, la lectura se sitúa en el centro de las reflexiones siguientes, pues en ella es posible contemplar los procesos que los textos literarios son capaces de producir (p. 11).

Desde este punto, se entiende que el acercamiento al texto literario es un ejercicio que debe dotar de sentido la obra en cuestión. Esto permite que sea el lector quien defina las sensaciones que en él despierta el texto, y dejar así que se lleve a cabo un encuentro libre entre el lector y el material que es puesto a su alcance, desde aquí la necesidad de evitar, en un primer momento, que el docente interfiera en este diálogo,

para luego diseñar propuestas que lleven a aprovechar los descubrimientos que el lector-estudiante hace mientras asume la obra que le es sugerida.

Es así como Iser (1987) invita al lector interesado en las dinámicas relacionadas con el acercamiento estético a los textos literarios, a identificar los límites que a su manera de ver poseen las obras, “La obra literaria posee dos polos que pueden denominarse, el polo artístico y el polo estético; el artístico describe el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector” (p. 44) De manera tal que se nos presenta como reto, a quienes pretendemos acercar a los estudiantes a las obras literarias desde los postulados de la estética de la recepción, el identificar las características de cada texto a partir del reconocimiento de quien lo escribe y las intenciones que persigue con cada línea, para así determinar hasta qué punto su propuesta es recibida con gusto por parte del estudiante-lector, quien es en últimas el encargado de dar sentido a lo que se lee, de hacerlo parte de sus experiencias descubriéndose en los textos puestos a su alcance.

2.2 La lectura como experiencia y la literatura en la escuela

*Lo decisivo, desde el punto de vista de la experiencia,
no es cuál es el libro, sino qué es lo que nos pase con su lectura.
(Larrosa, 2008. p.92)*

En concordancia con lo anterior surge la inquietud por la manera de proceder didácticamente con la obra literaria; cuestionamiento que ha llevado a muchos estudiosos a interrogar e interrogarse al respecto. Es así como hacemos un acercamiento a los postulados de dos autores: Aidan Chambers desde su libro *Conversaciones* (2008) y Jorge Larrosa con la propuesta que presenta en *La experiencia de la lectura* (2003), con el fin de proponer una mirada crítica en torno al papel de la literatura en la escuela.

Cabe aclarar inicialmente que estos dos autores consideran, un poco en la perspectiva integral de la lectura, que la narrativa viene integrada a la formación del niño. Los retos que el contexto nos presenta crean la necesidad de buscar en el lenguaje la salida para solucionarlos y confrontarlos, para desempeñarnos y sobrellevar

nuestro medio. El niño se apropia y comprende los asuntos de su entorno a partir de relatos que debe producir, leer y analizar. Contamos historias y las leemos mucho antes de que la escuela intente enseñarnos el cómo hacerlo.

La idea anterior sirve como punto de partida para iniciar este viaje por la ideología de dos autores que han dedicado gran parte de sus investigaciones al tema de la lectura, la literatura y la presencia de estos en la escuela. Aquí cabe aclarar que ellos no intentan constituir recetarios para determinar el cómo proceder con las obras en el aula, por el contrario pretenden que los adultos que se ocupan de la misión de acercar a los estudiantes hacia los libros construyan propuestas a partir de las reflexiones logradas y de las propias, propuestas que redunden en la formación de lectores autónomos y que manifiesten alguna clase de transformación después de leer un libro.

Para continuar con este recorrido, habría que entrar a definir el concepto que sobre literatura manejan los dos autores. Chambers (2008) propone una frase en la que pretende reunir todo lo que para él significa una obra literaria: “La literatura nos ofrece imágenes con las cuales pensar” (p. 16), desde aquí explica que las palabras en la obra “siempre dicen más de lo que parecen decir [...] incluso emplea recursos como la ironía, de modo que puede decir una cosa mientras en realidad se está diciendo otra” (Chambers 2008, p. 23) Según este autor, la literatura es una herramienta con muchas potencialidades las cuales se deben descubrir y aprovechar como ejercicio de formación. Por su parte, Larrosa (2003) se acerca mucho a la pretensión de su colega, pero agrega que la literatura debe ser un arte que nos atraviese y que deje algo en nosotros, alejándonos de la intención de utilizarla como una simple mercancía al informarnos y aprender sobre sus contenidos, hecho que no permite que esta deje su huella en nosotros, que nos conmueva.

Es así como ambos autores le apuestan a un concepto de literatura como elemento diseñado para elaborar construcciones que dependerán de las intenciones con las que el lector se acerque a ellas, construcciones mediadas por gustos y necesidades, por la búsqueda de experiencias estéticas de lectura. Este último asunto nos da paso a otra variable que es importante resaltar: la experiencia.

En este sentido es Larrosa (2003) quien se ocupa en mayor medida por construir un concepto de experiencia que sea aplicable a espacios como el de la lectura de obras literarias. Este autor intenta construir el significado de experiencia, para lo cual define diferentes perspectivas, inicialmente expresa que es “eso que me pasa” y agrega que se debe pensar como un acontecimiento, un asunto que hace que pase algo que no soy yo y no depende de mí, pero que debo estar dispuesto a dejar que suceda, de manera tal que la experiencia me forma y me transforma. En cuanto a la lectura Larrosa (2003) afirma:

Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa [...] Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esta sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos (p.29).

De esta manera, Larrosa (2003) define la experiencia de la lectura como un asunto que se concreta desde la pluralidad, desde una multiplicidad de miradas, tantas como tipos de lectores podemos encontrar. Por esto la importancia de que los adultos encargados de encaminar a los estudiantes-lectores sean capaces de identificar y aprovechar esas singularidades, para convertirlas en motivos de aprendizaje que generen verdaderos encuentros con los textos literarios, caracterizados por esa relación dialógica con lo que leo.

Frente al asunto de la experiencia, Chambers (2008), considera que para comprobar que hemos sido partícipes de una verdadera experiencia de lectura este ejercicio debe permanecer en nuestra memoria y guiar en parte nuestras vidas, para lograr que la obra llegue al lector como un regalo de la lengua, no como un artificio que lo llenará de problemas, pruebas y asuntos por resolver. Cuando la lectura de un texto literario se convierte en experiencia el estudiante siente la necesidad de conversar sobre lo que ha leído y explorar acerca de lo que ha sucedido (a él y a los otros) con la lectura, asimismo, se encaminará en la búsqueda de otros libros que le permitan sentir de nuevo lo que ya ha experimentado. En palabras de Chambers (2008) “Me refiero simplemente a la literatura que, si se lee creativamente, el lector y el autor

construyendo juntos la historia, tiene el efecto de transformarnos como lectores y como personas” (p.35).

Finalmente, está el asunto de la puesta en escena de la lectura de textos literarios en la escuela, la didáctica, y el papel del docente en la construcción de espacios en los que la experiencia y el encuentro con las imágenes que nos da la literatura para pensar sean una realidad. En este sentido cabe aprovechar cuatro postulados que hace Chambers (2008) en su libro *Conversaciones*:

Primero, estoy cada vez más convencido de que la lectura de literatura es la única actividad cultural y educativa trascendental en la que todos – adultos y niños – participamos. Segundo, la lectura de literatura comienza en donde está el lector, y avanza desde ahí. A no ser que usted se encuentre a sí mismo en los libros, le va a ser difícil encontrar a alguien más. Tercero, la presencia de muchos libros, de una amplia variedad en historias y tratamientos, la posibilidad de buscar entre ellos con frecuencia, de escucharlos leídos en voz alta, y de contar con tiempo para leerlos por cuenta propia, son todos aspectos centrales para el desarrollo de la vida literaria del niño. Cuarto, cada año crece nuestra certeza de que la mediación de un adulto letrado y favorablemente dispuesto entre los niños y la literatura es el factor más importante en el surgimiento del deseo de leer, y de leer arriesgadamente [...] (p. 36).

Es claro, desde la postura de este autor, que el papel del docente resulta trascendental para superar lo que Larrosa (2003) denomina “apropiación utilitaria” (p.33) del conocimiento, ejercicio en donde carece de significado lo que se aprende y no se conecta con eso que nos pasa cuando aprendemos, en este caso específico en relación con la lectura de textos literarios. Es importante valorar los alcances que tiene el trabajo con la literatura en la escuela y las múltiples ventajas que implica el permitir su acceso a las aulas, de manera tal que deje de usarse el libro como un instrumento y pase a convertirse en un motivo, en una experiencia que nos colme de aprendizajes realmente llenos de significado.

Para cerrar este apartado, cabe hacernos la pregunta por lo que ha de acontecer en el aula con la literatura para que esta trascienda en la vida del estudiante y nuestro compromiso como docentes en esta labor, más aún si tenemos en cuenta que es la escuela, en la mayoría de los casos, el único espacio en donde los niños podrán tener la posibilidad de un encuentro con las obras literarias. Es el docente quien selecciona

las obras, pero también es quien enseña a los estudiantes a seleccionar. En él está la responsabilidad de superar el simple hecho de asumir las obras para “descifrar un texto a partir del código que lo hace posible y legible (a descodificarlo que se dice ahora)” (Larrosa 2003, p. 41) y alcanzar procesos de construcción de sentido con lo que se lee. En el adulto letrado, el que se encarga de acercar a los niños a la literatura, está la responsabilidad de convertirse en una suerte de crítico literario ya que “A los niños no lectores los hacen los adultos no lectores [...] el adulto que lee para sí con convicción y que conoce que hay disponible para los niños es indispensable en la formación literaria” (Chambers, 2008. p.29).

2.3 La estética de la recepción literaria y la lectura como experiencia: Un diálogo necesario

Con el fin de cumplir con uno de los objetivos trazados dentro de este proceso de investigación, el cual menciona la necesidad de establecer una relación entre los postulados de la estética de la recepción literaria y los de la lectura como experiencia, para posteriormente pensar su correspondencia con lo que sucede en la escuela, intentamos ahora poner en diálogo las dos premisas, ejercicio que resulta necesario si la pretensión principal es la transformación de lo que se hace con la literatura en las aulas.

En ese orden de ideas, se podría iniciar este diálogo afirmando que a los presupuestos de la estética de la recepción literaria subyacen los de la lectura como experiencia y viceversa. De manera tal que resulta imposible pensar en uno de los postulados sin que este derive en una relación recíproca con el otro, en una dialéctica en donde el fin fundamental es reconocer lo que sucede cuando tenemos un acercamiento libre con las obras literarias, un encuentro que permite al lector dialogar con quien escribe cada texto, inferir desde sus percepciones de mundo lo que intenta mostrársele y sacar a flote su capacidad de juicio para determinar hasta qué punto se ha visto afectado por la obra que se ha propuesto leer.

Por otra parte, es necesario que antes de iniciar con la lectura de una obra, se reconozca el contexto en el que nos encontramos al momento de leer y su relación con

el espacio en el que fueron escritos los libros, de esta manera podremos comprender el cómo la literatura es tan poderosa que es capaz de romper las fronteras del tiempo y la distancia, de las culturas y sus cosmovisiones, para mostrarnos realidades que pueden ser leídas de diferentes formas. Es en este sentido en el que cada línea se actualiza de la mano con el lector, se renueva y no pierde vigencia.

De igual manera, es importante señalar la estrecha relación que existe entre la experiencia de la lectura y la estética de la recepción literaria en cuanto al tema de la percepción. Es así que se habla del ejercicio perceptivo como un conjunto de estímulos que nos permite capturar por completo e interpretar lo que contienen las obras, ejercicio mediado por preconceptos, gustos y necesidades que determinan la trascendencia de una relación íntima entre el texto y las subjetividades del lector. Dinámica que en últimas llevará a quien lee a verse afectado por lo que encuentra en los libros, a llevar cada historia en su memoria y a orientar algunas de sus acciones cotidianas en torno a lo leído, a verse afectado por cada relato.

En este punto surge la pregunta, desde los dos postulados sus características y consecuencias, del papel que cumple el docente letrado como mediador en la formulación de experiencias de lectura que tengan en cuenta la manera como son recibidas estéticamente las obras. En manos del profesor (y de otras personas que quieran asumir el reto) se encuentra la responsabilidad de formar lectores que encuentren un motivo de goce en el encuentro con la literatura, un espacio en el que se rompe el paradigma de que leemos para responder a una prueba o ejercicio de comprensión lectora, y pasar a la construcción de una nueva forma de ver los libros en donde es importante la imaginación, las emociones y el sentido crítico de quien tiene la obra en sus manos y pretende darle una oportunidad con el fin de hallarse en lo que lee.

Para finalizar, cabe recordar que sufrimos transformaciones con lo que leemos incluso antes de que llegemos a la escuela (aquí cabe entender el asunto de leer en un sentido más amplio) razón por lo cual no podemos asumir la lectura como experiencia y la estética de la recepción literaria como ejercicios exclusivos de las aulas de clase, ya que son asuntos que hacen parte de nosotros, que nos identifican y nos han posibilitado el comprender el mundo, el descubrir que hay detrás de cada texto, conversar al

respecto, explicar lo que sucede a nuestro alrededor, entenderlo. Las experiencias nos llevan a aprender algo sobre nosotros mismos y el mundo, la manera como las recibimos estéticamente y las interpretamos nos permiten trasformarlo.

3. Referentes Metodológicos

3.1 La literatura como experiencia: una apuesta desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo de la investigación.

Definir lo que es un paradigma y aplicar este concepto al campo de la investigación en educación no es una tarea fácil. Muchos estudiosos de los procesos de investigación han propuesto nociones diferentes, Kuhn (1971) lo define como “una concepción general del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas que deben estudiarse, del método que debe emplearse en la investigación y de las formas de explicar, interpretar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos por la investigación” (p.12) Desde esta perspectiva, se hace necesario enmarcar los diferentes estudios y apuestas investigativas en una postura paradigmática acorde con los objetivos que se pretenden alcanzar. En palabras de Cerda (2011)

La palabra paradigma proviene de la palabra griega *paradeigma*, que significa mostrar, pero particularmente modelo o ejemplo. En el campo de la investigación y de la epistemología en la década de los setenta se comenzó a adoptar la concepción del filósofo y científico Thomas Kuhn quien dio al paradigma su significado contemporáneo, término que actualmente se utiliza para referirse al conjunto de creencias, actitudes y prácticas compartidas que definen una disciplina científica durante un periodo específico de tiempo. Según Kuhn (1980) son “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (P. 60)

Por lo anterior, proponer un estudio que se enfoque en la comprensión de lo que sucede en la escuela, a partir del análisis de los registros sobre las dinámicas propias de las aulas y que busca de alguna manera transformarlas, es un ejercicio que se enmarca en el paradigma interpretativo de la investigación educativa. Dicha afirmación se fundamenta en el hecho de que esta clase de paradigma dirige su mirada a las interpretaciones que subyacen de lo que sucede en la escuela y a la manera como estas se pueden aprovechar para hacer evidente la necesidad de generar cambios y nuevas orientaciones frente a lo que acontece en torno a los procesos de enseñanza y

aprendizaje, en este caso particular, relacionado con los ejercicios formativos que se hacen con la literatura como elemento protagonista.

Dentro del paradigma interpretativo y, parafraseando a Garay (2014), se proponen algunas pautas para quienes desean sustentar sus propuestas investigativas enmarcadas en esta noción:

Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción.

Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Desde esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos este gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes.

Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable.

Desarrolla conocimiento ideográfico (basado en la determinación de los valores que suponen los fenómenos)

La realidad es dinámica, múltiple y holística.

Cuestiona la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

El paradigma interpretativo se encuentra en total consonancia con los objetivos a los que apunta la presente investigación, ya que se centra en la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Es así como desde esta mirada, se hace viable pensar en el aprovechamiento del material que permite visualizar las interacciones que se dan al interior de la escuela, sus objetivos en intenciones, con el fin de hacer una lectura crítica de estas acciones, de sus consecuencias y variables, para así identificar la manera como podrían cualificarse, replicarse o redefinirse. Lo anterior implica una premisa propia del paradigma interpretativo, y es que no existen discursos y propuestas finalizadas, al contrario, en el ámbito de la investigación y los proyectos enmarcados en las prácticas cotidianas de la escuela, las realidades son susceptibles de transformaciones, de

reorientaciones, de modificaciones que nacen precisamente de esas lecturas y del aprovechamiento de lo que en ellas es posible evidenciar.

Por otra parte y con el fin de alcanzar los objetivos trazados dentro de esta investigación, se propone un estudio de tipo cualitativo, coherente con el paradigma seleccionado, dado que este proyecto dirige su mirada hacia aspectos que hacen referencia a procesos de pensamiento, a percepciones y emociones que surgen del encuentro de los niños y niñas con la literatura. Es así como la investigación cualitativa se encuentra en consonancia con las pretensiones del ejercicio investigativo, pues su fin principal es poner en cuestión lo que sucede en la escuela, contrastarlo con la teoría y, a partir de la sistematización y análisis de la experiencia, proponer nuevos caminos y derroteros, generar nuevo conocimiento y más preguntas por resolver.

La investigación en educación a través de metodologías cualitativas es un ejercicio que en las últimas décadas ha tomado fuerza, por considerar que el objeto principal de análisis es el contexto escolar y todos los actores que hacen parte de este espacio, sus interacciones, sus relaciones y los cuestionamientos e interrogantes que surgen alrededor de la enseñanza y el aprendizaje. Es así como, a través de estudios cualitativos, el maestro se empodera de su accionar en el aula, lee críticamente lo que en ella acontece, examina sus ideas, sus procedimientos y permite el ingreso de nuevas miradas frente a lo que hace, ya que “la investigación se convierte en un medio de inserción del maestro en la toma de conciencia de sus prácticas pedagógicas, en las gramáticas que subyacen a los saberes y en forma de su circulación” (Martínez, 1999. p. 11)

De esta manera la investigación cualitativa se establece como una forma de ingresar a lo que sucede en la escuela analizando la naturaleza profunda de sus realidades, al partir de supuestos que en el transcurrir de la investigación pueden tomar diferentes direcciones y pueden dar lugar a nuevas categorías de análisis, rumbos que permiten pensarse el acto educativo como ejercicio que constantemente se transforma y es posible leer desde las particularidades propias de sus actores y sus espacios. En palabras de Ruedas (2009) y el equipo de trabajo que junto a ella realizó el análisis sobre la epistemología de la investigación cualitativa, tenemos que:

Al analizar la realidad se trata de realizar un acercamiento a ella con la intención de develarla y conocerla para intentar mejorarla en determinados sentidos, de acuerdo a los elementos presentes en un momento y contexto específico, sin olvidar la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan. Esto implica plantearse aproximaciones sucesivas que permitan, de acuerdo a un conjunto de cualidades, recrear, reconstruir y repensar la realidad, la cual, en el ámbito educativo, se percibe salpicada de las subjetividades de los seres humanos, continuamente sumergidos en las complejidades propias de su naturaleza, lo cual se extrapola al continuo humano en su tránsito por el sendero de la vida (Ruedas, M. y otros, 2009. p. 628).

En este sentido, la investigación de tipo cualitativo, desde sus postulados y búsquedas, se define como la mejor manera de proceder para el proyecto *La lectura literaria como experiencia en el aula* por ser este un ejercicio investigativo en el que se pretende develar el impacto que han tenido en los estudiantes los talleres de lectura de textos literarios en los últimos tres años y la manera como estos los han llevado a realizar aproximaciones significativas con relación al ejercicio de leer las obras. De esta forma se busca identificar el impacto del proyecto en los niños y el acercamiento que han tenido, tomando como punto de partida los postulados de la estética de la recepción, a verdaderas experiencias de lectura.

3.2 La sistematización de experiencias como ejercicio transformador de prácticas

... la sistematización se convierte en esa voz que permite que los saberes de prácticas y sus conocimientos emerjan y vayan a la sociedad con fuerza propia para disputar un lugar en los terrenos del saber y el conocimiento, como un escenario más de las resistencias y una forma de lucha social.
(Mejía, M. 2008)

Transformar las prácticas que se realizan en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela, a partir del análisis de una experiencia realizada durante tres años, es uno de los objetivos de esta investigación. Es por esto que se decidió asumir el diseño denominado *sistematización de experiencias* por considerar que este valora la práctica como espacio en el que se puede generar conocimiento, como “terreno de saber que se ha construido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores

sea convertida en un lugar de saber” (Mejía, M. 2008, p. 136) Esto implica reconocer que en el quehacer diario del maestro hay un cúmulo de saberes y dinámicas que al ser juiciosamente registradas y analizadas pueden dar origen a nuevas miradas, en este caso particular referidas al papel de la literatura en la escuela.

La sistematización de experiencias es una apuesta de tipo cualitativo que permite la construcción de saberes a través de la práctica, y que hace posible aprovechar la voz de los actores en la consolidación de estas construcciones. En el ámbito educativo, brinda la posibilidad de aprovechar las propuestas que hacen los maestros cuando deciden transformar su manera de construir conocimientos y adecuarlas al momento histórico del que hacen parte, al comprender que así como las condiciones sociales no son las mismas del pasado, tampoco son iguales las formas de pensar, de percibir el mundo y las necesidades de quienes acuden a las aulas.

En este orden de ideas, Jara (1996), educador popular y sociólogo nacido en Perú, quien es un investigador que se ha interesado bastante en la metodología de la sistematización de experiencias al punto de tomarla como referente en muchos de sus procesos investigativos, afirma:

Parece que lo más característico y propio de la reflexión sistematizadora sería el que ella busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como meterse “por dentro” de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría (p. 12).

Es así como desde los postulados de este sociólogo peruano, cabe reconocer la responsabilidad que se ciñe sobre quien pretende sistematizar una experiencia y hacer el análisis crítico del material recopilado, esto con miras al aprovechamiento de los datos y lo que estos pueden develar para transformar nuestras realidades.

Por otra parte, el presente ejercicio investigativo pretende trabajar tomando como punto de partida una de las concepciones que sobre sistematización se establece

desde Mejía (2008), denominada *Sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida*, ya que, en palabras de este autor:

En este grupo trabajan sectores que hacen énfasis en la evaluación de proyectos. Para esta visión, a la descripción de la práctica le subyace una teoría que debe ser explicitada, de acuerdo al contexto en el cual se produce la experiencia. La interacción en todo proyecto se da en situaciones donde cada actor lee la experiencia desde su propia lógica y en conjunto social y cultural al cual pertenece. En este triple marco (práctica- teoría - contexto) se reconstruye esta. (p. 16)

Lo anterior implica, desde la concepción de sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida, que aunque existen unas categorías de análisis establecidas con anterioridad, al relacionar estas con lo que sucede en el contexto pueden surgir nuevas miradas para el estudio de cada proceso, es aquí donde surgen construcciones y posturas innovadoras a las que da lugar el proyecto de investigación. Así mismo, en este enfoque, se da la posibilidad a los actores de la experiencia de hacer parte de la sistematización, en cuanto reconstruyen y retroalimentan lo sucedido a partir de sus propias interpretaciones.

Para finalizar este apartado, resulta importante definir las fases que se tendrán en cuenta dentro del proceso de sistematización de la experiencia:

Identificar los objetivos de la sistematización: A partir de una lectura etnográfica del aula se hace necesario establecer una serie de objetivos que orientarán el proceso. Este ejercicio permite encaminar la sistematización hacia la identificación de una serie de aspectos específicos, para evitar así que la atención se dirija hacia otros elementos y se perturbe la mirada y el análisis del investigador que registra la experiencia.

En el caso específico del proyecto *La lectura literaria como experiencia estética en el aula* se trabajó en torno a una práctica pedagógica ya desarrollada y que fue implementada durante tres años. Es así que se estableció como objetivo principal identificar el impacto que habían tenido los talleres literarios realizados y su relación con las experiencias estéticas de acercamiento a las obras literarias.

Definir las fuentes teóricas que sustentan el proceso: Iniciar con un ejercicio de sistematización implica partir de unos supuestos teóricos que sirvan como punto de

referencia para identificar los asuntos en los que aún hace falta profundizar. La teoría y su puesta en evidencia en el accionar en el aula, será útil para hacer aproximaciones y trazar rutas que lleven a la construcción de nuevos saberes y a la formulación de más preguntas por resolver.

Es así como se propuso un marco teórico que sirviera de referencia para establecer el cómo se ponían en evidencia los presupuestos frente a temas como la estética de la recepción, las experiencias de lectura y el taller como estrategia metodológica que busca renovar la mirada sobre la puesta en escena de las obras literarias en el aula.

Reconstruir la experiencia: Al tratarse de la sistematización de una experiencia ya realizada con anterioridad y su impacto en relación con las experiencias estéticas de acercamiento a los textos literarios, se hace necesario reconstruir la manera como esta se llevó a cabo, las fases que la fueron constituyendo y los talleres que hicieron parte de la propuesta pedagógica.

Este ejercicio sirvió como punto de partida para analizar la implicaciones de apostarle a una transformación en la forma como se lleva la literatura a las aulas, de igual manera sirvió también para establecer aspectos por mejorar.

Desarrollar ejercicios para la recolección de datos: Adicional al material reunido es posible pensar en la realización de algunos ejercicios que permitan enriquecer la sistematización, en este caso se llevaron a cabo algunas grabaciones y se diseñaron algunos cuestionarios para padres y estudiantes con los que se pudiera desvelar el impacto de la propuesta. Así mismo se adelantó un ejercicio narrativo denominado *Mi Historia Lectora*, con el que se pretendía extraer aún más elementos relacionados con la trascendencia que tuvo para los estudiantes cada uno de los talleres realizados.

Analizar la información reunida: Esta fase de carácter operativo se realizó en dos momentos, el primero relacionado con la transcripción de los testimonios y otros materiales para constituir el corpus que sería analizado. En este punto se organizó el material reunido con el fin de facilitar su lectura a la luz de las categorías previamente establecidas. Este proceso supuso una lectura línea a línea del material reunido, con el fin de establecer su pertinencia en alguna de las categorías de análisis propuestas en el proyecto.

Finalmente se hizo un análisis de los testimonios y material ubicado en cada categoría y subcategoría, su pertinencia frente a la pregunta de investigación, su relación con lo que afirman los teóricos y la postura del docente que coordina el proceso, lo que dio como resultado una producción escrita en la que se triangularon diversas miradas con el fin de responder a los objetivos de la investigación.

Elaborar el informe final de la sistematización: Para terminar se hizo necesaria la producción de un texto que diera cuenta de las nuevas construcciones teóricas realizadas con la propuesta y de la manera como estas podían aportar en la construcción de nuevos paradigmas en la escuela frente al trabajo con las obras literarias en la básica primaria. Este ejercicio resultó trascendental ya que el objetivo principal de la investigación era constituirse como punto de referencia para la transformación de las prácticas educativas.

3.3 Las experiencias de aula, una excusa para leer lo que sucede en la escuela (a propósito de los instrumentos de recolección de datos y el corpus)

La propuesta que se pretende sistematizar se viene desarrollando desde el año 2013 cuando los estudiantes cursaban tercer grado, durante los dos años siguientes se dio continuidad a un ejercicio que ahora rinde grandes frutos. Por esta razón para el desarrollo de la sistematización no se planearon talleres adicionales a los ya ejecutados dentro del proyecto, ya que se busca iniciar un proceso de recuperación y acopio del material utilizado y las construcciones hechas durante los tres años, entre otros: Registros fotográficos y en vídeo, grabaciones en audio, cuadernos y trabajos de los estudiantes y portafolios de proyecto (Historia lectora, cuestionario, rejillas de lectura).

Por otra parte, con el fin de complementar el material que se constituirá como el corpus de esta investigación y de paso permitir que los estudiantes y sus padres sean protagonistas en la reconstrucción de lo que sucedió durante la ejecución de la propuesta, se organizarán algunas actividades para tratar de identificar el cómo los estudiantes han modificado su manera de ver la literatura y de qué forma ha sido un elemento trascendente en esta construcción el pensarse desde el valor estético de lo

que leen y definir el acercamiento a las obras como experiencias de lectura. Los ejercicios que se desarrollarán son:

Producción escrita titulada “Mi historia lectora”: en este ejercicio ellos elaborarán un libro que contenga el relato de lo que ha sido su recorrido por la lectura de textos literarios y lo que ha pasado con ellos en este camino. En este punto cabe resaltar lo importante que resulta el hecho de que ellos mismos narren las experiencias que durante el proceso vivieron, esto con el fin de establecer el cómo los talleres realizados cumplieron con el objetivo de hacer un acercamiento más significativo hacia los libros de literatura y que aspectos es necesario revisar para la planeación de nuevos proyectos que tengan como eje la lectura de textos literarios.

Para reconocer aún más la importancia de ejercicios como el que se propone en esta parte, en donde serán los mismos estudiantes quienes posibilitarán la lectura de lo que aconteció en el aula, encontramos un fragmento de Connelly y Claidinin (1995) quienes fueron citados por Sandin (2003) en donde se afirma:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p. 9).

Cuestionarios para padres y estudiantes: en este segundo ejercicio los estudiantes resolverán un cuestionario con preguntas abiertas en donde se les preguntará acerca de lo que para ellos supuso el acercamiento a las obras literarias, la razón por la que leen y las motivaciones que los llevan a hacerlo. En el caso de los padres, se diseñará un cuestionario que permita rescatar las percepciones de ellos frente a la formación lectora de sus hijos y la manera como han podido evidenciar en casa la relación de los niños y niñas con los libros.

Grabaciones en audio y vídeo: Se realizarán una serie de grabaciones para las que se diseñarán talleres y conversatorios que lleven a los estudiantes a dialogar sobre

lo que para ellos supuso el hacer parte de la propuesta. Esta clase de material es importante pues permite visualizar en contexto las reacciones de ellos frente a la propuesta pedagógica.

Analizar las expresiones que utilizan para referirse a lo que sucedió durante el proyecto y observar sus reacciones frente a cada aspecto relacionado con el tema de la literatura y la experiencia estética que se pretendió brindarles por medio de los talleres, es un ejercicio que permite concluir cuál fue el impacto real de todo este recorrido en ellos, que aspectos se pueden rescatar, nuevas preguntas y asuntos por revisar.

Para la fase de análisis de resultados se utilizarán una serie de abreviaturas cuando sea necesario referenciar los diferentes instrumentos de recolección de datos utilizados, esto se hará de la siguiente manera:

Tabla N° 1: abreviaturas utilizadas en el análisis de datos

| <i>Instrumento de recolección de datos</i> | <i>Abreviatura</i> |
|---|---------------------------|
| Encuesta a estudiantes | E.E. |
| Historias lectoras | H.L. |
| Encuesta a padres | E.P. |
| Grabaciones estudiantes | G.E. |

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Los talleres literarios y las experiencias de lectura

El taller es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser –necesariamente– globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo con la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado.

(Ander-Egg, 1999, p. 21).

Como estrategia metodológica principal dentro de la propuesta, se estableció el taller, entendido como un ejercicio en el que es posible construir conocimiento junto con

el estudiante mientras éste hace parte activa del proceso, en palabras de Ezequiel Ander-Egg (1991) un taller desde un punto pedagógico supone “una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de «algo», que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.” (p.10) De manera que se acogió esta metodología por considerarla acorde con los objetivos que perseguía la propuesta. Al ser una estrategia que permite pensar la adquisición de un saber como ejercicio que se hace desde la práctica, en contextos reales y significativos, resultó pertinente al momento de organizar las diferentes dinámicas que hicieron parte del proyecto.

Asumir como estrategia metodológica el taller, supone para el docente repensar la manera como construye o acompaña el encuentro con el conocimiento en el aula, en este caso en relación con la literatura y su papel como medio para facilitar diversas experiencias, encuentros, saberes y posturas. En este sentido Ander-Egg (1991) afirma que el taller es una alternativa refrescante:

Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en un campo de actuación directamente vinculado al quehacer profesional de los talleristas. Tendrían que constituir también, el campo de actuación de los docentes en cuanto profesionales de un determinado campo. (p. 52)

Por otra parte el taller permite el desarrollo y cualificación de habilidades como la lectura y la escritura en situaciones reales de uso, además se consolida como estrategia que permite al docente observar lo que acontece en el aula para poder sistematizar cada experiencia y analizar sus resultados. En palabras de Rodríguez (2012)

En efecto, como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Tal es la concepción predominante respecto a su naturaleza, ligada esencialmente al ámbito del aprendizaje y centrada en la autonomía y responsabilidad de los sujetos. (p.16)

Es así como esta estrategia metodológica se aleja de los modelos magistrales en donde el dueño del saber es el docente y permite que el estudiante entre en contacto y construya conocimiento. De esta manera se posibilita un aprendizaje más duradero y

con sentido para quien busca respuestas, en palabras de Rodríguez (2012): “En tal sentido, los talleres deben concretar el principio pedagógico de *aprender haciendo* propuesto por Dewey, mediante actividades que vinculan su entorno y vida cotidiana al desarrollo del currículo” (p. 23). De igual forma el taller hace posible la interacción entre los estudiantes y la construcción colectiva de saberes, al ser una estrategia que da relevancia a diferentes procesos comunicativos, estrategias discursivas y habilidades que se hacen evidentes en las diferentes producciones (orales, escritas, etc) con las que los estudiantes, de manera individual o grupal, dan cuenta de los avances obtenidos frente a una temática en especial, en este caso relacionada con la literatura y las experiencias estéticas que pueden subyacer del encuentro con ella.

Sin embargo cabe aclarar que el taller debe pensarse de manera secuencial y planificada, de manera tal que el docente debe definir una serie de actividades que se relacionarán entre sí y permitirán evidenciar el avance frente al tema que se piensa abordar. Lo anterior supone la necesidad de un seguimiento riguroso a cada dinámica, con el fin de determinar el éxito de las actividades, su evolución o la necesidad de pensar nuevos caminos dentro de la propuesta.

Así mismo la planeación de las dinámicas que harán parte de los talleres, se nutre de una exploración previa del contexto de aplicación (intereses, necesidades, diagnóstico, sensibilización respecto al problema objeto de estudio). En cuanto al tema de la literatura, por ejemplo, podría indagarse acerca de la presencia de los libros en casa, otros espacios en donde los pueden encontrar sin dificultad, sobre las experiencias previas de acercamiento al texto literario.

De igual manera el taller le permite al docente trazarse una serie de metas y organizar su práctica de manera tal que dé cumplimiento a unos objetivos específicos, asunto que permite pensarse como investigador en cuanto puede analizar lo que sucede con cada propuesta que lleva al aula, sistematizar cada avance y verificar las variables que inciden en las diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje. En el caso particular del proyecto planteado, se pretende analizar cómo los talleres que se llevaron a cabo permitieron a los estudiantes entrar en contacto con las obras literarias de manera significativa, alejándose de la idea de leer por obligación y asumiendo una postura desde la experiencia estética de encuentro con los libros.

3.5 Categorías y subcategorías de análisis

En cuanto al asunto de las categorías de análisis alrededor de las cuales se realizará la lectura crítica del material reunido en el corpus y se buscará dar respuesta a la pregunta de investigación que orienta todo el proceso investigativo, se establecen como categorías principales los talleres de literatura y las verdaderas experiencias de lectura, ya que se configuran como el centro de interés del proyecto. Sin embargo, emergen de estas categorías principales otras subcategorías, las cuales se exponen en el siguiente esquema:

Tabla N° 2. Matriz de categorías y subcategorías de análisis.

| PREGUNTA | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | UNIDADES DE ANÁLISIS |
|---|-----------------------------------|---|-------------------------------|
| <i>¿De qué manera los talleres de lectura de textos literarios han propiciado el descubrimiento de experiencias estéticas de lectura en los estudiantes de grado quinto de la IED José María Córdoba?</i> | LECTURA DE TEXTO LITERARIO | Prácticas y ambientes de lectura | Disposición de las obras |
| | | Chambers (2008) | El taller literario |
| | | | Espacios y momentos para leer |
| | EXPERIENCIAS ESTÉTICAS DE LECTURA | Recepción literaria | Horizonte de expectativas |
| | | Iser (1987), Gadamer (1999), Jauss (2002) | Criterio lector |
| | | | Modelo lector |

Fuente: Elaboración propia

3.6 Pero, ¿Quiénes son los protagonistas del proyecto?

Resulta importante aclarar que la recolección de datos para analizar y dar respuesta a la pregunta de investigación del presente proyecto, se adelantó con

estudiantes de grado quinto de primaria de la jornada de la tarde de la Institución Educativa Distrital José María Córdoba, 18 niños y 15 niñas que en su mayoría venían trabajando con el profesor que lidera el proyecto desde grado tercero. El colegio se encuentra ubicado en el barrio El Tunal, localidad de Tunjuelito al sur occidente de la ciudad de Bogotá. Los estudiantes pertenecen a estratos uno y dos y viven en barrios periféricos del sur de la ciudad, solo unos pocos habitan cerca de la IED en la que estudian.

De igual manera cabe aclarar que el docente contaba con el apoyo de la mayor parte de los acudientes, quienes se han hicieron partícipes de algunas de las dinámicas propuestas y estuvieron al tanto de los avances del proyecto y de la forma como podían apoyar su desarrollo. De igual manera es importante anotar que el docente director de grupo venía trabajando con ellos desde distintas asignaturas de la siguiente manera: grado tercero (2013) todas las áreas excepto Música y Educación Física, grado cuarto (2014) Lengua Castellana, Ciencias Naturales e Inglés y grado quinto (2015) Lengua Castellana, Ciencias Sociales e Inglés. Lo anterior permitió que el maestro titular pudiera hacer un seguimiento continuo al proceso de sus estudiantes, a sus avances y aspectos por mejorar.

4. Análisis y discusión de resultados

“Por ser la investigación concebida como una aventura, se sitúa en la cuerda floja (es funambularia), en el devenir, en lo inesperado... En la sorpresa.

Decir investigar es tanto como estar repleto de preguntas...

De más y más preguntas”

Vásquez (2007)

Sistematizar una experiencia de aula es un ejercicio que debe ir más allá de la construcción de una base de datos con grabaciones de clase, encuestas, trabajos escritos y testimonios de los diferentes actores involucrados en el proceso; ese asunto solo es el primer peldaño, ya que luego llega el momento de tomar toda esta información y extraer de allí las respuestas a las preguntas que motivaron dicha práctica y, por supuesto, generar nuevos cuestionamientos y dudas por resolver. Es el aula de clase y la escuela misma, un campo de trabajo en donde la investigación debe permitir que se rescaten prácticas exitosas, se promuevan dinámicas que transformen el acto de enseñar y educar y se ponga en discusión lo que se hace. En palabras de Vásquez (2007)

He dicho: volver nuestra aula de clase un lugar para la sospecha. Profundicemos un poco más. De lo que se trata es de no dar por hecho lo que hacemos; de atrevernos a “poner entre paréntesis” nuestras rutinas, nuestros discursos, nuestras maneras de ser y hacer docencia. O para decirlo de otra manera, es indispensable volver la investigación una tarea tan cotidiana como el mismo hecho de dar clase (p 153).

Es así como escribir acerca de lo que sucede en la escuela nos permite desvelar aquellos aspectos que algunas veces pasamos por alto en el ruidoso día a día. Leernos e interpretar con mirada crítica esas escrituras es lo que nos permitirá avanzar en la construcción de espacios en donde sea posible aprender y enseñar. De esta manera, realizar la lectura línea a línea del corpus reunido en la sistematización de la experiencia, fue un ejercicio en el que se logró establecer la pertinencia de las categorías, subcategorías y unidades de análisis propuestas en un primer momento. De igual modo, sirvió para identificar aspectos que inicialmente no fueron contemplados y que se pueden utilizar como excusa para plantear nuevos interrogantes y asuntos por

investigar, todos estos relacionados con la forma como se ponen en escena los libros de literatura en los últimos grados de primaria.

A continuación se presentan los hallazgos encontrados en el análisis del corpus; estos tuvieron como eje orientador las categorías establecidas con anterioridad: *Lectura del texto literario y experiencias estéticas de lectura*. Así mismo, se encuentran las subcategorías y unidades de análisis que emergen de cada categoría y que sirvieron para entender el camino que debía seguirse para la construcción de experiencias estéticas de encuentro con la literatura en las aulas. En este sentido, se da un protagonismo especial a las voces de los estudiantes y los padres de familia quienes fueron, en últimas, los encargados de dar cuenta por medio de sus testimonios de los alcances, logros y debilidades encontrados en el desarrollo del proyecto.

4.1 Lectura de texto literario

El acercamiento a los libros en la escuela se ha reducido, en la mayoría de los casos, a una lectura que persigue la intención de medir el grado de comprensión que poseen los estudiantes por medio de pruebas cerradas. Es así como se hace necesario pensar en nuevas prácticas que amplíen este horizonte y les permitan entrar en contacto con las obras, disfrutarlas, seleccionarlas, conversar en relación con lo que encontraron en ellas, abandonarlas, criticarlas. En este sentido, es el docente como mediador el directo responsable de planificar espacios en donde sea posible un verdadero encuentro con la literatura, más cuando es la escuela, en la mayoría de los casos, el único espacio en donde ellos pueden tener un acercamiento a las obras. Sin embargo, cabe aclarar que dependiendo del éxito de cada dinámica propuesta y de la habilidad del docente, la lectura literaria puede traspasar los muros de la escuela y hacer que los niños y niñas encuentren otros espacios en los cuales compartir alrededor de los libros, en su casa, con su familia, en los parques y bibliotecas.

A partir de lo anterior, y con el fin de ratificar el papel del docente en la construcción de espacios en los que la experiencia y el encuentro con las imágenes que nos da la literatura para pensar sean una realidad, el proyecto *La lectura literaria como experiencia estética en el aula*, se caracterizó por contar con una serie de prácticas que llevaron a los estudiantes a entender de otra manera la lectura de textos literarios,

superando esa apropiación utilitaria del conocimiento de la que habla Larrosa (2003), ejercicio en donde carece de significado lo que se aprende y no se conecta con eso que nos pasa cuando aprendemos.

De esta categoría emerge la subcategoría *Prácticas y ambientes de lectura* la cual permite visualizar el camino a seguir para la construcción de propuestas innovadoras con la literatura como eje. A continuación se amplía esta subcategoría y las unidades de análisis que la complementan.

4.1.1 Prácticas y ambientes de lectura. Con relación a este punto, cabe retomar las ideas de Aidan Chambers (2008) y parafrasear sus cuatro postulados frente a lo que supone la puesta en escena de los textos literarios en la escuela. En el primero de ellos menciona a la literatura como única actividad cultural y educativa en la que todos podemos participar, de manera tal que no se limita solamente a los estudiantes sino que de paso trasciende a su familia y a los contextos en donde estos se encuentran. En segundo lugar recuerda que la lectura literaria inicia en donde está el lector y avanza desde ese espacio, haciendo necesario que este se encuentre en los libros antes de pretender encontrar a alguien más, razón por la cual el docente debe explorar las cosmovisiones del estudiante, su mundo circundante, para poner a su alcance libros que lo lleven a encontrarse. Como tercer punto, afirma Chambers (2008)

[...] la presencia de muchos libros, de una amplia variedad en historias y tratamientos, la posibilidad de buscar entre ellos con frecuencia, de escucharlos leídos en voz alta, y de contar con tiempo para leerlos por cuenta propia, son todos aspectos centrales para el desarrollo de la vida literaria del niño. (p.36)

Lo anterior permite visualizar la necesidad de poner la literatura a su alcance, como parte fundamental de la organización del aula y convertir los libros en un ingrediente que de cierta manera dinamiza este espacio académico. Así mismo, Chambers nos hace un llamado para que descubramos la importancia de diseñar diferentes prácticas de lectura que les permitan asumir la lectura literaria desde diversas miradas, en la voz de otros y en la propia, como ejercicio con el que me puedo encontrar en diferentes espacios y que puedo asumir autónomamente con alegría. La literatura tiene un sinnúmero de formas con las cuales puede aprovecharse en la escuela, no solo en el

área de lengua castellana, pues no fue pensada para disfrutarse solo en este espacio, sino en la vida misma.

Como cuarto y último aspecto, Chambers (2008) menciona la importancia de que exista un mediador, un adulto letrado y con la disponibilidad para servir de puente entre la literatura y los niños, como factor trascendental en la búsqueda de que surja ese deseo de leer, de explorar ese universo que ofrecen las obras, de acercarse con agrado y corriendo el riesgo de ser atrapado por una de las historias puestas en los libros. Resulta casi que imposible pensar en un proceso de acercamiento a la lectura literaria, sin la presencia de alguien que se apasione por leer y contagie de esa pasión a quienes acuden a él, que conozca una buena cantidad de títulos y autores, de temas y géneros para que pueda ubicar uno que se acerque a lo que ellos están buscando o para que sugiera alguna obra que pueda “engancharlos”.

Son tres las unidades de análisis que se desprenden de esta subcategoría: *Disposición de las obras*, *El taller literario* y *Espacios y momentos para leer*, a continuación se muestran los hallazgos obtenidos en cada una.

4.1.1.1 Disposición de las obras. Al pensar en un proyecto alrededor de la literatura, resulta trascendental el ejercicio de diseñar ambientes que inviten a los niños a leer, que les permita tener acceso a las obras sin restricción alguna. Es el docente el principal encargado de facilitar el acceso a las obras, sin embargo, con la ayuda de ellos se pueden pensar estos espacios para que así sean también los protagonistas de cada iniciativa y sientan como propio el proyecto. En palabras de uno de los niños: *“Después poco a poco el profesor nos trajo muchos libros y los leímos y en nuestro salón hicimos una biblioteca. Poníamos los libros en mesas, algunos compañeros traían sus libros y los dejaban en la biblioteca. Pero nuestro gran monstruo (Jimmy) encontró como una caja súper grande y decorada y la trajimos para poner los libros”* (S3 H.L.)²

Este asunto es de principal importancia si lo que se espera fortalecer es su forma de recibir estéticamente las obras, es imposible imaginar un esfuerzo por mejorar sus percepciones en cuanto a la literatura si esta no hace parte del aula. Como lo comenta uno de los estudiantes: *“Después de un gran tiempo todos nos interesamos tanto por la*

² Las citas fueron tomadas del corpus resultado de la sistematización de la experiencia, la redacción y ortografía se ha mantenido tal y como la escribieron o comentaron los estudiantes y sus padres.

literatura que Jimmy nos traía libros; libros por allí y libros por allá y libros sin cesar, hasta que todos nos dijimos: "en la biblioteca del colegio no nos dejan sacar libros, porque no tener nuestra propia biblioteca?", ahí fue cuando empezó nuestro proyecto de literatura" (S1 H.L.)

Así las cosas, el proyecto permitió demostrar que incluir en el aula espacios dedicados a los libros, carteles que invitan a leer, imágenes relacionadas con el contenido de las obras, resulta altamente beneficioso, pues permite que ellos entren en contacto con la literatura de manera libre, comprendiendo que el uso de los textos literarios no solo se restringe a las bibliotecas, sino que también puede hacer parte de su vida.

4.1.1.2 El taller literario

*Aprender una cosa viéndola y haciéndola
es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante
que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas
Froebel*

Como ya se mencionó en los referentes metodológicos, el taller se estableció como estrategia principal para el logro de los objetivos propuestos. Los estudiantes pudieron trabajar alrededor de la literatura como excusa y elaborar diversas construcciones y saberes que sobrepasaron las expectativas del proyecto, para finalmente transformarse a sí mismos y en parte a su entorno directo y por qué no, a su contexto.

Dentro del desarrollo del proyecto los estudiantes dejaron de ser simples receptores y pasaron a ser protagonistas dentro del aula, el docente como orientador de las acciones se encargaba de poner a su alcance diferentes elementos y propiciar espacios que permitieran un encuentro desde la experiencia estética con los libros. En palabras de Ander-Egg (1991):

[...] la participación activa de todos los talleristas (docentes y alumnos), es un espacio central de este sistema de enseñanza/aprendizaje, habida cuenta que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos/agentes.(p. 13)

De esta manera, se pusieron al alcance de los estudiantes diversas actividades con un objetivo establecido y una secuencialidad que permitió que ellos se fueran acercando paulatinamente a la literatura, descubriendo lo que ésta tenía para ofrecerles y los múltiples aprendizajes que podían obtener de ella. En las historias lectoras, uno de los estudiantes menciona varios de los talleres realizados dentro de la propuesta:

Este año en quinto hicimos una mini biblioteca y de ahí sacamos libros prestados, y leímos "El Terror de Sexto B" luego "Faltan 77 Días" y en el 4to periodo, "Lo que sabe Alejandro" (...) De cada uno hicimos un conversatorio, solo falta el de "Lo que sabe Alejandro". También hicimos un proyecto, el cual me encanto que fue el árbol de lectura, y me pareció fabuloso. Ahora mi pasión es la lectura. Este es el gran comienzo de una larga historia. No hay fin, ni retos por no superar. El árbol de la lectura es algo genial, es muy chévere. Cuando pasé leí un fragmento del libro que estaba leyendo, era el niño del cetro Rey bueno. Fue muy chévere, y pues los libros los sacamos de la casa de Jimmy porque él nos los trae. Yo he leído más de 20 libros, y los tengo registrados en mis rejillas y en el árbol de lectura (S16 H.L.)

Lo anterior permite visualizar el impacto que tuvo para ellos la propuesta y el cambio que generó frente a la manera de ver la escuela y las dinámicas que se desarrollan en las aulas. Percibir que hablan con agrado de cada ejercicio, mientras mencionan lo mucho que pudieron aprender de cada espacio, es un motivo más para demostrar la urgencia de transformar nuestra manera de proceder en las aulas.

Por medio de los talleres, los estudiantes lograron un acercamiento real con las obras, mediado por sus gustos, por sus necesidades y por la necesidad de descubrir lo que hay en los libros. Otro de los estudiantes menciona en una de sus producciones escritas (historia lectora):

El libro de Tocatoc lo trabajamos todo el año literalmente haciendo obras de teatro, carteleras, etc. Hicimos un taller de ¡Sordos o mudos! Y era el lenguaje dactilológico, pero después de que Jimmy nos enseñaba que era una plantilla, un cube craft, etc... Llegó la bomba, lo importante y saben que fue... ya saben verdad, no?...no? haaa! Pues leer. Leímos dos libros emocionantes, divertidos e interesantes, se llamaban " el terror de sexto B" y "faltan 77 días", fue algo importante el terror de sexto B no es del todo un libro, en verdad son varios cuentos que conformaron un libro, fue excelente su autora era Yolanda Reyes, la conocimos en una premiación de ilustración de la paz que me gané con mi otro compañero Andrés. Me sentía muy feliz, me dieron una medalla, un diploma, un reconocimiento y un portátil. Después de leer "faltan 77 días"... Un libro

más de mi vida, incluso conocimos al autor Francisco Leal Quevedo, fue una gran experiencia. (S1 H.L.)

A continuación se relacionan algunos de los talleres a los que hacen mención los estudiantes y la razón por la cual ellos los encontraron tan significativos:

Contacto inicial con las obras: Entrar en contacto con un nuevo libro se convirtió en todo un suceso, olerlo, destaparlo, pensar en quién está detrás de estas páginas, de qué podrá tratarse, cuál fue el recorrido que hizo para que finalmente llegara a sus manos, fueron algunos de los ejercicios que hicieron parte de este encuentro. Uno de los niños comenta: “*Me gusta el olor de los libros nuevos*” (S7 G.). Desde este espacio se les mostró lo importante de disfrutar de ese primer encuentro con la obra, esa sensación de tener en las manos un elemento el cual posee toda una historia detrás de su elaboración y producción, para finalmente poder estar al alcance de ellos. En palabras de uno de los estudiantes:

“Primero oímos el libro, lo observamos, vimos las ilustraciones y leímos el resumen de este, luego empezamos a leerlo y era genial, no habíamos visto mejor libro, investigamos sobre el autor Roal Dahl para ver cuántos libros más tenía, lo mismo hicimos con “Soloman” y “Monstruos en mi almohada”. Hicimos un divertido taller del plan lector con Caperucito Rojo y así paso cuarto... Leímos libros y cada vez que nos emocionamos leemos y leemos hasta ahora tenemos una biblioteca que es famosa para 503” (S2 H.L.)

Por otra parte, en este encuentro inicial se les dio también la oportunidad de predecir el contenido de las obras, de imaginar qué es lo que sucederá a partir del título, de la carátula, y sus ilustraciones, de manera tal que llegarán al encuentro con el texto con muchas preguntas y llenos de expectativas.

Árbol de la lectura: En esta dinámica se tenía al interior del aula un pequeño árbol del cual se desprendían tantas ramas como estudiantes habían en el salón, cada una tenía el nombre de uno ellos. El ejercicio se trataba de agregar a la rama una “gota de lectura” (una chaquirita) por cada tres libros leídos con gusto y que se habían convertido en una verdadera experiencia para ellos. Cada uno debía pasar al frente con su lista de libros y participar de un conversatorio en el que debía exponer las razones por las que esos libros se convertirían en gotas de lectura, de paso se aprovechaba para motivar a otros a acercarse a los libros que no habían leído.

Para este taller no existía una nota específica, y se estableció como una dinámica en la que podían participar de manera voluntaria, asunto que resultó altamente relevante para ellos, en la voz de uno de ellos: *“También nos enseñó que no todo se hace con nota por ejemplo el árbol de lectura, es uno de los proyectos en los cuales no hay nota”* (S21 H.L.)

Producción de textos con sentido, relacionados con los libros que leían: Dentro de la propuesta se llevaron a cabo varios talleres de producción escrita mediados por el encuentro con las obras literarias y orientados desde la perspectiva de la escritura como proceso. Dentro de estos se tuvieron en cuenta los textos narrativos (cartas, historietas, relatos o historia lectora) argumentativos (cuestionarios, encuestas, sinopsis) y expositivos (afiche, cartelera). Uno de los niños afirma: *“Empezamos mirando el libro y después íbamos leyendo y haciendo muchos talleres como por ejemplo el de la historieta”* (S4 H.L.), otro estudiante comenta: *“El cuarto libro fue “lo que sabe Alejandro” el cual nos hizo comprender que escribir es chévere, no como nos han enseñado los profesores por lo que nos han hecho cogerle fastidio”* (S4 H.L.), con este último libro se les propuso hacer una libreta de asuntos importantes en donde registraban, al igual que hacía el protagonista del libro, aspectos propios de su vida, de sus familias, del colegio y del lugar en donde viven.

Encuentro con los ahijados de segundo del colegio Sorrento: Otro de los talleres realizados y que causó un gran impacto para ellos, fue uno en donde se estableció contacto con la Institución Educativa Distrital Sorrento, más exactamente con los niños de grado segundo de la jornada tarde, los cuales adelantaban un proyecto relacionado con la lectura de textos literarios liderado por su directora de grupo. Inicialmente se estableció un correo para que se conocieran, compartieran sobre los libros leídos y entendieran la escritura como algo realmente útil y significativo. Descubrieron así lo interesante que es producir textos escritos con un destinatario real.

Más adelante, se hicieron un par de encuentros en donde pudieron conocerse y compartir alrededor de un encuentro literario, en un evento deportivo en uno de los parques de la ciudad y en la feria de experiencias lectoras.

Los talleres que resultaron de esta interacción con niños de otro colegio, que apenas iniciaban un acercamiento a las obras literarias, les permitió visualizar sus avances en

cuanto a la lectura y la manera cómo podrían convertirse en promotores de lectura a partir de sus propias experiencias. Muchos de ellos se sintieron identificados con estos ahijados que empezaban a sentirse atraídos por los libros y los animaban a seguir adelante.

Organización del portafolio: Con el fin de poner en orden todos los documentos que iban surgiendo con relación al proyecto, se propuso organizar en un portafolio todo este material. El portafolio se convirtió en una herramienta para identificar la importancia de los borradores, de la planeación al momento de escribir. Así mismo, al tener en un solo espacio sus historias lectoras, encuestas, la mascota del proyecto y las responsabilidades de cada equipo para la feria de experiencias lectoras, pudieron evidenciar los avances obtenidos y los retos pendientes por asumir.

La conversación literaria: Este taller se realizó en diferentes ocasiones y con diversos temas a tratar, principalmente lo relacionado con el contenido de los libros que se iban leyendo y sus percepciones de estos. En los conversatorios la voz protagonista era la de los niños y niñas, el profesor cumplía con el papel de mediador y proponía temas para poner en discusión. Uno de los estudiantes comenta: “*Hacemos proyectos, conversatorios, evaluaciones, talleres y es chévere todo ese proyecto*” (S15 E.E.)

La realización de esta clase de ejercicios permitió evidenciar el desarrollo de una mayor habilidad para expresarse oralmente, con seguridad, mientras comentaban sobre los libros, contaban la parte que más llamó su atención e invitaban a otros a leer. Cabe aclarar que en estos ejercicios podían también hacer comentarios sobre obras que no fueron de su agrado, lo que les dio la posibilidad de sentirse en la libertad de valorar los libros desde su propia perspectiva pero con argumentos.

Finalmente, en la feria de experiencias lectoras, se pusieron en juego esas habilidades adquiridas y demostraron lo mucho que habían avanzado en cuanto al manejo de su lenguaje oral.

Lectura en voz alta: Los talleres de lectura en voz alta fueron de gran ayuda para que los niños aprendieran a poner intensidad en lo que leen, a cambiar el tono de voz según las necesidades y marcas del texto, ejercicio que muy seguramente harán también cuando leen en silencio, cada uno en su cabeza.

Mostrarles la manera en la que pueden hacer agradable e interesante una lectura en voz alta, les dio herramientas para cuando necesitaron hacerlo en otros espacios, con su familia, con sus compañeros de clase, con los ahijados del colegio Sorrento. Al respecto uno de los niños comparte su experiencia:

“...bueno ahora empecemos a leer, unan las sillas y mesas todos. Ahora... ¿quién quiere leer el comienzo? Juliana quiso leer y leyó, leía bien para estar en tercero, luego nos motivó a nosotros para que siguiéramos. Empezamos a decir cosas interesantes, cada vez Jimmy quedaba con la boca abierta de cómo leíamos para estar en tercero, pero también nos corregía... (En cuarto) pasó lo mismo que en tercero... pero no todo fue igual, leímos otro libro "los Cretinos" ahí fue donde hicimos lectura en voz alta y armamos un plan lector, era un taller Genial!!” (S2 H.L.)

Conocer y reconocer a quien está detrás de las líneas: En un primer momento se trabajaba alrededor de un taller en el que se buscaba conocer aspectos de la vida de los autores, de quienes los motivaron a escribir, de la época en la que lo hicieron y los temas que más les agradaban. Este ejercicio les permitió identificarse con algunos de ellos y descubrir la persona detrás de lo que leían.

Sin embargo, como parte de uno de los proyectos del colegio relacionado con lectura, tuvieron la posibilidad de conocer a uno de los autores e interactuar con él, hacerle preguntas y descubrir la persona que había escrito cada línea y las razones por las que lo hacía. Así mismo, tuvieron la posibilidad de conocer a otra de las autoras en la entrega de un premio y pudieron comprender que su vida como maestra, lo que vivió en las aulas, la llevó a escribir, hecho que resultó altamente significativo para ellos y los motivó aún más a seguir leyendo. Una de las niñas relata esta experiencia:

“Este año (quinto) mi primer libro fue el terror de sexto B que afortunadamente con un concurso que participamos el año pasado Ángel Ayala y Andrés Bolívar ganaron y la premiación fue en la Virgilio Barco donde tuvimos la oportunidad de conocer a Yolanda Reyes y hablamos con ella en ese momento tenía el corazón en una mano, estaba tan emocionada que no sabía qué hacer. El siguiente libro fue faltan 77 días, que también tuvimos la oportunidad de conocer al autor ya que el colegio lo invito y muchas veces nos ha mandado libros” (S8 H.L.)

Feria de experiencias lectoras: Con este ejercicio se dio cierre al proyecto en el año 2015, consolidándose como un espacio para legitimar los procesos adelantados durante tres años. Los niños y niñas tuvieron la oportunidad de mostrar en esta feria los logros alcanzados, las preguntas resueltas y los nuevos interrogantes que surgieron. Por medio de rincones, 12 equipos de trabajo tenían la misión de provocar a otros para que leyeran un libro seleccionado por el grupo. Además se expusieron fotografías, álbumes, premios, el árbol de la lectura y los libros que fueron constituyendo la biblioteca al interior del aula.

La feria se convirtió en un motivo más para producir variedad de textos con sentido, todo esto mediado por la literatura (Tarjeta de invitación para la feria, comentarios, sinopsis, historietas)

Familias que entienden la importancia de la lectura: Cuando se intentó explorar la manera como en casa se había fortalecido la lectura, fueron muy pocos los estudiantes que comentaban sobre experiencias de encuentro con los libros mediados por sus padres o familiares, uno de los estudiantes contaba:

“También me acuerdo que cuando tenía como cinco años mi papá me leía muchos libros para niños, me gustaba mucho aunque no me acuerdo de los nombres. En este momento tengo a mi mamá que me enseña muchas cosas, lo que siempre me dice es que leer es nuestra vida, siempre que veo un libro interesante me dan ganas de leerlo” (S14 H.L.)

Fue así como se formularon algunos talleres para realizar en casa en compañía de los padres o familiares. Inicialmente hubo algo de resistencia pero poco a poco fueron entendiendo la importancia de acompañarlos en este proceso mientras disfrutaban también de lo que se leía. El plan lector en familia fue un ejercicio que fortaleció la relación de los niños con los libros y el papel de los padres y familiares dentro de este proceso, al respecto uno de los estudiantes afirma: “...*mientras leíamos, en la casa se adelantaba el plan lector en familia con el principito de Antonie de Saint-Exupery*” (S4 H.L.), otro comenta: “*Uno de los proyectos que más me gusto fue la lectura de "El Principito" en familia sobre todo porque nos unió a todos*” (S21 H.L.)

Permitir que los familiares y padres de familia hagan parte del proyecto, los llevó a descubrir la importancia de participar y no solo de dejar que ellos vayan al colegio a aprender. De la misma manera lograron comprender que juntos también

pueden construir aprendizajes, uno de los niños relata: *“los papás colaboran, una mamá ayudo con la construcción del árbol de la lectura y la elaboración de una carátula en versión gigante de uno de los libros leídos”* (S2 G.)

Por último, frente al papel trascendente de la familia en todo este proceso, se vinculó el uso de las redes sociales, ya que por medio de un grupo en Facebook los padres y familiares compartían imágenes de lo que sucedía con los libros en sus casas, en el parque, cuando visitaban las bibliotecas o se sentaban juntos a leer.

4.1.1.3 Espacios y momentos para leer. El asunto más recurrente al que hacían mención los estudiantes en cuanto a las prácticas de lectura, se refiere a la posibilidad de llevar el libro a todas partes y aprovechar diferentes momentos para leer. Inicialmente no contemplaban esta posibilidad y sentían que solo debían leer en el colegio, pero a medida que avanzó el proyecto y cuando se dio la posibilidad de llevar los libros de la biblioteca del aula con ellos, este prejuicio empezó a cambiar.

Con relación a lo anterior uno de los estudiantes comenta: *“Leo en el cuarto, en la sala, el colegio, en la cocina, el baño e incluso en la terraza, la calle y espacios públicos. Leo cuando no tengo nada que hacer o estoy aburrida y estresada, leer me calma”* (S3 E.E.), otra niña refuerza esta idea cuando afirma: *“En algunas ocasiones leo en los buses porque me aburo y no tengo nada que hacer, también cuando estoy en el colegio y llego temprano. Yo leo cuando estoy aburrida o no tengo nada que hacer porque siento el impulso de leer un libro”* (S10 E.E.). Estas posturas demuestran la manera como ellos dejaron a un lado ese paradigma de la lectura como asunto exclusivo de las aulas, de igual manera, señala la forma en que ellos aprovechan la lectura para ocupar sus tiempos libres y el valor que dan a este ejercicio.

En este ejercicio de trasladar la lectura literaria a otros espacios, algunos estudiantes incluso aseguraban que tuvieron problemas por estar leyendo, uno de ellos afirma: *“Mi mamá por las noches me lo escondía para que no me acostara tarde, entonces leo en el carro de mi papá, en el bus, en el colegio y cuando estoy aburrido”* (S1 E.E.) Acciones como esta se podrían interpretar como un avance bastante significativo en la formación de lectores autónomos, los cuales no necesitan que “vigilen” si está cumpliendo o no con la tarea de leer, al contrario se convierten en personas a las cuales les apasiona el

encuentro con los libros y por ende le permiten el ingreso a sus vidas y a los diferentes espacios que hacen parte de ella.

Otro aspecto que llama fuertemente la atención en cuanto al asunto de los espacios y momentos en los que leen es el relacionado con los libros que van a todas partes con sus lectores. En el desarrollo de la propuesta se pudo evidenciar cómo iban convirtiendo en un hábito el asunto de llevar siempre con ellos un libro, para de esta manera aprovechar el tiempo en el que no hay nada más que hacer, o mejor, para acompañar una fila interminable o hacer más amable el tiempo que se pasa en una sala de espera. En este sentido uno de los niños comenta: *“Leo en mi casa, sobre mi cama, en las filas, en casa de mi tía, en casa de mi abuelo, en el colegio etc. Siempre cargo mis tesoros. Leo cuando me aburro, cuando quiero imaginar, cuando voy a la casa de mi abuela, cuando en el colegio me dejan”* (S16 E.E.)

Es así como se amplió la lista de espacios y momentos para leer con la que contaba cada uno y entran a formar parte de ella un sinnúmero de posibilidades. A partir del proyecto muchos lugares se convirtieron en un posible espacio para leer, asimismo, se amplió la mirada acerca de cuándo hacerlo, pues al convertir en costumbre el asunto de llevar consigo algún libro, cualquier momento era el apropiado, aunque a veces les trajera problemas.

4.2 Experiencias estéticas de lectura

La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa [...] Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos.

Esta sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos.

Larrosa (2003)

Unos de los objetivos principales de la propuesta era concretar espacios en donde fuera posible pensar el encuentro con las obras literarias de una manera diferente, desde la posibilidad de hacer uso de ese goce estético del que habla Jauss (2002) y que hace necesario que el lector tome distancia, acuda a lo imaginario, a su conciencia representativa alejándose de costumbres e intereses (la mayoría de veces impuestos por el sistema escolar) para llegar a consolidar una nueva experiencia. En este sentido

uno de los padres afirma: *“Lo fundamental en esta etapa que terminan su primaria es ese grado de responsabilidad y el amor que le tomaron a la lectura. Tuvo un gran impacto ya que este año se notó el cambio de actitud, el grado de responsabilidad que desarrolló, la cultura, dedicación y la alegría que les trae involucrarse en las lecturas cuándo les gusta”* (S10 E.P.)

Llevarlos a transformar la lectura literaria en una experiencia y hacerlos comprender cómo la percepción que tenían del mundo cambia cuando leen una obra, no fue una tarea fácil. Aunque al iniciar el proceso estaban en grado tercero, ya sus mentes estaban llenas de preconceptos relacionados con la lectura que poco a poco fueron desapareciendo, siendo reemplazados por nuevas miradas que surgieron del encuentro libre con las obras, del tenerlas cerca y disponibles, del poder seleccionarlás según sus gustos, comentarlas, criticarlas y leerlas de diferentes formas, en distintos espacios y con distintas personas.

A propósito del tema de la lectura como experiencia, Chambers (2008) entiende la literatura como una herramienta con múltiples potencialidades por descubrir y aprovechar como ejercicio de formación, presupuesto que Larrosa (2003) complementa cuando dice que la literatura debe ser un arte que nos atraviese y nos deje algo, abandonando la intención de utilizarla como mercancía para informarnos y aprender sobre sus contenidos, hecho que no permite que esta deje su huella en nosotros, que nos conmueva. Por esta razón, en cada taller propuesto, se pensó en la posibilidad de permitir un encuentro libre y significativo con las obras, desde sus propias percepciones e intereses.

Parafraseando a Larrosa (2003) la literatura debe consolidarse como un acontecimiento, eso que me pasa, un asunto que hace que pase algo que no soy yo y no depende de mí, pero que debo estar dispuesto a dejar que suceda, de manera tal que la experiencia me forma y me transforma. Uno de los niños comenta: *“Mi vida empezó a cambiar porque cuando lees un libro ya no eres el mismo”* (S1 H.L.)

La lectura como experiencia permitió que se respetara la multiplicidad de miradas que puede tener una obra, tantas como tipos de lectores podemos encontrar, dando lugar a cada percepción y evitando que ellos simplemente repitan lo que el docente o algún otro adulto opina de la obra. Muchas veces se pretende que los estudiantes reproduzcan lo que otros opinan sobre los libros, silenciándolos y negándoles la

posibilidad de construir sus propias críticas acerca de lo que leen. En una propuesta enfocada hacia una mirada desde la experiencia, resulta primordial escuchar esas voces, permitirles cuestionar y debatir sobre lo que opinan, sobre las impresiones que dejó en ellos cada obra.

El proyecto brindó la posibilidad de demostrar que cuando la lectura de un texto literario se convierte en experiencia, el estudiante siente la necesidad de conversar sobre lo que ha leído y explorar acerca de lo que ha sucedido (a él y a los otros) con la lectura, asimismo, se encaminará en la búsqueda de otros libros que le permitan sentir de nuevo lo que ya ha experimentado, con relación a este asunto, uno de los padres comenta: *“El aspecto que más me ha llamado la atención es el poder motivar la lectura de forma autónoma y autocrítica de los libros que a ellos les llaman la atención; así que ellos van a ser verdaderos lectores”* (S1 E.P.) Importante resaltar el papel de la formación de lectores autónomos, mediada por talleres de acercamiento a la lectura experiencial y que les permite un alto grado de libertad en su encuentro con los libros.

Por otra parte, resulta interesante ver la manera como se emocionan cuando hablan de la lectura y los libros, el interés que demuestran por acercarse a la literatura, ese “meterse en el cuento e imaginarse lo que dicen las letras”, llegando incluso a transformar sus espacios familiares y sociales, al respecto uno de los padres afirma: *“el proceso de lectura fue excelente, es increíble ver a nuestra hija llevando libros, leyéndolos y cada vez leyendo más libros; creando en nosotros inquietud y con ganas de ponernos a leer con ellos”* (S16 E.P.) De aquí que el proyecto no solo tuvo un impacto al interior del aula sino que se trasladó a otros ámbitos, dejando aún más clara la necesidad de pensar de otra manera el encuentro con la literatura en el aula, con relación a este punto uno de los padres comenta: *“... él se siente muy feliz, ahora pide de regalo para las ocasiones importantes “CAJITAS DE LIBRO” “ POR AHÍ UNOS 5”, ahora lee mucho más, e incluso se ve ansioso por buscar más libros por leer y los comparte leyéndolos con sus hermanos”* (S2 E.P.), otro comparte una de sus percepciones: *“... el cambio y el entusiasmo lo he venido notando desde 4 y 5 grado, tiene interés por la lectura y ya de regalo pide hasta libros”* (S11 E.P.)

De igual manera, y como componente fundamental de la lectura literaria pensada como experiencia estética, está el hecho de poder establecer el ejercicio lector como posibilidad para pasar el tiempo, para divertirse y ocupar los ratos libres, al respecto uno de los padres afirma: *“Fue muy bonito porque empezó a decirme que le comprara libros*

para leer, el celular quedó a un lado y la TV, sus interés por la lectura fue genial” (S19 E.P.) Desplazar con los libros a estos artefactos tecnológicos que acaparan cada vez más su vida, es solo una muestra más de lo que sucede cuando se permite ese encuentro libre con las obras, un encuentro mediado por quien sabe identificar lo que quieren leer, los textos que pueden atrapar su atención y motivarlos a seguir leyendo.

Como componente fundamental de esta propuesta pedagógica está el apoyo de los padres y el reconocimiento que hacen estos del esfuerzo y dedicación para la implementación de talleres que los llevaran a comprender la lectura literaria de otra forma, uno de los padres comenta: *“Sin lugar a dudas ha sido la mejor experiencia de vida que hemos tenido. En muchas situaciones, todas diría yo, de hecho sé que ha sido esto lo que forjara su futuro. ¡gracias Jimmy!” (S9 E.P.)* De manera que, sin el apoyo y la importancia que se le brinda desde casa a lo que se hace en el aula, sería imposible lograr el éxito de una propuesta pedagógica como la que se llevó a cabo con estos niños como protagonistas.

A continuación se presenta la subcategoría que se desprende de esta categoría: *Recepción literaria* y sus unidades de análisis, las cuales se establecieron como la ruta a seguir para lograr que estos niños comprendieran lo supone entender la lectura como experiencia estética, como ese algo que me pasa después de leer.

4.2.1 Recepción literaria. Resulta importante, para el docente que intenta llevar a los estudiantes a un encuentro real con las obras literarias, el estar atento a la manera como ellos perciben lo que leen, esas reacciones que se dan cuando inician una lectura, cuando ven por primera vez el libro. Atender a ese encuentro estético con la lectura permitirá al docente identificar aspectos relacionados con lo que ellos buscan en los libros, con la manera en que relacionan lo que leen con sus vidas, con esos elementos que hacen falta para que ellos puedan comprender y disfrutar lo que leen.

Todo lo anterior está estrechamente relacionado con la teoría estética de la recepción de la que se ha hablado desde hace mucho tiempo y que tiene que ver con la manera como percibimos estéticamente, desde una postura hermenéutica, lo que es puesto a nuestro alcance, en nuestro caso particular con relación al encuentro con las obras literarias. Autores como Hans Robert Jauss (2002) avanzaron en el estudio de este tema, proponiendo una mirada desde aspectos como el goce, que en palabras de

este autor “desencadena y posibilita el arte” como “experiencia estética primordial [...]” (2002 p.31) Por otra parte, hace una apuesta a la percepción como paradigma que formamos cuando sentimos algún estímulo generado por lo que leemos.

Frente al tema de la recepción literaria, Gadamer (1999) habla del historicismo como aspecto fundamental, ya que afirma que las obras deben ser capaces de trascender a la época en la que fueron creadas, mostrando la cosmovisión de un tiempo y lugar determinado, pero capaz de repercutir en otros momentos y escenarios. Gadamer (1998) da importancia también a la hermenéutica como ciencia de la interpretación con la que es posible descifrar lo que contienen las obras, desvelar el sentido de estas, sus intenciones.

Como se menciona en el marco teórico de la propuesta, Gadamer (1998) nos muestra claramente la relación existente entre el juicio, el gusto, la historicidad, la experiencia, la comprensión y la interpretación. El juicio y el gusto como acontecimiento en el que es posible tomar postura, la historicidad como ejercicio que atiende a los orígenes pero que también renueva las miradas, la experiencia que permite al lector hacer parte de lo que lee, la comprensión y formación mediadores de la construcción de sentidos, y la interpretación, la hermenéutica, como medio para poner en diálogo lo que pienso con lo que intenta trasmitirme quien produjo la obra.

De esta manera, y al hacer una lectura minuciosa de los registros (encuestas, cuestionarios y grabaciones), se pudieron hallar indicios sobre la importancia de esa estética de la recepción literaria para los niños participantes y sus padres. Dichos hallazgos se resumen en tres unidades de análisis que reúnen los aspectos relevantes frente a este tema de la recepción, estas son: *Horizonte de expectativas*, *Criterio lector* y *Modelo lector*.

A continuación se describen cada una de estas unidades y las categorías emergentes que se lograron identificar en cada una.

4.2.1.1 Horizonte de expectativas. Esta unidad de análisis intenta dar respuesta al por qué y para qué los estudiantes se acercan a los libros, es decir cuáles son las razones que los llevan a leer. En este sentido, se intentó establecer ese conjunto de aspectos que los hacen acercarse a los libros y que se ve afectado por antiguas prácticas, exitosas o no, de encuentro con las obras. Sea cual sea el estado en el que se

encuentre el estudiante con relación a la lectura de textos literarios, siempre existirá un horizonte de expectativas que regule sus búsquedas. De esta manera, ya sea para enfrentarse a una prueba escrita, encontrar la moraleja de lo que lee o para aprender algo nuevo, existe una razón que motiva ese acercamiento del estudiante hacia los libros. Es así como desde la propuesta se realizó un esfuerzo por ampliar ese horizonte, de manera tal que el acercamiento a las obras se viera mediado por sus gustos, sus necesidades y se acercaran a experiencias más reales de encuentro con los libros.

Durante el proceso fue posible comprender e identificar esas intenciones con las cuales los estudiantes se acercaban la literatura, ese horizonte de expectativas que posibilitaba un encuentro asertivo con los libros. Del mismo modo, se pudo establecer la importancia de que el docente como dinamizador de procesos, conozca cuáles son esas razones que los animan a acercarse a una obra, para así proponer estrategias que aprovechen estos aspectos y los lleven a un encuentro con los libros desde la experiencia, un encuentro en donde les sea posible identificarse, disfrutar, descubrir otros mundos y realidades posibles, fantasear y divertirse. Parafraseando a Chambers (2008) y Larrosa (2003) la literatura es un elemento diseñado para elaborar un sinnúmero de construcciones que dependerán en un gran porcentaje de las intenciones con las que el lector se acerque a las obras; estas construcciones deben estar mediadas por los gustos y necesidades de los lectores si se pretende abrir el camino hacia verdaderas experiencias de lectura.

Así pues, al hacer una lectura línea a línea de los registros hechos a partir de las encuestas, cuestionarios y grabaciones, se pudieron hallar indicios que permitieron comprender la importancia de este horizonte de expectativas en los niños participantes de la propuesta y en sus padres. Dichos hallazgos se organizaron en seis categorías emergentes que reúnen los aspectos que para ellos resultan relevantes frente a la pregunta por la razón que los lleva a acercarse o no a un libro, a saber: *La lectura literaria como ejercicio para aprender más y cualificarnos, Sentimientos, emociones y lectura, Autores que generan expectativas, Relación texto-contexto, La lectura literaria como viaje y Las imágenes también se pueden leer.*

A continuación se describen una a una y la trascendencia que tuvieron para los participantes del proyecto.

4.2.1.1.1 *La lectura literaria como ejercicio para aprender más y cualificarnos.*

La mayor parte de los estudiantes afirman que leen para aprender algo más de lo que saben, para conocer nuevas palabras y cualificarse como personas. Es claro que entienden que el leer literatura les puede brindar herramientas para comprender el mundo y sus particularidades, eso sí, sin llegar a convertirse en un ejercicio tedioso y dando especial importancia a lo que sienten cuando se acercan a las obras. Al respecto, uno de los niños comenta: *“yo leo para aprender nuevas cosas, palabras y una cosa más importante para activar mi cerebro”* (S6 E.E.), dejando claro que comprende la importancia de la lectura literaria en la adquisición de nuevos conocimientos. En este punto, algunos de ellos afirman que leyendo pueden aprender sobre asuntos propios de otros lugares y culturas, de espacios que se encuentran muy lejos de ellos por la distancia o porque son relatos de épocas que ya pasaron.

De igual manera comprenden que su escritura se verá beneficiada con la lectura, ya que conocerán nuevos términos y maneras de decir las cosas, así como también les ayudará a mejorar su ortografía. Al respecto uno de los estudiantes afirma: *“Leo porque entiendo más, conozco más palabras, si son para niños aún más chévere y para aprender a escribir bien con buena ortografía.”* (S7 E.E.) En este sentido, fue posible evidenciar en ejercicios de producción textual la veracidad de lo que afirman, esto en el hecho de que utilizan términos y figuras (símbolos, metáforas, hipérbolos, etc.) que antes no usaban, adicional a esto su ortografía mejoró bastante durante el desarrollo de la experiencia.

Por otra parte, comprenden cómo la lectura cualifica su vida y aporta en la construcción de una mejor sociedad, asunto que se ve reflejado en sus comentarios: *“Leo porque quiero mejorar en lo que hago y en lo que soy para ser alguien que pueda esforzarse más y aprendiendo a leer sé que lo lograré. Leo para mejorar mi ortografía y para poder ser alguien exitosa como mi hermana o hermano y también para mejorar quien soy”* (S11 E.E.) Es así como resulta gratificante ver el lugar que le dan a la lectura, la cual es entendida por ellos como una posibilidad, como un ejercicio que enriquece su vida y es necesario para crecer como personas.

Frente a este tema los padres insisten en la importancia de leer para que sean capaces de comprender y dar cuenta de lo que leen, asimismo dan bastante relevancia al aprendizaje de la ortografía por medio de la lectura. Sin embargo aseguran que por

medio del acercamiento a los libros han aprendido a construir posturas críticas y han modificado sus maneras de pensar frente a muchos asuntos, uno de los padres comenta: *“Fue un proceso importante porque mi hijo ha aprendido a leer mucho mejor y a mejorar ortografía. Todo el proceso fue muy bueno, no cambiaría nada porque se aprendió mucho, (recuerdo) los cretinos porque nos sacó muchas sonrisas y nos dejó impactados”* (S12 E.P.) Testimonio que deja claro una vez más que el horizonte de expectativas puede verse mediado por la búsqueda de un nuevo aprendizaje, el cual será aún más significativo si ellos se divierten y disfrutan con cada libro leído.

4.2.1.1.2 Sentimientos, emociones y lectura. Resulta interesante ver la importancia que le dan ellos al asunto de poderse divertir mientras leen un libro, muchos afirman que esperan poder disfrutar cada línea cuando se disponen a acercarse a una obra y lo establecen como una de sus expectativas más relevantes, en palabras de uno de los niños: *“...me divierto leyendo, cuando leí en el SITP hacía caras y me miraban todos, pero me importa poco, hay cosas muy chistosas”* (S2 E.E.) Comentarios como este despiertan el interés de otros, la alegría que produce el leer un libro, el poder reír mientras se pasan las páginas se establece entonces como una categoría relevante a la hora de asumir un texto literario.

Es así como resulta importante hacer una aproximación a las temáticas que ellos esperan encontrar en la literatura que es puesta a su alcance, de manera tal que cumpla con sus expectativas y logre llevarlos a un acercamiento más significativo con los libros, sin embargo, se debe fortalecer su criterio lector con el fin de cualificar esos horizontes, hacerlos un poco más amplios y lograr que integren también otros géneros, sobre este asunto se profundizará en las categorías, criterio lector, recepción literaria y modelo lector.

Otro de los aspectos que mencionan con más frecuencia es el referido a las emociones que les hace sentir lo que leen, afirman que esperan experimentar diferentes sentimientos cuando asumen la lectura de una obra. Esto permite concluir que cuando sucede lo contrario, cuando el libro no permite la aparición de esas emociones, posiblemente no lo asumirán de la misma manera o simplemente lo abandonarán.

En este sentido complementan su postura asegurando que el libro debe permitir que ellos puedan ponerse en el lugar del personaje principal de la historia y sentir lo que éste siente, una de ellas afirma: *“Leo porque me gusta, me parece genial, me gusta irme un momento e imaginar como si fuera mi historia. A veces me hablan y yo no escucho, me encanta reír, gritar e incluso llorar... Para irme un momento del mundo, para relajarme, aprender, hablar de ellos, volverme loca y quedar pensativa”* (S3 E.E.) De esta manera, para que el texto cumpla con sus expectativas debe estar ligado a la exploración de diferentes emociones y sentimientos que de seguro estarán conectadas con sus realidades, con lo que sienten según la etapa de la vida por la que están pasando.

De la misma forma, trasladar el asunto de la lectura al plano personal y emocional permite determinar la importancia que ellos le dan a los sentimientos que surgen en cada ejercicio lector. Es así que se establece como aspecto importante en su horizonte de expectativas lo que van a sentir al leer, uno de los estudiantes comenta: *“Yo no leo porque me gusta sino porque los libros son como mi corazón y si dejo de leerlos mi corazón no late por eso son tan importantes para mí...”* (S6 E.E.) Este apartado tomado de las encuestas realizadas a los niños, deja claro que durante el proyecto la lectura se trasladó a un plano más personal para ellos, más emocional e íntimo, permeando sus propias vidas.

En sus testimonios dejan ver la importancia que tiene para ellos la cantidad de emociones que puede generar la lectura de un libro, así lo afirma uno de los estudiantes: *“Me gusto El Principito porque sentí algo que no había sentido por otro libro, lloré, reí y pensé. Los Cretinos, es un libro chistoso, genial e ingenioso... si es aburrido y no tiene dibujos es complicado, me aburre”* (S3 E.E.) Podría afirmarse que una obra carece de significado para ellos si no expone algún sentimiento o hace florecer alguna clase de emoción.

Identificar esas obras que tal vez puedan generar el florecimiento de múltiples sentimientos y emociones, es una labor que el maestro debe asumir y que implica no solo conocer un número considerable de obras, sino también esas realidades y cosmovisiones de las que hacen parte sus estudiantes. Más adelante, ellos mismos se podrán formar para seleccionar esas obras por su cuenta, atendiendo a eso que buscan, a ese horizonte de expectativas que poco a poco han construido y que constantemente se transforma y reinventa.

4.2.1.1.3 *Autores que generan expectativas.* Proporcionar espacios en donde tuvieran la posibilidad de conocer diversos autores, acercándolos a algunas obras del escritor que logró llamar su atención y a otros con los que puedan comparar, fue un ejercicio que les permitió agregar a su horizonte de expectativas aspectos relacionados con quien estaba detrás de las líneas. De esta manera, afirman que leen para ubicar más obras de autores que ya han leído y que han llenado sus expectativas o para conocer un autor y así saber si vale la pena buscar más títulos escritos por él, en palabras de uno de los niños: “*Leo para conocer más obras de ese autor que ya conozco y me ha gustado*” (S1 G.) “*Buscaría más libros de Roald Dalh, sus libros son muy buenos*” (S2 G.) De manera que como consecuencia de la construcción de ese horizonte de expectativas, se cultivó en ellos la habilidad para conocer el estilo de quien escribe, los temas que le gustan, el ilustrador que acompaña las narraciones.

Este último punto confirma lo que se ha mencionado ya en el marco teórico en cuanto a la importancia de la relación entre el autor y el lector. En este sentido se afirma que, parafraseando a Eguinoa (2008), el autor debe ofrecer elementos de identificación y empatía con la historia y los personajes, pensando en ese lector-receptor, en lo que siente y piensa, para que sea un lector activo y receptivo, quien interroga y deja responder al texto. Resulta difícil pensar en un escritor que no tiene en cuenta al sujeto que intentará darle una oportunidad a su obra, que se dejará llevar por cada línea y descubrirá su estilo para luego buscarlo en otros libros.

Ejemplo claro de esta relación, fue la manera como se creó una empatía con las obras del autor británico Roald Dalh, de quién pudieron conocer su estilo en el libro *Los Cretinos*, libro bastante jocoso y dinámico y que resulto en gran medida interesante para ellos. Más adelante, en *Matilda* y *Las Brujas*, identificaron esa misma magia, hasta el punto de que la mayoría de ellos se declarara fanático de los libros de este escritor y buscaran por su cuenta más textos de su autoría.

4.2.1.1.4 *Relación texto – contexto.* Cuando se habla de recepción estética literaria, resulta inevitable establecer un nexo entre el lector y su mundo circundante, su realidad, el contexto del que hace parte. Por esta razón, resulta interesante ver cómo estos niños y niñas encuentran en esta relación del libro con su realidad una razón más para vivir una experiencia lectora. Es claro que encuentran cierta afinidad con los libros

pues tratan sobre temas que son cercanos a su vida, uno de ellos afirma: *“Mi libro favorito fue Camino a Casa porque me recordó cuando yo era pequeño porque mi papá viajaba mucho yo le preguntaba si nos íbamos a volver a ver”* (S14 E.E.), otro estudiante comenta: *“La parte en donde matan al primo de Mile me impacto muchísimo, porque es muy feo lo que se siente cuando a uno le matan a alguien que uno quiere mucho como me paso a mí con mi papá, el libro me lo recordó, es muy melancólico”* (S2 G.)

Recibir estéticamente un libro, en algunos casos, tiene una estrecha relación con la posibilidad de sentirse identificado con las situaciones que acontecen en él, con la manera como ellos se ponen en el lugar del protagonista o el protagonista se pone en el lugar de ellos. En algunos casos después de la lectura de algún libro, los estudiantes afirman sentir la incidencia de lo que leyeron en su vida, las conexiones que hacen con lo que pasa en sus barrios o en casa, uno de los niños afirma: *“Sucede también que luego de leer observamos cosas de la vida diaria que nos recuerdan lo que leímos, como con los Cretinos, después de leerlo no podía evitar ver algún señor con barba y pensar si le pasaría lo mismo que a don Cretino que se untaba de todo en su barba”* (S5 G)

4.2.1.1.5 *La lectura literaria como viaje.* Otro de los aspectos que permitió desvelar la propuesta, frente a la manera como se percibe estéticamente la literatura, fue el relacionado con esa historicidad de la que habla Gadamer (1999), esto en los comentarios que hacen sobre la época en la que fueron escritas las obras. Para ellos no resulta difícil comprender que muchos de los libros fueron escritos o hacen referencia a un momento histórico pasado (en especial los clásicos) y encuentran esto como una excusa para conocer acerca de lo que sucedía en otras épocas y lo que las hace diferentes de la actualidad. Uno de ellos comenta, con relación a su lectura del cuento “El diablo en la botella” de Robert Louis Stevenson: *“leyendo me transporto hacia un nuevo mundo, vivo las aventuras de ese cuento, aprendo de cómo vivían ellos.”* (S12 E.E.)

Permitir que ellos hagan esta clase de inferencias y acompañarlos en este proceso, les permitirá comprender la relación que existe entre ese pasado que se retrata en las obras y su presente, llevándolos a identificar esos asuntos que han cambiado y aquellos que aún siguen vigentes aun cuando ha pasado tanto tiempo. De esta manera la lectura literaria se convierte en un viaje en el que ellos tendrán la posibilidad de percibir nuevas cosmovisiones de mundo, entender sus razones,

compararlas con su entorno circundante y contrastarlas con las de otros libros, en un ejercicio de intertextualidad que se enriquece con cada nueva obra.

4.2.1.1.6 Las imágenes también se leen. Uno de los descubrimientos que pudieron hacer los estudiantes en el desarrollo del proyecto y que resultó altamente trascendental para ellos, fue el saber que las imágenes también se pueden leer. Muchos limitaban la lectura a las letras y palabras escritas, pero cuando este universo se amplió al de las imágenes les permitió enriquecer esa experiencia estética y descubrir significados y mensajes detrás de cada ilustración, de los colores y formas. Uno de los estudiantes afirmaba: *“A veces las imágenes dicen más de lo que está escrito”* (S8 E.E.)

En algunos de los conversatorios se discutió sobre el tema de los libros ilustrados y los que no tenían ninguna ilustración, asunto en el que ellos tenían puntos a favor y en contra, pero que les costaba argumentar, uno de ellos afirmaba:

“De los libro álbum creo que es super importante tener ilustraciones, ya que esa es la característica de los libro álbum, pero yo creo que en los libros no deberían tener porque es mejor dejar a la imaginación. De hecho estoy leyendo un libro sin ilustraciones llamado Los juegos del hambre y lo hago porque me encanta imaginar transportarme a ese mundo y creo que con ilustraciones es posible pero no tanto, en nuestro salón tenemos varios libros que tienen pocas letras y muchas ilustraciones pero tenemos uno en especial que es peculiar y la curiosidad es que no tiene letras yo ya lo leí se llama Circo de Pulgas y es genial, me encanta. Recuerdo a Quentin Blake ya que él trabaja con Rolad Dahl mi autor de libros favoritos y me encantan sus ilustraciones ya que las vi feas al principio pero las vuelvo a ver y le encuentro sentido” (S16 E.E.)

Cabe resaltar que finalmente asumen las dos posibilidades (libros con o sin ilustraciones) y que además mencionan el nombre de los ilustradores, lo que nos lleva a deducir lo importante que resulta para ellos el tema de las ilustraciones, además del esfuerzo que hacen por encontrar sentido a este elemento tan importante en algunos libros.

A propósito de los libros sin ilustraciones, cuando se les pregunta si lo leerían afirman *“pues claro que si porque como he leído tanto me podre imaginar lo sucedido, o tal vez hasta puedo ser el ilustrador. Todos saben que una imagen si es posible leerla”* (S10 E.E.)

4.2.1.2 Criterio Lector. El criterio lector se refiere a esa construcción que van haciendo los lectores a medida que leen más libros y que los lleva a establecer una serie de parámetros con los cuales escogerán nuevas obras. Generalmente es el docente quien selecciona las obras asunto que si se hace desde una perspectiva constructivista no resulta contraproducente, sin embargo, se debe fortalecer este criterio en los estudiantes y brindar las herramientas para que ellos mismos sean capaces de seleccionar lo que leen, argumentando la razón de cada decisión.

La lectura y acompañamiento en los primeros libros que leen les ayuda a iniciar la construcción de su criterio lector, de ese conjunto de aspectos que los llevarán a buscar nuevas obras. A partir de ese horizonte de expectativas que los lleva a acercarse a una obra, se pueden construir criterios que definan el estilo de literatura que va a ser su predilecto. De esta manera resulta importante ofrecer un espectro de posibilidades que pueda abrir esa mirada y constituirse en criterios fundamentados desde la experiencia con diferentes clases de obras.

En este punto, jugó un papel fundamental el fortalecimiento de la capacidad de juicio del estudiante frente a lo que lee. Comparar las obras, identificar lo que para ellos hizo falta o fue un éxito en cada libro, determinar los géneros y temáticas que quieren encontrar en lo que leen, son ejercicios que pueden constituirse como un primer paso para formar su criterio lector. Al respecto Gadamer (1999) apela a los términos juicio y gusto, para definir dos procesos que a su manera de ver permiten que el lector rechace o acepte una obra, desde esa recepción propia de cada lector, de cada clase de búsqueda, para finalmente constituirse como criterio para la selección de futuros títulos.

Las categorías emergentes que se desprenden de la unidad de análisis Criterio lector son: "*La primera impresión es la que vale*", *Un buen inicio, sobre la extensión y la forma, selección de géneros literarios y autores de cabecera*. A continuación se desarrollan cada uno de ellas a partir de los hallazgos encontrados.

4.2.1.2.1 "La primera impresión es la que vale". Uno de los primeros aspectos que fue posible identificar en relación con la recepción estética de los libros, fue el relacionado con esa primera impresión que tienen los estudiantes de las obras, suelen tomar la decisión de asumir o no un ejercicio de lectura dependiendo de este primer encuentro. Disfrutan el encuentro inicial con cada libro y lo exploran con curiosidad, al

sentirse atraídos lo asumen, de lo contrario hablan de darle una oportunidad o simplemente deciden no leerlo. En palabras de un estudiante: *“Disfruto y me emociono cuando me encuentro por primera vez con un libro, cuando lo destapo y veo sus ilustraciones, los títulos de sus capítulos, me gusta emocionarme y sentir curiosidad por lo que pueda tratar”* (S6 G.)

En este sentido, resulta preponderante el papel del docente, quien genera ciertas expectativas frente a los libros y se convierte en el promotor de lectura de sus estudiantes. Sin embargo, este debe permitir que sean ellos quienes tomen la decisión, si el fin último es el encuentro libre con los libros.

4.2.1.2.2 Un buen inicio. Uno de los primeros aspectos que mencionan los estudiantes, cuando se intenta explorar su concepción de criterio lector, es el relacionado con el inicio de las obras. Para ellos resulta trascendental la apuesta que hace el escritor con las primeras líneas que dan inicio a su libro. Uno de los niños afirma: *“leo la primera parte y espero que me atrape y me lleve a quedarme leyendo”* (S6 G.) De manera tal que el autor es el responsable directo de que quien abre esas primeras páginas continúe con su recorrido.

Desde este punto, resulta interesante ver cómo los niños exploran críticamente los libros, leen la sinopsis del mismo, miran los títulos de cada capítulo y las imágenes que los acompañan, para finalmente darse una oportunidad con la lectura de las primeras páginas. Algunos ni siquiera llegan a esta primera lectura, pues a su manera de ver ya con esa primera exploración el libro no llenó sus expectativas (este aspecto se tratará en el apartado de estética de la recepción) y prefieren dejarlo a un lado. Para quienes el libro resultó interesante en ese encuentro previo a la lectura, ingresaban con muchas expectativas e intentaban dejarse provocar con esos primeros párrafos. Muchos son los autores que son conscientes de estas dinámicas y logran atrapar al lector en los primeros renglones, de aquí la importancia de pensar en quien lee al momento de escribir.

Durante el desarrollo del proyecto se habló en varias ocasiones de cuáles habían sido esos aspectos que los llevaban a realizar una lectura juiciosa de algún libro, entre estos se mencionó el asunto de las historias y la manera como los “enganchaban”, como los “atrapaban” de cierta manera y no les permitía “despegarse” de cada página.

Historias que para ellos resultaban interesantes y los animaban a seguir adelante. En una de las encuestas afirman: *"Mi libro favorito hasta ahora y que he leído en poco tiempo ha sido "el monstruo al que le gustaba leer" y " los cretinos" pero pienso que los dos han sido dos de los libros que más me han gustado porque su estructura o su historia es original y estupenda e incluso creativa"* (S9 E.E.) Testimonio que deja claro el papel trascendental de un escritor que intenta atrapar a quien está al frente de cada página, que conoce acerca de lo que ellos esperan encontrar en cada párrafo.

En algunas ocasiones se les insistió en darle una oportunidad a algún libro que en el criterio del docente podría ser interesante para ellos; sin embargo, algunos no compartían esta idea y preferían abandonarlo después de algunas páginas, uno de los estudiantes comentaba: *"... no seguí con Querido hijo estamos en huelga porque no me daba nada de gracia, no me divertía. Intentaba pero no se pudo"* (S2 E.E.)

Esta clase de ejercicios les permitió tomar sus propias decisiones frente a lo que querían leer, hecho que resultó bastante interesante para ellos pues ahora se trataba de confiar en su propio criterio lector y no solamente en el del docente, de manera tal que se sentían en la libertad de asumir o no una obra, en la libertad de defenderla o definitivamente no recomendarla.

4.2.1.2.3 Sobre la extensión y la forma. Otro de los aspectos a los que hacen referencia los estudiantes en los diferentes registros, y que tiene que ver directamente con su criterio lector, es el relacionado con la extensión y la forma de los libros que le son puestos a su alcance. Muchos de ellos afirman que no les preocupa qué tan larga sea la obra siempre y cuando haya llamado su atención y logre llenar sus expectativas. Contrario a lo que se podría creer, la mayoría prefiere los libros carentes de imágenes pues les permiten recrear lo que van leyendo en su mente. Una de las estudiantes comenta: *"Me gustó mucho "Cuentos solo para niñas" porque no tiene tantos dibujos y a mí me gustan los libros sin tantos dibujos porque así uno se puede imaginar que es lo que pasa en los libros, entonces paro un momentico y empiezo a pensar cómo sería lo que dice allí, como cuando decía que "el arco iris me peina"* (S1 G.)

En cuanto a la forma, se sienten atraídos por libros cuyas carátulas invitan al lector a leerlos, les encantan los de pasta dura y, aunque afirman que no es necesario, disfrutan también de las ilustraciones que acompañan a algunas obras, al punto de

reconocer algunos famosos ilustradores cuando se acercan a los libros. De manera que podría afirmarse que en una edad como en la que se encuentran desean abandonar los libros con ilustraciones, pero en definitiva disfrutan también del color y las formas presentes en algunas obras, aunque les cueste aceptarlo.

Es así como recuerdan con mucho afecto los primeros libros que les fueron puestos al alcance dentro del proyecto, en su mayoría libro álbum, de donde aprendieron que la lectura de imágenes también es divertida e interesante. Suelen relacionar estos libros con el acercamiento inicial a la lectura y les gusta compartirlos con los más pequeños. Les avergüenza reconocer que aún los disfrutan, pues según ellos ya han crecido y deben leer textos para niños “más grandes”, libros que tengan más letras y páginas y menos color e ilustraciones, pues han crecido con la idea de que así podrán “madurar” frente a lo que leen.

4.2.1.2.4 Selección de géneros literarios. Los géneros literarios, aunque no directamente, son otro de los aspectos que hacen parte de ese criterio lector que fueron consolidando durante el proyecto. Afirman que les encantan los libros con historias de estudiantes (novela) y que suceden en espacios como el colegio; las obras que les ponen los “pelos de punta” (suspenso o terror) también hacen parte de sus favoritos, pero un tema que definitivamente les gusta encontrar en su biblioteca es el de las aventuras o aquellas historias en donde hay algún caso por resolver (novela policiaca) pues se sienten atraídos por saber cómo se desarrollan los hechos, cómo se enredan las historias y en qué va a terminar cada asunto.

La selección del género se ve mediada también por las emociones que subyacen a cada clase de literatura, por la cercanía con su mundo circundante y cotidiano, en palabras de una de las niñas: *“Mi libro favorito es “guía para la vida Bart Simpson” porque me lo dio mi hermana y también porque es un género de libro que me gusta leer que es como de maldades o gracias. No me gustó tierra dentro porque no me hizo recordar nada o sentir algo especial por ese libro, le falta como algo más interesante, como que me llegue un recuerdo o algo así”* (S11 E.E.) De manera que para inclinarse por un género específico, contaban ellos con algunas condiciones, en especial relacionadas con la cercanía de cada libro con su vida, estrechamente relacionados con la cosmovisión de una persona de su edad.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que aunque los géneros no fueron un tema al que se le diera un tipo de tratamiento especial dentro del proyecto, en su interacción con las obras desarrollaron ese conocimiento relacionado con las distintas clases de obras con las que se pudieron encontrar, sus características y lo que las diferencia a unas de las otras, tanto así, que estas nuevas construcciones alrededor de lo que leen terminan formando parte del criterio con el que seleccionan las obras que quieren leer.

4.2.1.2.5 Autores de cabecera. En este último punto relacionado con el criterio lector, es importante resaltar que quienes tuvieron la oportunidad de leer varios libros del mismo autor, construyeron argumentos sólidos para aconsejar o no la lectura de las obras. Autores como Pilar Lozano y Francisco Leal, que además tuvieron la oportunidad de conocer, se convirtieron en sus favoritos por escribir acerca de situaciones que para ellos resultan muy cercanas. Escuchar a los escritores hablar sobre las razones que los llevaron a escribir, se constituyó también en un elemento para fortalecer su cercanía con ellos.

Sin embargo, no serían solo los autores que pudieron conocer a quienes seguirían incondicionalmente, más adelante surgirían otros que pasarían a formar parte de sus escritores de cabecera, esto debido a la calidad de sus libros, al humor que manejaban, a la cercanía con las realidades de los niños o a la posibilidad que les daban de fantasear. Roald Dahl fue uno de ellos, ya que aunque no tuvieron la suerte de conocerlo, pudieron saber quién era y los motivos que lo llevaron a escribir, además, su humor y el dinamismo con el que contaba sus historias lo llevaron a poseer un lugar privilegiado en la vida de estos niños y niñas que se “peleaban” por llevar uno de sus libros a casa.

4.2.1.3 Modelo lector. Esta unidad de análisis se alimenta de los comentarios y aportes que hacen padres y estudiantes y que dejan clara la presencia de una persona que se consolida como su modelo lector, ese personaje que los anima a acercarse a los libros y los antoja por las obras, las conoce y sabe aconsejar a otros sobre lo que hay para leer. En un primer momento la categoría “modelo lector” se hizo pensando en uno de los actores principales en este sentido: el docente, sin embargo, en el transcurrir del

proyecto se pudo evidenciar que hay muchos personajes que directa o indirectamente se convierten en modelos lectores para los estudiantes, es más, la labor de promotores de lectura toma varias vías, no solo del adulto hacia el niño sino también al contrario, ya que en el desarrollo de la propuesta se evidenció como ellos se convertían en el modelo lector de sus padres, de sus compañeros e incluso de su docente.

De lo anterior se puede concluir que la misión de ser promotores de lectura no es exclusiva de los docentes, esta tarea se puede trasladar a los estudiantes y a sus familias. Sin embargo hace falta mostrar el camino que se debe recorrer para formarse como un modelo lector, de manera que esa labor de promotores redunde en la conformación de nuevas generaciones llenas de lectores, de personas que abren en sus vidas un espacio para la lectura literaria.

A continuación se mencionan las categorías emergentes que se desprenden de esta unidad de análisis, atendiendo a cada uno de los modelos lectores que fue posible identificar a lo largo del proceso:

4.2.1.3.1 El docente como modelo lector. El docente como principal conocedor de las obras, como principal promotor y ejemplo de lo que supone leer. Resulta preponderante el papel del docente como líder de proyectos en donde se toma en serio la lectura literaria, un líder que además haga un seguimiento a lo que sucede con ellos, a sus dificultades, que conozca lo que les gusta leer y lo que no, que sepa qué libro es el indicado para cada niño (por sus gustos, los momentos por los que está pasando, una calamidad o un momento alegre)

Los estudiantes confían en el criterio lector de su profesor, de aquí la importancia de que este sepa seleccionar las obras y tenga la capacidad de identificar qué es lo que ellos quieren leer, uno de los niños expresa:

Mi historia empezó el año pasado, en realidad nunca fui una persona que se interesara por la lectura, me parecía aburrida, pero llego un momento en el que me encontré con un guardaguñas que me llevo a darme cuenta que la literatura es otra parte de alguien y si no tenemos cuidado y no sabemos cómo tenerla se puede desvanecer y creo que perderíamos el color (S8 H.L.).

En este sentido, muchos de los acudientes reconocieron la importancia de tener un docente que diera importancia al papel de la literatura en la vida de los niños y que

aprovechara las ganas que tenían ellos de descubrir y descubrirse dentro de las obras, uno de los padres afirma:

Rescatamos el trabajo del profesor Jimmy Lamprea, su ejemplo, trabajo, dedicación, apoyo, guía y emprendimiento hacia un nuevo país, lleno de estudiantes con conocimientos sobre muchos temas, ya que al leer encontramos el saber, y el saber nos lleva al conocimiento, todo estuvo excelente. En cada momento nuestra hija nos comenta sobre un libro, su enseñanza y moraleja, la parte de incentivar la lectura ha sido el mejor regalo que el profesor Jimmy Lamprea nos ha dado (S16 E.P.)

Lograr que los padres reconozcan la importancia de adelantar proyectos relacionados con la lectura de obras literarias y que valoren los esfuerzos que se hacen en la escuela en este sentido, es un ejercicio que hará posible encontrar un apoyo efectivo y eficiente en casa. El docente puede realizar innumerables esfuerzos y convertirse en un hábil promotor de lectura, pero si se cuenta con el apoyo de la familia los resultados serán aún más trascendentes y significativos.

4.2.1.3.2 El estudiante como modelo lector. El concepto de “modelo lector” se amplía y se traslada también al estudiante, quien se convierte en modelo de lectura para otros, en motivador y promotor de ejercicios de acercamiento a las obras. Uno de ellos comenta: *“Todos nos volvemos animadores de la lectura, tenemos un trato y es no contar el libro en su totalidad sino solo algunos detalles para que nuestros compañeros se animen a leerlo”* (S1 G.)

De la misma forma los estudiantes se establecen como modelo lector de adultos que han dejado de leer o nunca lo han hecho, en uno de los testimonios de una de las estudiantes encontramos un claro ejemplo de este punto:

Yo me soñé que había hecho tres libros, uno se llamaba la muerte de Frankenstein, el otro como crear a Frankenstein y el último como entrenar a mi papá. Es que mi papá odiaba la lectura y desde que yo comencé a leer el hoy en día se está leyendo un libro a diario y ya se terminó de leer Padre rico padre pobre... odiaba leer y con nada del mundo lo podían hacer cambiar de opinión, entonces desde que yo le llevé el libro Tocatoc, El terror de sexto B, Los Cretinos, todos los libros que he leído, a él le comenzaron a gustar y desde ahí le gusto la lectura. Yo soy la entrenadora de mi papá, yo le digo que todos los libros no dan una enseñanza, que se fije en los signos de

puntuación y que se fije si hay algo que le haya pasado en la vida que tenga que ver con lo que leyó” (S3 G.)

Por otra parte, los niños también tuvieron la oportunidad de convertirse en promotores de lectura de su docente, esto cuando llegaban a la biblioteca del salón nuevas obras o conseguían en otros espacios libros desconocidos por él. Un ejercicio que resultaba en gran medida trascendental para ellos, era el de intentar provocar a su profesor para que se acercara a la lectura de un libro, buscar los argumentos para motivarlo los hacía sentirse preparados y confiar en su criterio para seleccionar las obras.

Por último, algunos estudiantes que no pertenecían al grupo e ingresan en años posteriores al comienzo del proyecto, se ven motivados a leer por el entusiasmo que muestran los demás por la lectura, la misión de ser un modelo lector se delega también a ellos y se les entrega esa responsabilidad de involucrar a otros con la lectura.

4.2.1.3.3 Padres y familiares como modelos lectores. Otro actor fundamental y que debe procurar convertirse en un modelo lector es el padre o madre de familia o los adultos que pasan más tiempo en casa con los estudiantes. Durante el proceso, se contó con la colaboración de la mayoría de ellos, intentaban prestar atención a las indicaciones que se daban para poder apoyar el proyecto. En el simple hecho de dar importancia a la presencia de los libros en la vida de sus hijos o acudidos, se consolida como primer paso para convertirlos en modelos lectores.

Sin embargo, cabe aclarar que los niños se sentían más motivados cuando detectaban que los adultos en sus hogares también encontraban interesante el asunto de la lectura de textos literarios, cuando hacían comentarios o pequeños conversatorios en casa sobre el contenido de las obras. De aquí la importancia de que en los hogares se permita el ingreso de la literatura y se convierta en un motivo para compartir, para conversar y debatir, para escucharnos leyendo y disfrutar con cada historia, acabando con la idea de que los libros son exclusivos de la escuela o las bibliotecas y que solo en las aulas se pueden aprovechar.

4.2.1.3.4 Los escritores como modelos lectores. Por último, pero no menos importante, está el papel de modelo lector que cumplieron los autores de las obras.

Dentro del desarrollo de la propuesta los estudiantes contaron con la suerte de poder compartir con dos de los autores de los libros que estaban leyendo, en estos encuentros pudieron conocer el origen de cada obra, la forma como fue construida y los motivos que llevaron a estos escritores a producirlas. Adicional a lo anterior, los autores aprovecharon para motivarlos a leer aún más, a encontrar en los libros una compañía inigualable.

En cada uno de los encuentros de los que pudieron ser parte, los niños tuvieron la oportunidad de recibir en la voz de los escritores que tanto admiraban, una invitación a leer y a disfrutar cada página, a viajar y a sumergirse en lo que leen. Estos modelos lectores aprovechaban sus anécdotas de infancia para motivarlos a leer, viejas historias de encuentros con libros fantásticos y narraciones sorprendentes eran parte de los argumentos que usaban para animarlos a continuar por este viaje a través de la literatura.

De manera tal que, siendo un referente para los estudiantes, los escritores deben cumplir también con su labor de promotores, de modelos lectores que lleven a otros a contagiarse de este amor por los libros.

5. Conclusiones

Hacer una revisión de las preguntas, sub-preguntas, objetivo general y objetivos específicos que orientaron este proceso investigativo, nos da la posibilidad de visualizar hasta qué punto el recorrido que se llevó a cabo con el proyecto permitió dar respuesta a las inquietudes iniciales que lo orientaron, las cuales se enfocaban en la búsqueda de un nuevo paradigma para la puesta en escena de las obras literarias en la escuela, específicamente en los últimos grados de primaria.

De esta manera resulta necesario agrupar en tres ejes las conclusiones a las que fue posible llegar con la propuesta: 1) La relación existente entre la teoría estética de la recepción, la lectura como experiencia y su correspondencia con la educación; 2) Las implicaciones que tiene para el docente el pensar talleres literarios que busquen generar experiencias estéticas de lectura; 3) Lo importante de realizar la sistematización de un trabajo realizado durante tres años y que pretendía evidenciar la puesta en práctica de experiencias estéticas de lectura literaria en el aula.

Con relación al primer punto la experiencia sistematizada permitió constatar que si es posible poner en práctica en el aula los postulados que defienden la necesidad de una lectura que tenga en cuenta la percepción, así como procesos de encuentro con la literatura en donde se dé valor a las búsquedas que hacen los estudiantes en los libros, eso que quieren encontrar para no ser los mismos después de leer. Sin embargo se pudo también confirmar la importancia que tiene para esta clase de procesos la presencia de un orientador-docente, el cual debe estar dispuesto a romper viejos paradigmas con relación a la didáctica que se usa para trabajar con los libros en la escuela.

Dejar de usar los libros como herramienta estrictamente formativa y que pretende fortalecer la comprensión lectora, en donde es el docente quien elige lo que vale la pena leer a partir de sus propios intereses o para dar respuesta a unos mínimos exigidos por la normatividad del momento, es una tarea que muy pocos están dispuestos a asumir, sin embargo, a partir del proyecto sistematizado se pudo corroborar lo necesario que resulta si se pretende formar lectores autónomos y que se

apasionen por las obras. En nuestras aulas de debe transformar la mirada y dirigirla hacia la posibilidad de permitir que sean ellos quienes seleccionen lo que quieren leer, quienes decidan a partir de su horizonte de expectativas los libros que asumirán, acudiendo a eso que les hace sentir la lectura o no, a esos autores y géneros que se van convirtiendo en sus favoritos, ejercicio que permite un encuentro libre con las obras, que los hace sentir protagonistas y capaces de decidir, de disfrutar cada página.

De esta manera, resulta importante realizar un acercamiento a la estética de la recepción entendida como un proceso en el que ellos tienen la posibilidad de sorprenderse o no con lo que les es propuesto para leer, esto por medio de talleres en donde podrán disfrutar y aprovechar ese primer contacto con las obras, comparar su propia vida con lo que encuentran en los libros o viajar a épocas y contextos diferentes al suyo. Todo lo anterior en un ambiente de lectura apropiado, un aula que cuente con cientos de obras para ser exploradas, leídas y comentadas.

De este primer asunto, el de la relación entre la lectura como experiencia, la estética de la recepción y su correspondencia con la educación, se concluye también que el ingreso de la literatura a las aulas como experiencia estética debe permitir que ella los conmueva y se convierta en un acontecimiento, en algo que los transformará y les hará sentir que han cambiado y que no son los mismos que eran cuando empezaron a leer. De aquí la importancia de contar con un docente que haya sido transformado por las obras, que entienda de primera mano lo que supone vivir la literatura como experiencia estética, como eso que me pasa, que hace que pase algo que no soy yo y que no depende de mí.

En este sentido, en cuanto al valor que se debe dar a lo que sienten los lectores-estudiantes cuando entran en contacto con la literatura, cabe resaltar la importancia que le dan ellos a las emociones y sentimientos que despiertan los libros. En la mayoría de instrumentos de recolección de datos utilizados al finalizar el proyecto (Historias lectoras, encuestas, grabaciones, etc.) mencionan como asunto trascendental para tener un encuentro significativo y experiencial con las obras, el atender a eso que me pasa cuando leo, a eso que siento, a la tristeza, felicidad o apatía que me hace experimentar la lectura. De aquí lo importante de un docente que sepa reconocer y valorar estos momentos, los cuales se pueden facilitar por medio de talleres literarios

diseñados para propiciar ese encuentro íntimo con la literatura, esa posibilidad de tener un contacto libre con lo que se propone para leer, para finalmente hallar eso que se buscaba y que responde a un sinnúmero de particularidades, tantas como estudiantes podemos encontrar.

En el segundo aspecto se logró comprobar la importancia y las implicaciones que conlleva el diseño de estrategias como el taller literario, esto con el fin de conducir a los estudiantes a encuentros más significativos con las obras literarias, ejercicios pensados desde experiencias estéticas que posibiliten un acercamiento más íntimo y personal del libro con su lector. Los talleres literarios pensados desde la lectura como experiencia y la estética de la recepción, se enfocaron en la búsqueda y aprovechamiento de las percepciones que tenían ellos acerca de lo que leían. Estos ejercicios didácticos permitieron identificar la importancia de trabajar alrededor de diversos aspectos, uno de ellos era ese primer encuentro con las obras, esa exploración que hacen antes de aventurarse a leer. Allí es posible realizar una serie de actividades que conviertan ese acercamiento inicial en toda una experiencia: oler el libro, revisar las imágenes, los títulos de cada capítulo, conversar acerca del autor, de su vida, de los motivos que lo llevaron a escribir.

Por otra parte, se pudo concluir lo importante que resulta el dar trascendencia a esas relaciones que establecen los estudiantes entre las obras y sus contextos, muchos de ellos deciden dar una oportunidad a alguna obra si esta se conecta con sus realidades. Así mismo, algunos empiezan a utilizar la lectura como un medio para hacer catarsis, como una forma para descubrirse allí o conocer la historia de otros que pasan por situaciones similares o a las suyas. En este sentido resulta importante mencionar que en sus testimonios también hacen referencia a lo interesante que les resulta ese viaje a épocas y cosmovisiones diferentes a las suyas, de las cuales aprenden y se dan la posibilidad de imaginar, de comparar con lo que ellos viven a diario.

Pensar en prácticas de lectura que los trasladen a encuentros más significativos con los libros y que tengan en cuenta sus percepciones, no es una tarea fácil. Además de obligar al docente orientador a conocer un buen número de obras, las cuales podrá sugerir y comentar, hace necesario el diseñar ambientes de lectura que despierten ese interés por la literatura, que los lleve a curiosear, a hojear y ojear lo que hay para leer.

En este punto, fue posible concluir con la propuesta lo trascendental que resulta poner los libros a su alcance y darles la oportunidad de explorarlos sin mayores limitaciones que los cuidados básicos que deben tener al usarlos. El contar con una biblioteca en el aula la cual se renovaba o complementaba constantemente (en mayor medida con las sugerencias de títulos, temas y géneros que ellos mismos hacían), se convirtió en un motivo para entender de otra manera el encuentro con los libros. Tenerlos cerca y poder aprovechar el tiempo libre o los momentos de taller para escudriñar en su interior, fue uno de los aspectos que redundaron en el fortalecimiento de su criterio lector, llevándolos a identificar una serie de elementos que incidirían en sus futuras búsquedas.

Los talleres literarios pensados desde las experiencias estéticas de encuentro con los libros los llevaron a fortalecer otras competencias además de la lectura, hecho que permitió confirmar la importancia de esa relación dialógica que debe existir entre las diferentes habilidades que se buscan fortalecer y cualificar en el trabajo con la lengua materna en el aula. En cuanto a la escritura, muchos de los talleres sirvieron como excusa para producir textos diversos y para atender a diferentes necesidades comunicativas, de manera tal que se llevaron a cabo procesos escriturales para reconocer la estructura, planear borradores y elaborar productos finales tales como historietas, sinopsis de obras, cartas, relatos, etc. todos estos mediados por el encuentro con la literatura. En este sentido fue posible evidenciar el impacto que tiene en la forma de escribir y expresarse de los estudiantes, el encuentro con diferentes obras literarias, esto en la variedad de figuras literarias (metáforas, símiles, hipérboles, etc.) que usaban en sus construcciones discursivas y que no fueron trabajadas en las clases.

De igual manera fue posible concluir que estos encuentros experienciales con la lectura literaria fortalecieron la escucha y la oralidad de los estudiantes. En cada espacio en el que podían conversar acerca de lo que leían, de sus percepciones, de lo que habían indagado sobre los autores, fueron poniendo en escena su capacidad para argumentar oralmente lo que pensaban y de paso lograron convertirse también en grandes promotores de lectura, personas capaces de provocar a otros a leer. En cuanto a la escucha, fue posible fortalecer su capacidad para valorar lo que el otro quiere

compartir, esto debido tal vez a su interés en escuchar acerca de las obras, en estar atentos para realizar una futura selección.

Por último, frente a este segundo aspecto relacionado con la implementación de talleres literarios, fue posible identificar los diferentes modelos lectores con los que cuentan los estudiantes: Su docente, otros estudiantes, su familia y los autores. En cuanto al docente este se ratifica como eje principal dentro de la formación de lectores, desde su capacidad de brindar información sobre títulos, autores, temáticas y géneros, así mismo desde su testimonio como lector apasionado, personaje que ha descubierto lo que supone vivir la literatura como experiencia estética y que lleva un libro consigo a todas partes. En cuanto a los estudiantes como modelos lectores, los conversatorios sirvieron para que ellos descubrieran su papel de promotores de lectura de sus compañeros, familiares e incluso de su profesor, al punto que sugerían al docente algunos títulos que desconocía e intentaban provocarlo.

En este mismo sentido la familia jugó un papel trascendental dentro del desarrollo de la propuesta, en algunos hogares se daba importancia a la presencia de libros desde tiempo atrás, se contaba con obras en casa y padres o familiares lectores que los animaban a leer. En donde no sucedía esto, se dio inicio a una cultura en donde se valoraba la posibilidad de tener un libro al alcance, se compartían en espacios familiares y se les daba a las obras la oportunidad de ingresar a su cotidianidad, todo esto mediado por los talleres en dónde la literatura debía trasladarse al interior de sus hogares.

Frente al tema de los modelos lectores los autores tuvieron una gran incidencia a lo largo del proyecto. Los estudiantes contaron con la suerte de conocer a dos de los escritores y saber de primera mano los motivos que los llevaron a leer y a escribir, a apasionarse por lo que hacen. De manera tal que pudieron entender al ser humano detrás de la letras y comprender la importancia de saber algo acerca de ellos, sobre sus orígenes y el contexto en donde se encontraban al momento de escribir, Muchos de ellos se sintieron motivados a leer por medio del reconocimiento de quien produce cada historia y les permitía aventurarse en cientos de relatos.

Por último, en el tercer punto, se pudo constatar lo trascendente que resulta para la escuela el desarrollo de procesos de sistematización y análisis de experiencias,

ejercicios que permiten consolidar el aula y lo que sucede en ella como espacio de indagación y análisis, en este caso particular en relación con lo que sucede cuando se intentan generar nuevos paradigmas para pensar el papel de la literatura en la escuela.

Entender lo que sucede en el aula cuando se busca hacer un acercamiento a la literatura como experiencia estética, solo es posible si se realiza una observación rigurosa de lo que acontece cuando se proponen dinámicas de acercamiento a los libros desde la perspectiva de la percepción, cuando se hace una “cacería” de esos testimonios, comentarios y momentos que evidencian un cambio en la manera como ellos asumen la literatura. En los docentes capaces de leer críticamente lo que acontece a diario en su campo de trabajo, está la respuesta a la urgente necesidad de transformar lo que sucede al interior de las instituciones educativas. Solo quien vive y se apasiona por su labor de acompañarlos en la construcción de nuevos conocimientos, de nuevas maneras de ver y asumir el mundo (a través de la literatura, por ejemplo) será capaz de generar nuevos paradigmas, miradas que se construyan sin olvidar lo que percibe el estudiante, lo que busca, lo que necesita para ser alguien diferente después de haber pasado por la escuela.

Referencias bibliográficas

Libros

- Ander-Egg, E. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Cajiao, F. (2006). En: Por qué leer y escribir. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Chambers, A. (2008). Conversaciones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1993). Lector in Fábula. España: Editorial Lumen.
- Gadamer, H. (1998). En: Estética de la Recepción. Rainer Warning (ed.) España: La balsa de la Medusa.
- Gadamer H. (1999). Verdad y método. España: Ediciones Sígueme.
- Iser, W. (1987). El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Ed. Taurus.
- Innenarity, D. (2002). Introducción, en Jauss H. Pequeña apología de la experiencia estética. España: Ediciones Paidós.
- Jara, O. (1996). Sistematización de experiencias, búsquedas recientes. Santa fe de Bogotá. Dimensión educativa.
- Jauss, H. (2002). Pequeña apología de la experiencia estética. España: Ediciones Paidós.

- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México: F.C. E
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. (2008). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá. Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nietzsche, F. (1996). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Madrid: Tecnos
- Pennac, D. (2002). Como una novela. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Bogotá: Universidad Distrital.
- SED Bogotá. (2010). Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá: Editorial SED.
- Vásquez, F. (2007). Educar con maestría. Bogotá: Universidad de la Salle.

Artículos

- Areiza, E. & Betancur, D. (2015). Tras los hilos de Ariadna. Memorias y experiencias de formación en los laberintos de la literatura. Colombia: Universidad Javeriana. Revista Magis No 15. pp.151-162.

- Ball M. & Gutiérrez M. (2008). Estética de la recepción: cuando los pequeños aún no leen. Venezuela: Revista Artículos Arbitrados. pp 439-445.
- Cruz (2010). Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. Colombia: Universidad del Valle. Revista Poligramas No 30. pp 125-142
- Dalmanori, M. (2011). Leer literatura: algunos problemas escolares. Argentina: Revista Moderna sprak 2011:1. pp 140-152.
- Jitrik, N. (2013). De la imagen y la literatura. Una comprensión estética. Memorias seminario De la representación a la imagen. Colombia: Universidad Nacional sede Medellín. pp 14-25
- Jurado, F. (2004) Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. Colombia: Universidad Nacional. Revista Literatura: teoría, historia, crítica No. 6. pp 269-296.
- Jurado, F. & otros (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Revista Folios No 37. pp 17-25
- Lopera, G & López, R (2013). Propuesta de un lector y una lectura modelos para el libro de relatos de León de Greiff. Colombia: Universidad de Antioquia. Revista lingüística y literatura. pp 49-53
- Martínez, P. (1999). Palabras de instalación, Simposio Internacional de Investigadores en Educación. En: La investigación como práctica pedagógica. Santa Marta: Convenio Andrés Bello.

Martínez, Z. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. Colombia: Universidad Autónoma. Revista Graffía Vol. 10. pp 175-194.

Moreno, M. & Carvajal, E. (2011). Cinco desafíos para la didáctica de la literatura en el siglo XXI. Artículo extraído de las memorias del V Encuentro Departamental para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura. Colombia: Universidad de Antioquia. Revista Redlecturas No 4.

Tornero (2011). Negaciones y negatividad en la estética de la recepción. México: Revista Serie No 37. pp 102-110

Trabajos de Grado de Maestría

Alfonso, O. (2010). La interacción con los lenguajes en el contexto escolar: el caso de las narrativas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gaitan (2013). Manifestaciones simbólicas existentes en literatura capitalina de Mario Mendoza. Colombia.

Hernández, N. (2012). Experiencia de lectura del texto literario con estudiantes de segundo ciclo desde un enfoque hermenéutico. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna.

Suárez, G. (2014). La conversación como espacio para la construcción de experiencias estéticas Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna.

Tesis doctoral

Duarte, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. España.

Cibergrafía

Connelly & Claidinin (1995). citados por M. Paz Sandin (2003) En: Investigación Cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones, capítulo siete. Archivo digital: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf

Garay, L. (2014). Paradigmas en la investigación educativa. Recuperado el 24 de noviembre de 2015 de <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/?p=411>

Larrosa, J. (2000). Dar a leer, dar a pensar...quizá entre literatura y filosofía. En: Filosofía y literatura en la educación de los jóvenes y los niños. Kohan, W. & Waskman V. (comps) Brasil: novedades educativas. pp. 101-110 [en línea] disponible en: <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/larrosa-jorge-dar-de-pensar-dar-de-leer-quiza.pdf>

Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. En: Aloma. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.

Ruedas, M.; Ríos, M.; Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. En revista digital EDUCERE, Artículos arbitrados. Archivo digital: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31247/1/articulo7.pdf>

Sandin, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones, Capítulo siete: Tradiciones en la investigación cualitativa. Recuperado en: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf