



**Uptc**<sup>®</sup>  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

**La palabra como transformadora del mundo: propuesta pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura literaria en zonas rurales de la ciudad de Sogamoso**

Por:

**Pablo Enrique Nausa Medina**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Maestría en literatura**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

**Tunja, 2018**

**La palabra como transformadora del mundo: propuesta pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura literaria en zonas rurales de la ciudad de Sogamoso**

Por:

**Pablo Enrique Nausa Medina**

**Tesis presentada como requisito de grado para optar al título de Magister en  
Literatura**

Director:

**Pedro Baquero Másmela**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

**Maestría en literatura**

**Tunja**

**2018**

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Narrativas del silencio</b>	<b>11</b>
<b>Soñando una educación para el florecimiento de los mundos, las voces y los seres</b>	<b>25</b>
<b>Literatura y subversión</b>	<b>31</b>
<b>Imaginar una didáctica</b>	<b>39</b>
<b>Camino a la vereda</b>	<b>46</b>
5.1. Descripción del trabajo de campo en la vereda	47
5.1.1. Diagnóstico	48
5.1.2. Corpus de cuentos	52
5.1.2.1. <i>El árbol triste</i> de Triunfo Arciniegas, una metáfora del conflicto armado en Colombia.	52
5.1.2.2. Propuesta didáctica para el fortalecimiento de los pensamientos creativo y crítico por medio de cuatro textos literarios: <i>¿Cómo se pasa al otro lado del espejo?</i> , <i>Cerdos en el viento</i> , <i>alas a mitad de precio</i> y <i>Rabdomán el mago</i>	57
5.1.2.3. <i>Rula busca su lugar</i> , una incitación a cuestionar y desafiar los roles sociales	65
5.1.3. Sobre los talleres	70
<b>Revisando nuestro quehacer</b>	<b>84</b>
6.1. Aportes a la formación literaria	84
6.2. Fortalecimiento del pensamiento crítico	86

6.3. Reconstrucción del tejido social	89
<b>Conclusión</b>	<b>91</b>
<b>Anexo</b>	<b>93</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>95</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe una investigación cuyo objetivo principal es el diseño y aplicación de una didáctica especial para el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura literaria, la escritura poética y la expresión oral. Dicha investigación contempla tres fases: una crítica, una propositiva y una de *praxis*.

En cuanto a la primera fase, planteamos, en el primer capítulo, una crítica frente a la historia de la educación a partir del siglo XVI. Lo que al respecto criticamos es la imposición ideológica desde la Colonia de una construcción de *mundo* eurocéntrica y enajenante, desde la cual la manera de entender las relaciones entre el hombre y la naturaleza ha generado lamentables consecuencias ambientales y sociales en distintas partes del planeta y especialmente en Latinoamérica. La dominación ideológica, la extracción de materias primas, la explotación humana y el fortalecimiento de los mercados y el consumismo en nuestras regiones han sido hasta nuestros días el constante interés de los países que apuestan por el colonialismo. Y al servicio de estos intereses ha estado encaminada la producción del conocimiento y los modelos educativos.

En cuanto a la segunda fase, proponemos, en el segundo capítulo, un giro epistemológico que conduzca a pensar la educación de acuerdo a la realidad y auténticas necesidades de nuestra *matriz cultural*; una educación que se conciba desde un lugar de enunciación que no nos represente en la periferia y esté dispuesta a desafiar los discursos hegemónicos. Proponemos así las aulas como un espacio para el debate y la problematización de nuestra realidad, un espacio donde se forme pensamiento desde la pregunta problematizadora, el diálogo abierto y la tolerancia.

Y siguiendo este ángulo epistemológico, en el tercer capítulo proponemos, desde nuestra área de estudio, una pedagogía de la literatura que contribuya a la desnaturalización de los discursos de dominación y fomente el pensamiento crítico. Para ello analizamos la manera en que la lectura literaria puede enriquecer nuestra memoria histórica, iluminar nuestro presente y futuro como nación y desafiar el *status quo*.

Y para materializar esta pedagogía, presentamos, en el cuarto capítulo, una didáctica de la literatura enfocada tanto en el fortalecimiento del pensamiento crítico, como en la sensibilidad estética: examinamos la manera en que podemos llevar al aula los diálogos problematizadores fomentados por los textos literarios y al mismo tiempo generar experiencias estéticas que se integren a la vida de las personas.

Como base teórica, para el desarrollo de esta didáctica tomamos los aportes realizados por Paulo Freire. Desde la postura de Freire, el investigador debe hacer un trabajo interdisciplinario que le permita a él mismo, en primer lugar, tener un acercamiento a la visión de la totalidad. Tras esto, puede entonces proponer un conjunto de temas o aspectos de la realidad, que aunque aislados en un principio, deben luego dar cuenta de su interacción y las contradicciones dentro de la estructura total. Este universo temático es a lo que Freire llama *temas generadores*, y su estudio se centra no solo en los diversos aspectos de la realidad como tal, sino también en la percepción que de éstos tienen las personas.

Siguiendo este postulado de Freire, construimos un universo temático a partir de nuestra experiencia en el contexto y proponemos la realización de talleres usando como

material un corpus de cuentos en los que se evidencien distintas temáticas de orden social político y cultural que en efecto funcionarían como temas generadores para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Dentro esta didáctica de la literatura que proponemos, describimos también una metodología sucinta para el análisis de ese corpus de cuentos y el desarrollo de talleres usando los mismos. En cuanto al análisis crítico de los cuentos, éste consiste en tres momentos de lectura: el primer momento dedicado a disfrutar el texto y sumergirnos en él; el segundo, a realizar una lectura un poco más crítica, en la que podamos comprender las estructuras, las características particulares, el lenguaje poético (Hirschman, 2011), el espacio- tiempo en el que se desenvuelven los personajes, el contenido ético (Bajtín, 1924) y la toma de posición del autor (Bourdieu, 2003); y el tercer momento, a plantear una serie de preguntas que conduzcan a despertar el diálogo problematizador. Estas preguntas pueden estar encaminadas a develar y discutir con los asistentes el contenido ético de los cuentos, hacer énfasis en sus elementos poéticos o identificar la manera de percibir el espacio tiempo.

Y en cuanto al desarrollo de los talleres, proponemos igualmente tres momentos: la pre-lectura, que puede estar dedicada, por ejemplo, a presentar de manera entusiasta el texto y su autor, formular algunas preguntas que lleven a relacionar el título del cuento con el diario vivir de los participantes o realizar juegos que contribuyan a generar un ambiente de confianza; la lectura, preferiblemente en voz alta; y la pos-lectura, en la que se formulan las preguntas problematizadoras establecidas con anterioridad para incentivar el debate.

Pero adicional a estos encuentros alrededor de la lectura, proponemos talleres de escritura creativa, pues ésta también puede contribuir al fortalecimiento del pensamiento

crítico y creativo. Recordemos que por medio de la escritura literaria podemos concebir relaciones poco comunes entre ideas, salir de los moldes tradicionales, romper las convenciones y generar nuevas miradas del mundo, característica del pensamiento creativo (Cárdenas, 2004, p. 196); contribuye así la escritura literaria a interpretar el mundo por caminos diferentes a los establecidos, resaltando la originalidad como una de sus características fundamentales. Crear nuevas metáforas implica proponer nuevas ideas e hipótesis de la realidad.

Por otra parte, para llevar esta propuesta a la praxis desarrollamos un trabajo de campo en la vereda Segunda Chorrera de la ciudad de Sogamoso, trabajo que tenía como principal objetivo fortalecer el gusto por la lectura y generar pensamiento crítico en niños, adolescentes y adultos por medio de la literatura; Este trabajo de campo, el cual describimos en el capítulo quinto, comenzó con una recolección de datos que nos dieron cuenta de aspectos como hábitos de lectura en familia, intereses literarios, hábitos de lectura individual, frecuencia de los usos de los servicios de las bibliotecas públicas y hábitos de lectura en la escuela. Tras describir los resultados de este diagnóstico, presentamos el análisis crítico del corpus que leímos con personas de varias edades integrantes de la comunidad. Para la formación de este corpus, fuente de *temas generadores*, buscamos textos que no solo valoraran aspectos sociales, éticos o ambientales que deseábamos problematizar, sino que además presentaran una alta elaboración estética, pues “Entre mayor sea la elaboración de las imágenes, las metáforas y la textura poética, más propicios serán los textos para despertar la imaginación y las emociones y desencadenar una actividad de pensamiento, en eco, en resonancia con el trabajo de escritura del autor.” (Petit, 2001, p.51). Sin embargo, también tuvimos en cuenta que los



cuentos no fueran demasiado complejos, ya que los asistentes conformaban un público alejado del ámbito especializado y académico. “Algunos cuentos que contienen demasiadas referencias eruditas o parecen demasiado abstractos podrían generar en las personas cierto desaliento inicial que sería difícil de superar” (Hirschman. 2011, p.57).

En el mismo capítulo, describimos la metodología de cada uno de los talleres realizados en la mencionada vereda, los cuales llevamos a cabo en sesiones los domingos cada quince días con integrantes de toda la comunidad campesina (niños y niñas con sus padres y familiares y algunos docentes) y cada ocho días entre semana solo con los estudiantes en el horario ordinario de clases. Para que los asistentes se expresaran libremente y en un ambiente de confianza, establecimos como eje central la dimensión afectiva de los asistentes. Gracias a esto, logramos que algunos estudiantes se sintieran más seguros de sí mismos y la resolución de conflictos de orden no solo escolar sino también familiar, generando así un aporte a la reconstrucción del tejido social en la comunidad.

En el capítulo sexto, a la luz de nuestro marco teórico, analizamos brevemente el alcance de la propuesta teniendo en cuenta los datos recogidos durante los talleres. Para medir este alcance, planteamos tres indicadores: aportes a la formación literaria, fortalecimiento del pensamiento crítico y reconstrucción del tejido social.

Y en el último capítulo, exponemos nuestras conclusiones a partir de los datos arrojados por nuestra experiencia en el trabajo de campo.

Finalmente, es de aclarar, que todo este engranaje teórico y metodológico se construyó sobre el siguiente problema: cómo fortalecer el pensamiento crítico por medio de la literatura en zonas rurales de la ciudad de Sogamoso. Así mismo, es importante

mencionar que para el desarrollo de esta investigación entendemos por pensamiento crítico la capacidad para “reflexionar sobre los propios supuestos, reajustar las maneras de pensar, evaluar el pensamiento de los demás de manera justa, estar en disposición de aceptar los propios errores, presentar argumentos para defender posiciones y valorar la validez de los aportes de los demás”. (Cárdenas. 2004, p. 171). Se trata entonces de poner en crisis ideas imperantes, tomar posiciones autónomas y defender dichas posiciones mediante argumentos sólidos.

## Narrativas del silencio

Limitarse a las narrativas de dominación naturalizadas significa vivir presos en una cárcel para la mente. Nos desarrollamos insertos en un sistema semiótico que llena de sentido al mundo. Cuando hablamos de *mundo*, tomamos la perspectiva aportada por Enrique Dussel. Dussel (1996) hacía una exposición epistemológica encaminada a superar la fenomenología y el existencialismo. Dentro de dicha exposición, el autor argentino distinguía entre *mundo* y *cosmos*. Así,

“mundo”, de etimología latina, quiere designar la totalidad de sentido comprendida por el horizonte fundamental. Mundo es así la totalidad de los entes (reales, posibles, imaginarios) que son por relación a la persona y no solo reales, *de suyo*. La madera de la mesa es de suyo, desde sí, es algo sustantivo. La mesa en cambio es una mesa del mundo; sin mundo no hay mesa; hay solo madera. Sin ser humano no hay mundo; solo cosmos. (38).

*Cosmos*, por su parte, se refiere a todo lo que existe *de suyo*; la totalidad de las cosas existentes.

A este aporte de Dussel, debemos agregar que tampoco existe *mundo* sin lenguaje. Las interpretaciones de la realidad, los imaginarios y cosas posibles, son una construcción de narraciones superpuestas que se proyectan en las prácticas sociales. Todo constructo social es en primera medida una construcción mediante la palabra. Los mitos, la tradición oral, la literatura impresa y los discursos pueden transformar el mundo y determinar las posibilidades en el devenir de un pueblo. “Basta pensar en las infinitas oportunidades en las que una persona, un grupo, un país cambiaron de dirección y alteraron su historia porque alguien dijo lo que dijo.” (Echeverría. 2003, p. 22).

Sin embargo, en Latinoamérica dicho tejido de sentido fue impuesto a través del proceso de colonización, imperialismo y globalización de la modernidad, durante el cual se

silenciaron violentamente otros conocimientos y formas de interpretar la realidad: los códices mayas fueron destruidos por los misioneros; los jeques chibchas fueron perseguidos y asesinados; las lenguas indígenas fueron prohibidas; los antiguos nombres y conocimientos sobre las propiedades de las plantas fueron borrados y suplantados luego por la nominalización de la expedición botánica; la sabiduría de los amautas fue negada por las universidades de la Colonia; la educación de las repúblicas se sustentó en bases conservadoras y liberales de carácter utilitarista, y en fin, el conocimiento que emergía en este territorio fue truncado.

Al mismo tiempo que iban silenciando las voces emergentes en nuestro continente, los invasores imponían las narrativas de dominación; narrativas que legitimaban la explotación natural y humana tanto en América como en África y transformaban en su expansión la manera de entender las relaciones entre el hombre y la naturaleza. Las instituciones de la Colonia justificaron y promovieron prácticas sociales y económicas depredadoras, para lo cual encontraban sustento en la religión judeo-cristiana, el racismo, el desarrollo científico y la filosofía eurocéntrica.

Cuando revisamos la literatura indígena que aún pervive, encontramos un mundo espiritualizado, una simbiosis entre lo sagrado, lo natural y lo humano. Por eso, por ejemplo, para cazar, en varias comunidades indígenas es necesario pedir permiso al Dueño de los animales, “mediante la previsión y purificación ritual de las presas, sus dueños y los cazadores; preparación ritual que requiere usualmente de la toma del yajé.” (Rocha, 2010, p.136). Por el contrario, la visión judeo-cristiana hace una separación entre lo humano, lo sagrado y la naturaleza (Lander, 2000, p. 14); distinción en la que el ser humano, al ser

creado a semejanza de Dios, es pensado como dueño y señor de las criaturas, con el poder de disponer de ellas conforme a sus fines y utilizarlas en provecho propio.

Esta separación se profundiza con la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre razón y mundo, formulada en la obra de Descartes, y se radicaliza luego con la Ilustración y el desarrollo de las ciencias modernas. Así, el mundo concebido por la modernidad aparece como algo muerto y desespiritualizado, donde el ser humano puede tomar tranquilamente una postura instrumentalista (Zemelman, 2006). Las consecuencias negativas de esta postura frente a la naturaleza las podemos ver claramente en los desastres ambientales causados en distintas partes del mundo en tan poco tiempo.

Sin embargo, en el discurso de la colonialidad no solo era importante legitimar y naturalizar la explotación del medio ambiente, sino también la del ser humano. Para ello hicieron uso del racismo. La narrativa del racismo en la modernidad comenzó cuando los europeos debatían si los indígenas tenían o no tenían alma, es decir, si eran o no humanos. El Papado concluyó que son humanos, “Pero desde entonces, en las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica no solamente diferente de la de los europeos; sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel “inferior””. (Quijano, 2014, p.759) Y a esta idea de inferioridad biológica fue sumada también la idea de inferioridad cultural: hasta en los textos de los cronistas que con mayor esmero trataron de entender la complejidad de algunas culturas de habla náhuatl y chibcha, como fray Bernardino de Sahagún y Fray Pedro Simón, las narrativas indígenas son denominadas diabólicas y mentirosas.

Y estas ideas sustentadas en la inferioridad biológica y cultural conllevaron a negar también a los pueblos colonizados todo lugar y papel que no sean el de sometimiento en la producción y desarrollo del conocimiento. Por ello, las universidades de la colonia no permitieron el ingreso de mestizos, ni mulatos, ni indígenas, ni afrodescendientes. Acallando los demás saberes, el conocimiento eurocéntrico pretende ser universalmente válido, pretende posicionar el discurso de la racionalidad de la modernidad por encima de los conocimientos que responden a las necesidades de los demás pueblos.

O, como Hegel diría, expresamente (Lecciones de filosofía de la Historia), refiriéndose nada menos que a México y Perú precolombinos, que toda “aproximación del Espíritu” implicaba necesariamente la destrucción de las culturas aborígenes de América. El “Espíritu”, pues, resulta un exclusivo privilegio europeo. Pero, como ahora puede verse, no hay nada de sorprendente en eso: se trata, desde el comienzo y en sus fundamentos, del “Espíritu” de la colonialidad. (Quijano, 2104, p. 766).

El conocimiento eurocéntrico se convierte entonces en base fundamental de la hegemonía ideológica. La idea de que el conocimiento de Europa es universal legitima la invasión y la dominación y se articula con los discursos de la religión y el racismo. Filosofía, religión y racismo forman un solo tejido semiótico que se ha naturalizado especialmente entre algunos de los integrantes del poder que sufren aún la colonización del saber y el imaginario.

Por otra parte, la emancipación de las colonias americanas, realmente no generó un proceso de descolonización. Por el contrario, los discursos hegemónicos fueron calcados y puestos al servicio de las élites criollas, que impusieron sus intereses sobre los de los sectores campesinos, indígenas y afrodescendientes. Las relaciones materiales de explotación se siguieron reproduciendo, y el Estado-nación se convirtió en la expresión

política de la colonialidad, en el agente de la hegemonía del eurocentrismo en la cultura latinoamericana.

Así, lejos de desarrollar una pedagogía propia, las nuevas repúblicas impusieron una educación sustentada en bases conservadoras y liberales. En Colombia, por ejemplo, Francisco de Paula Santander implementó una educación pensada desde la perspectiva utilitarista de Bentham, y opuesta a esta tendencia, los sectores conservadores proponían una educación ligada a la moral católica. La perspectiva liberal conducía hacia el desarrollo capitalista y la conservadora defendía la permanencia de las estructuras coloniales. Tristemente esta querrela generó tensiones bélicas como la Guerra civil de 1876, “que según testimonios de la época se hizo en defensa de la religión y contra la tiranía docente del Estado” (Uribe, 1983, p. 275), el cual, bajo el gobierno liberal de Eustorgio Salgar, había propuesto una reforma a partir del Decreto Orgánico de instrucción pública de 1870. Esta querrela entre positivistas y espiritualistas dividió a las élites criollas en distintos países latinoamericanas, aunque no en todas se resolvió mediante la guerra.

Entre tanto, los países imperialistas, incluido ahora Estados Unidos, se preparaban para un nuevo expansionismo. La segunda etapa colonial comenzó en la segunda mitad del siglo XIX. “Ahora son el mundo árabe, el África negra, la India, el sudeste asiático y la China los que recibieron el embate de lo que pronto será el imperialismo financiero monopolista.” (Dussel, 1996, p. 23).

La segunda revolución industrial que estaban viviendo los países de Europa requería recursos naturales y un flujo de mercancías para poder *alimentarse y reproducirse*. Por ello, recurrieron al expansionismo. Algunas obras literarias han dejado desgarradores

testimonios sobre aquel fenómeno. Así, por ejemplo, en *El corazón de las tinieblas*, de Joseph Conrad, encontramos una evocación de los abusos y la brutalidad impuestos por el imperialismo Belga sobre los habitantes del Congo y la naturaleza para generar el tráfico de marfil; y en la *Vorágine*, de José Eustasio Rivera, una impactante denuncia sobre la masacre de nuestros pueblos indígenas, cuando los colonos invadían las selvas amazónicas en busca del caucho que requerían los países imperialistas para llevar a cabo sus propias guerras.

Estados Unidos, por su parte, desarrollaba una nueva narrativa para justificar su expansionismo. Para tejer esta narrativa tomaron como hilo principal el carácter mesiánico de los puritanos que colonizaron la Bahía de Massachussets y se esparcieron por Nueva Inglaterra. Desde esta visión mesiánica, se concebían a sí mismos como el pueblo elegido, lo cual les permitía autoafirmar su superioridad sobre los demás pueblos. Además de esto, la religión protestante aportó un cuerpo de explicaciones y justificaciones que habían motivado a los inmigrantes “a obtener éxito económico, lo cual era considerado como una manifestación de la virtud, la que elevaba al hombre hacia Dios, quien según Calvino, premiaba a los más laboriosos con la riqueza y castigaba la desidia con el empobrecimiento.” (Puiggrós, 1980, p. 56). Fueron estos principios puritanos bases principales del capitalismo.

Ligada a estos principios del puritanismo desarrollaron una discursiva de progreso fortalecida por el evolucionismo y la teoría de la Riqueza de las naciones de Adam Smith. Desde la postura individualista de Smith la historia era explicada como un gradual desarrollo económico en pos de la acumulación de riquezas, indispensables para el progreso y la extensión de la civilización (Puiggrós, 1980, 60).



Este empeño capitalista llevó al sector industrial del norte de Estados Unidos a enfrentarse con los sectores esclavistas y agrícolas de los sureños. Y tras vencer en la guerra civil, los capitalistas industriales emprendieron el expansionismo hacía el oeste, expansionismo que trajo consigo, entre otras cosas, las masacres contra pueblos indígenas como los Sioux y la casi total desaparición del bisonte. Tras esto, pusieron su mirada sobre las materias primas y la mano de obra barata de los países de América Latina y el Caribe.

Así, la Doctrina Monroe, que encontró respaldo en las ideologías mesiánicas de la sociedad civil, sirvió a los norteamericanos para ocultar sus deseos imperialistas tras el disfraz del proteccionismo. El discurso de Monroe (1823) expresaba la preocupación frente a los posibles intentos de colonización europea sobre las nacientes repúblicas americanas, cuya independencia reconocía Estados Unidos. Sin embargo, este discurso fue interpretado una y otra vez a la largo de la historia, de acuerdo a las circunstancias, para legitimar políticamente el intervencionismo sobre los países de América Latina y el Caribe. Así por ejemplo, Theodore Roosevelt, la usó para justificar el expansionismo, bajo el argumento de que los Estados Unidos estaban obligados a intervenir en los asuntos internos de aquellos países bajo su influencia que al ser incapaces de mantener el orden pusieran en riesgo los derechos de las propiedades o los ciudadanos estadounidenses. De este modo, Roosevelt argumentó ante el senado la necesidad de apoyar la independencia de Panamá “en carácter de protector del pueblo colombiano: se trataba de evitar inútiles derramamientos de sangre.” (Puiggrós, 1980, 73). Sin embargo, tras este discurso cínico, se ocultaban los sobornos a la Nueva Compañía del Canal y el apoyo “a la organización clandestina de sublevación de Panamá, a cambio de que el futuro gobierno independiente le cediera la zona del canal”. (Puiggrós, 1980, 73)

Esta interpretación hecha por el gobierno de Roosevelt dio lugar a la política del “gran garrote”. Ésta se implementó por primera vez cuando Estados Unidos se hizo cargo del control de las finanzas y la aduana de República Dominicana (1905), bajo el pretexto de que esta república era incapaz de pagar por sí misma su deuda a los países extranjeros, ante lo cual, según Roosevelt, existía un eminente peligro de intervenciones europeas. Además de República Dominicana, Colombia, Haití, México, Cuba, Nicaragua y Panamá sufrieron las consecuencias de dicha política.

Tras la separación de Panamá, el interés de los Estados Unidos se centraba ahora en la apertura de mercados para sus manufacturas en los países de América Latina y el Caribe y la adquisición de las materias primas de los mismos. Estos estrechamientos comerciales traerían consigo durante las siguientes décadas profundas transformaciones en los valores culturales. “Antes se tenían en Colombia representantes de compañías europeas primeramente; ahora empiezan a predominar los de firmas estadounidenses, y el inglés inicia su imposición como segunda lengua” (Mesa, 1983, p. 143). Además, como consecuencia de estos intercambios comerciales, el país fue asimilando “la técnica de la administración moderna y, vinculado orgánicamente a ese proceso, se fue formando también el grupo de conductores que empezó a llevar al Estado y a la vida cotidiana del pueblo las normas y las prácticas de la burguesía industrial.” (Mesa, 1983, p. 143).

De manera paralela, la clase burguesa emergente de América Latina exigía transformaciones educativas que se acoplaran a sus horizontes capitalistas. Frente a estas exigencias, una de las primeras respuestas de los gobiernos conservadores fue dada en Colombia por medio de la Ley Orgánica de Educación 39 de 1903, dictada bajo la administración José Manuel Marroquín. Esta Ley respondía tanto a las presiones de los

sectores espiritualistas como a los positivistas, pues continuaba con la tradición inaugurada en el Gobierno de la *Regeneración*, según la cual la educación debía estar dirigida en conformidad con la Iglesia Católica, y al mismo tiempo hacía énfasis en la formación de ciudadanos capacitados para el ejercicio de la agricultura, la industria fabril, el comercio y la minería.

Pero no solamente la clase burguesa presionaba por transformaciones educativas. Otras de las características de los comienzos del siglo XX en Latinoamérica fueron la industrialización y el acelerado crecimiento de las ciudades y la clase media, la cual exigía también mayores posibilidades de educación, pues veían en ésta una oportunidad de ascenso social. Esta situación facilitó la difusión de las ideas de la Escuela Activa y los movimientos de carácter democrático y liberal que promovían cambios positivistas. En tal contexto hay que entender el movimiento estudiantil de Córdoba y las reformas educativas de la República Liberal en Colombia.

Y es también ese contexto positivista-utilitarista en el que el desarrollismo estadounidense encuentra, a mediados del siglo XX, un campo adecuado para insertarse en los países de Latinoamérica como producto de importación. Terminada la segunda guerra mundial, el Banco Mundial configura la orientación de la educación para los países de América Latina y el Caribe, subordinada a los horizontes capitalistas. Llegaron así a Colombia misiones de la UNESCO y el BIRD; sobresalen dentro de éstas, la misión *Lebret y Currie*, que afirmaban la educación técnica como salida al subdesarrollo. “Se pretendía hacer más racionales y “científicos” los procesos instruccionales. Se trata de ser técnicos en educación para planear, evaluar y poder ejercer sobre ellos un poder instrumental.” (Ramírez, 2008, p. 51). Así, entre mayor sea la educación, mayor será la

fuerza de trabajo capacitada. Desde esta perspectiva educativa, las personas son vistas como recursos humanos para el desarrollo, se les reduce a su función económica, a reproductores del capitalismo, a simples cifras dentro de la suma del capital humano.

Esta educación técnica sería precisamente uno de los puntos más importantes dentro de la Alianza para el Progreso (ALPRO), creada en 1961 en la Conferencia de Punta del Este. Liderada por Estados Unidos y firmada por todos los países de América, excepto Cuba, la Alianza para el Progreso buscaba consolidar un bloque ideológico y político que funcionara como dique de contención contra cualquier subversión comunista. Para ello, la ALPRO contemplaba reformas económicas y sociales que se asentaban en una formación técnica e ideológica que transformara a las personas en reproductoras del capitalismo dependiente. Dentro de este programa, que conducía a hacia la hegemonía ideológica, Estados Unidos actuaba directa e indirectamente sobre la clases dirigentes educadas en el liberalismo, los intelectuales y las clases medias de Latinoamérica; por eso consideraron importante “enviar “expertos” para reeducar las capas medias, y educar en sus propios centros y universidades a los intelectuales de las clases dominantes tradicionales” (Puiggrós, 1980, 85), para que estos se convirtiesen en reproductores ideológicos del desarrollismo en las en las clases más pobres. Dentro de este programa de hegemonización ideológica se comprende el trabajo de los *Peace Corps*. La difusión del desarrollismo implicaba la expansión del capitalismo como único proyecto viable, del *american way of life* como único *mundo* posible.

Es de recordar que el que difundía desarrollismo era un nuevo capitalismo, el cual se comenzó a experimentar a partir del acuerdo de Yalta (1945) y fue encabezado ahora por las transnacionales.

Éstas ya no ocupan los territorios con sus ejércitos ni crean burocracias. Ahora son propietarias de las empresas claves, directa o indirectamente, que producen las materias primas, las industrias y los servicios de la periferia. Además, dicho imperialismo controla políticamente a sus neocolonias, a sus ejércitos. Pero lo que nunca había acontecido, posee el imperio una política de producción de los deseos, de las necesidades. Esto le lleva, por la publicidad en los medios de comunicación masiva, a dominar a los pueblos periféricos, a sus propias oligarquías nacionales. Se trata también de un imperialismo ideológico. (Dussel, E.1996, p. 25)

Sin embargo, esta nueva dominación ideológica, asociada a los *mass-media* y los sistemas de educación, no excluyó, por supuesto, el uso de la violencia por parte del capitalismo para imponer su hegemonía. Durante las décadas de los sesentas y los setentas, en Latinoamérica surgían apuestas educativas como las campañas de alfabetización realizadas en Cuba y Nicaragua, la educación popular desarrollada en El Salvador y en los campos de refugiados salvadoreños y guatemaltecos en Costa Rica y México y las propuestas pedagógicas de Paulo Freire y Enrique Dussel. Pero estas voces emergentes fueron silenciadas brutalmente con hechos como la masacre de Tlatelolco o el asesinato del presidente Salvador Allende; las dictaduras “arremetieron contra la educación pública y consideraron a los intelectuales, docentes y estudiantes como potenciales subversivos (...) Fueron asesinados, puestos en prisión u obligados a exiliarse miles y miles de ellos. Hubo gente que murió por enseñar y por aprender” (Puiggrós, 2017). Pero además de silenciar las emergentes pedagogías latinoamericanas,

Las dictaduras dejaron el terreno preparado para la implantación de los programas neoliberales. En el caso de Chile, país donde se realizó la reforma piloto, fue el propio gobierno de Pinochet el que se puso a la cabeza del ajuste educativo neoliberal. Pinochet, como Menem, Fujimori, Sanguinetti y luego Cardoso, recibió las orientaciones político-educativas y el paquete programático del Banco Mundial sin realizar adaptaciones a la realidad de su país y sin condicionar ningún aspecto de la reforma exigida. Ni los gobernantes ni los técnicos tuvieron interés en los sujetos concretos de la educación. (Puiggrós, A. 2017).

Cuando los argumentos de las naciones imperialistas son insuficientes, recurren éstas a las masacres, a la violencia. Una vez más, en el tercer cuarto del siglo XX, las voces

emergentes de Latinoamérica eran silenciadas. Y los lineamientos de la tecnología educativa implantados por el desarrollismo y el neoliberalismo, encaminados a producir mano de obra para insertar en el sistema de producción, rigen aún hoy la mayor parte de la educación superior. (Ramírez E. 2008, p. 58)

Esta colonialidad del saber se hace hoy evidente, por ejemplo, en el hecho de que la academia en nuestro contexto le dedique tan poco espacio al estudio de literatura indígena. La riqueza lingüística de nuestra nación, a pesar de los brutales intentos de silenciamiento total, es altísima; sin embargo, en medio de la globalización este tipo de conocimiento orgánico sigue siendo invisibilizado.

la universidad colombiana ha sido renuente a incorporar estos saberes a la formación académica de los estudiantes de literatura, de artes y, en general, de las ciencias humanas. Aún después de 200 años de independencia, se sigue creyendo que, por ejemplo, la teoría general de los géneros poéticos debe partir de Grecia y de Aristóteles, cuando se debería hacer justicia cognitiva y fomentar la diversidad epistémica, es decir, la comprensión de los *kirigai*<sup>1</sup> de las 65 culturas indígenas vivas de Colombia, y no sólo de los géneros occidentales que evidentemente controlan y regulan las maneras de pensar la cultura en el país. El avance de la guerra y esta ignorancia de la universidad favorecen el etnocidio y la masacre cultural dentro y fuera de la selva. (Vivas, 2012).

Recurrir siempre a los excluyentes discursos eurocéntricos e imperialistas de la modernidad para darle sentido al *mundo*, implica no solo una violencia epistemológica, sino además una falta de originalidad filosófica y teórica. Es indispensable superar las narrativas hegemónicas para lograr una verdadera decolinialidad del saber y el imaginario.

---

<sup>1</sup> *Kirigai* nos fue definido como "el hilo sembrado y visionado". Este término enuncia, al mismo tiempo, las diferentes formas expresivas en las que se muestran sus prácticas rituales y sus saberes ancestrales. En una palabra, sus formas de sentir y de inventar el mundo. Por eso nos resultó más ético y respetuoso de los abuelos hablar de *kirigai* y no de mito o leyenda. (Vivas H. Selnich, 2012)

Finalmente, para cerrar este primer apartado, como forma de provocación, queremos dejar aquí estos poemas en lengua chibcha con su respectiva traducción:

ATA

Muyscuyca quyca ty gue  
Nga chibtysqua ubin ashuyhyzhennynga  
Sasbizhcubun chipquyquy naashuyhyzensuca ubin.

UNO

La historia del pueblo muisca es un canto  
Y vivirá mientras cantemos  
Mientras las palabras del ancestro vivan en nuestro pensamiento.

BOZHA

Paba Sua  
Hycha mchuta inague  
Hycha mahacan zhebtysqua  
Zhe nypqua  
Zhepquyquy gyc zha.

DOS

Padre Sol  
Yo soy tu hijo  
Yo canto para ti  
Escucha mi canto

Ilumina mi pensamiento.

MICA

Sie sietoquena

Fac aguscua

Cuhuc

Sisy cubun

Zhepqyquyna

Fac aguscua.

TRES

Así como el agua

Nace del arroyo

Estas palabras

Nacen de mi corazón.



## **Soñando una educación para el florecimiento de los mundos, las voces y los seres.**

Dos conceptos son de suma importancia para nuestra investigación: *historia e historicidad*. Con respecto al primero, entendemos la visión autónoma del devenir de los pueblos y la reconstrucción crítica de su memoria histórica, con fines de iluminar el presente y ante todo el futuro. Y con *historicidad* nos referimos al significado y sentido que le dan los sujetos a su realidad histórico-contextual, al acontecer coyuntural, sin necesidad de recurrir a grandes reconstrucciones histórico-genéticas, cual si se tratara de un recorte de la realidad en el que se interpreta e intenta comprender la complejidad del fenómeno en el momento mismo en que se aborda.

Atendiendo al primero de esos dos conceptos, en el apartado anterior hemos dejado esbozada nuestra postura frente a la historia de la educación a partir del siglo XVI y en un plano geopolítico. Lo que al respecto criticamos de antemano es la imposición ideológica de una construcción de *mundo* eurocéntrica y enajenante, cuyas formas de entender las relaciones entre el hombre y la naturaleza han traído durante la modernidad lamentables consecuencias ambientales y sociales en distintas partes del planeta y especialmente en Latinoamérica. La dominación ideológica, la extracción de materias primas, la explotación humana, y el fortalecimiento de los mercados y el consumismo en nuestras regiones han sido el constante interés de los países que apuestan por el colonialismo. Y al servicio de estos intereses ha estado encaminada la producción del conocimiento, sustentada sobre el sueño baconiano y cartesiano de la dominación del mundo (Zemelman, 2006).

El presente apartado, por su parte, está dirigido a plantear un ángulo epistemológico, desde el cual el conocimiento emergente esté en relación con nuestra propia *matriz cultural* y responda a las necesidades más urgentes de nuestro contexto social, político y económico. Es decir, un ángulo epistemológico, cuyo conocimiento emergente dote de sentido al mundo, desafíe las estructuras de dominación y transforme la conciencia de las personas y su forma de relacionarse con el prójimo y la naturaleza.

Entendido como un producto orgánico del intelecto humano que responde a las necesidades colectivas concretas (Borda, 1981), el conocimiento pertenece a todos y es patrimonio universal. Por eso no negamos la importancia del conocimiento científico. Pero muchas veces este conocimiento termina por obturar la visión crítica y propositiva de las personas. Esto ocurre cuando la adquisición y producción de conocimiento no pone su mirada en la comprensión de las problemáticas más urgentes del propio contexto para brindar alternativas de transformación, sino que responde a necesidades foráneas, en cuyas *matrices culturales* ha surgido.

Por eso es importante, para comenzar a dar el giro epistemológico, que la educación que se desarrolle en nuestra región no se conciba desde un lugar de enunciación que nos represente en la periferia, que nos haga sentir que vivimos en el borde del mundo (Páramo, 1995). Por el contrario, es necesario, para lograr un proceso de *historicidad*, desarrollar una educación que hable desde lo local, desde lo campesino, lo indígena o lo suburbano; una educación que forme conciencia sobre lo que somos y las necesidades de nuestra propia región. Solo desde ahí podremos forjar una visión autónoma del mundo.

Sin embargo, observar y juzgar la realidad desde el interior, desde una visión local y autónoma, implica necesariamente desafiar muchos de los discursos de poder. Estos discursos de poder y los medios de comunicación masiva que están a su servicio se empeñan en negar aspectos de la realidad de acuerdo a su conveniencia como estrategia para legitimarse. De esta manera deforman la realidad generando confusión y conformismo para impedir una visión autónoma de la situación existencial.

Por ello, proponemos aquí las aulas como un campo abierto al debate y la pregunta problematizadora. Un campo para la desnaturalización de las estructuras de dominación y la búsqueda de nuevos sentidos, en el que haya una apertura hacia el otro, se evalúen las diferentes posiciones y se presenten argumentos. Así, al cuestionar la concepción dominante de la realidad, se devela un nuevo *mundo* y el saber se convierte en “un espacio gustoso y potencial, donde la capacidad de aprender es vivida desde la apertura más que desde las respuestas que obturan la curiosidad” (Quintar, 2009, p. 49).

El conocimiento que se presenta como una respuesta acabada puede terminar por castrar la curiosidad. Pero la pregunta problematizadora no solo posee una naturaleza desafiante (Freire, P. 2013), sino que además incita al diálogo por medio del cual emergen nuevas visiones del mundo y pone a la luz aquello que en los medios de comunicación y los discursos de poder no está permitido mencionar. Este develación, este iluminar las facetas ocultas de realidad, conducirá seguramente a emprender una aventura intelectual caracterizada por el deseo de investigar de manera autónoma.

Para muchas personas, por ejemplo, puede resultar sumamente impactante enterarse gracias a un debate en una clase de ciencias sociales o literatura de la situación tan

aberrante por la que pasan nuestros indígenas Nukak, uno de los últimos pueblos nómadas del mundo y hoy al borde de la extinción por culpa de factores como el conflicto armado. Descubrir facetas como ésta, tantas veces invisibilizada por los medios de comunicación y hasta por la academia, no puede menos que encender la curiosidad y el deseo de indagar por qué nos han querido ocultar semejante problemática.

Ahora bien, lo que nos parece de mayor importancia en el hecho de darle un nuevo sentido a nuestra realidad es que esta resignificación abre la posibilidad de construir nuevos futuros y proyectos de nación distintos a los que los discursos hegemónicos nos han querido mostrar e imponer como únicos. Como decía Paulo Freire, no hay destino construido, sino por construir (2004). Es imperativo que de manera autónoma interpretemos el mundo y concibamos nuevos futuros y utopías, porque de lo contrario seguirán imponiéndonos utopías que no se corresponden con nuestra matriz cultural ni con nuestras verdaderas necesidades, sino con los intereses de las naciones más industrializadas. “La historia es un campo abierto, se construye o la construyen.” (Zemelman. 2006, p. 35). Por eso, una educación para la autonomía y la emancipación requiere del educador una constante investigación acerca de su situación existencial, de las condiciones materiales, sociales y políticas de su realidad, que por lo demás es un constante devenir.

Solo por tomar un ejemplo, mencionanos aquí una problemática que en la actualidad afecta a algunas regiones rurales del departamento de Boyacá: algunas multinacionales como Maurel & Prom y Geofizyka Torun insisten en hacer estudios de sismica para implementar la técnica de extracción de petróleo por medio de fracturación de rocas usando agua a presión, conocida como Fracking, método que a pesar de las nefastas consecuencias

que puede tener sobre las fuentes hídricas ha contado con la venía del Ministerio de Medio Ambiente. Si la población Boyacense permite el avance del Fracking sobre sus tierras, el futuro va estar marcado por la contaminación de sus aguas. Pero para detener dicho avance lo primero que resulta necesario es una transformación en la conciencia de las personas, la construcción de un pensamiento crítico que rechace los intentos de explotación llevados a cabo tanto por las multinacionales como por el gobierno nacional. Y en este sentido la educación juega un papel fundamental. Realidades como ésta deben también entrar a nuestras aulas. Una academia que dé la espalda a semejantes problemáticas y las invisibilice, es una academia enajenante.

Se trata entonces de redescubrirnos por medio del diálogo como sujetos del destino histórico. Más allá de formar personas con las competencias adecuadas para ser insertadas en el sistema de producción, se trata de hacer emerger conciencias críticas que se apropien del conocimiento en relación a su propio contexto y asuman las problemáticas que los afectan como retos o situaciones *límite* que deben ser superados.

La educación por medio del diálogo y la problematización además propicia el surgimiento de nuevas discursivas desde las cuales se transforma nuestra manera de interpretar el mundo y el sentido de nuestros actos; lo cual implica ya no solo un giro epistémico, sino también ontológico. El conocimiento emergente del diálogo problematizador que se materializa en las nuevas discursivas puede transformar la conciencia y el actuar de las personas. No podemos olvidar que a fin de cuentas los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él (Echeverría, R. 2003). Crear discursivas es reinventar el ser.

Por eso es importante recordar siempre que la palabra no debe ser reprimida; nadie puede imponer a otro su palabra como verdadera, en un acto de prescripción, con lo cual arrebatara el derecho de inventarla (Freire, Sf) y concebir de manera original el mundo. Sin embargo, de poco nos serviría defender el derecho de la libre expresión, si no concebimos nuevas y autónomas posturas; de nada nos sirve el derecho a la libre expresión, si no tenemos nada que decir.

En este sentido, debemos recordar que el papel de la literatura es sobresaliente, pues la lectura de obras literarias fecunda al lector de palabras, lo conduce a encontrar sus propias metáforas y narraciones que transforman su identidad y visión del mundo. Como decía Michéle Petit, (2001) “se entiende que la lectura puede volver a alguien crítico o rebelde, y sugerirle que puede ocupar un lugar en la lengua, en vez de tener que remitirse siempre a los demás”.

Por ello en el siguiente apartado examinaremos la manera en que por medio de la literatura podemos dar un giro epistémico y ontológico, desde el cual se problematice la realidad, desnaturalizando discursos de dominación y fomentando el pensamiento crítico y la autonomía.

## Literatura y subversión

Muchos de los aspectos de la realidad olvidados o transgiversados por los discursos oficiales y la historiografía son retomados por la literatura. Al recrear estos aspectos mediante la fantasía y examinarlos mediante el lenguaje simbólico, las obras literarias sumergen al lector en situaciones que problematizan la realidad y lo incitan a tomar una posición frente a dichas situaciones; un claro ejemplo de ello lo encontramos en la recreación de la masacre de las bananeras contenida en *Cien años de soledad*, en la cual una muchedumbre sucumbe ante el estallido de los catorce nidos de ametralladora usados por el ejército contra los trabajadores para defender los intereses norteamericanos, hecho histórico que, como en la obra, a muchos les convendría mantener en silencio.

Gracias a ejemplos como el señalado podemos evidenciar las contradicciones de las estructuras imperantes tanto a nivel interno como geopolítico y además generar discusiones que enriquezcan la memoria histórica y transformen nuestra visión del mundo y nuestra identidad. Este apartado está dirigido a generar una reflexión sobre la forma en que podemos desde las aulas y a partir de la literatura desnaturalizar los discursos de dominación, problematizar la realidad y transformar la manera de entender nuestras relaciones con el mundo. Para ello analizaremos cómo las obras literarias interpelan ideologías y discursivas oficiales, institucionalizadas y convencionales, pues, como decía Bajtín, “la obra vive y tiene significación en un mundo que también está vivo, desde el punto de vista cognitivo, social, político, económico y religioso” (1924, p. 31-32).

Toda obra literaria es ante todo un intento por comprender la complejidad de la situación existencial de la que emerge; y al enfrentar la realidad el texto literario ofrece una

interpretación que de algún modo da sentido a la existencia y orienta al ser humano. Junto a la filosofía, la religión, la ciencia y la historia, la literatura hace parte del esfuerzo por ordenar mediante el lenguaje el mundo, cuyas tinieblas son mucho mayores que el entendimiento humano. Pero la manera en que el texto aborda los problemas de esa realidad existencial, se encuentra afectada por el sistema de las relaciones sociales en las cuales se realiza como acto de comunicación, en especial antes de que el campo intelectual empezara a consolidar su autonomía frente a los campos económico, político y religioso (Bourdieu 2003). Por ello, muchas veces los textos literarios en diferentes momentos históricos se identifican o expresan las ideologías de los grupos dominantes. Sin embargo, aun así, la naturaleza polisémica del arte figurativo puede revelar, aunque no exista tal intención, las contradicciones del orden establecido. Esto ocurre porque, como lo señalaban Balibar y Macherey (1974, p. 39), más que la expresión de una ideología, su puesta en palabras, el texto literario “es su puesta en escena, su exhibición, operación en que la ideología de alguna manera se vuelve contra sí misma.” Y al darse esta puesta en escena, el espectador o receptor logra evidenciar los límites de la ideología imperante, contemplándola desde el exterior. “En esta situación, la ideología deja de parecer como natural y “evidente”: manifiesta su contingencia e historicidad.” (Zima, 2013. p. 62).

Por otra parte, cuando se trata de obras cuyos autores han sabido luchar por la autonomía de su proyecto creador, podemos encontrar una toma de posición desde la que se interpelan con clara intención las discursivas producidas en los mencionados campos de la cultura. Este tipo de obras abren debates que por lo general incomodan a las esferas que tratan de acomodarse en el poder. La coyuntura de las diferentes fuerzas y tensiones que condicionan la existencia humana entran en escena y entonces se fomentan diálogos



problematizadores de dimensiones culturales, políticas, éticas y ontológicas, debates en los que se examina el ser y su forma de relacionarse con el mundo e incitan a tomar posición crítica.

De una u otra manera entonces, el mundo de la literatura problematiza la realidad y pone en evidencia la falsedad de las ideologías que presentan sus conceptos y valores (la propiedad, la nación, el Estado) como si fueran entidades naturales y universales, sin permitir hacer evidente su carácter histórico, relativo y particular (Zima, 34). Por ello, dada esta generalidad de la literatura, proponemos tomar como base para su estudio los elementos críticos, es decir, su potencial para desafiar el *status quo*.

Así, uno de los elementos críticos, por ejemplo, se refiere a la manera que ofrece la literatura de conocer el mundo, más intuitiva y originada en las emociones despertadas por la experiencia estética: “Un proceso estético requerirá que el lector preste más atención a los aspectos afectivos. A partir de esta mezcla de sensaciones, sentimientos imágenes e ideas se estructura la experiencia que constituye la narración, el poema o la obra de teatro. Éste es el objetivo de la respuesta durante y después del acto de lectura.” (Rosenblatt, L. 2002, p. 60) Este modo de interpretar el mundo se opone radicalmente al utilitarismo. El pensamiento utilitarista, que pretende organizar la realidad en esquemas de cálculos y medidas con el fin de dominar la naturaleza para transformarla en materia prima, toma cada vez más fuerza en las ciencias sociales contemporáneas y se encuentra a menudo vinculado a los intereses de la industria y el comercio (Zima. 2013. p, 60). Este modo de interpretar el mundo

se vuelve contra aquel que piensa utilizarlo soberanamente: contra el hombre en tanto sujeto dominador y autor del discurso racionalista sistemático. Este se enreda en un sistema en que todo gira entorna a la eficacia y en el que la dominación del hombre sobre

la naturaleza va de la mano de la explotación del hombre por el hombre. (Zima. 2013. p, 60).

Contrario a este pensamiento utilitarista o instrumental, la literatura y los mitos incentivan una manera de conocer el mundo que no se basa en la clasificación sistemática por medio de cálculos y medidas e incentiva una sensibilidad distinta orientada hacia la reconciliación con la naturaleza y el prójimo. Como afirma Michele Petit (2014), la lectura literaria “favorece el establecimiento de relaciones entre inconsciente y consciente, entre pasado y presente, entre cuerpo y siquismo, entre razón y emoción, entre el yo y el otro o entre culturas que se encuentran en guerra, etcétera.”

El conocimiento intuitivo y originado en las emociones que brinda la literatura al poner en escena las fuerzas que condicionan nuestra existencia, puede fortalecer la formación de personas más compasivas y conscientes de la necesidad de conciliación entre el ser humano y el mundo que lo rodea, superando así la mentalidad de dominación forjada por utilitarismo y la educación técnica. La literatura propone una forma de interpretar el mundo para la felicidad del ser humano y no para su dominación, e interpela así la fría lógica racionalista.

Otra de las dimensiones críticas de la literatura se refiere a su capacidad para iluminar y darle un sentido a la memoria histórica distinto al que pretenden darle los discursos oficiales. Como lo demostraba Todorov, las dictaduras del siglo XX, al entender que la conquista de la tierra y de los hombres pasaba por la conquista de la información y la comunicación, “han sistematizado su apropiación de la memoria y han aspirado a controlarla hasta en sus rincones más recónditos.” (2000, p. 12). Para ello sistemáticamente las huellas de lo que ha existido son o bien suprimidas, o bien maquilladas y transformadas;

las mentiras y las invenciones ocupan el lugar de la realidad; y se prohíbe la búsqueda y la difusión de la verdad (2000, p. 12).

Sin embargo, aún más interesante es la descripción que hace el mismo autor de la manera en que los gobiernos liberales y democráticos llevan a cabo su pretensión de manipular la memoria y generar el olvido histórico:

Arrojados a un consumo cada vez más rápido de información, nos inclinaríamos a prescindir de ésta de manera no menos acelerada; separados de nuestras tradiciones, embrutecidos por las exigencias de una sociedad de ocio y desprovistos de curiosidad espiritual así como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos a condenados a festejar alegremente el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante. En tal caso la memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de información, sino por su sobreabundancia (2000, p. 14).

Así, de manera paradójica la constante y abundante información que corre por los diferentes *medias* tiene la función de producir olvido, de sumergirnos en el instante y a hacernos perder la perspectiva histórica que da sentido a nuestro actuar en el presente.

Ante esta pretensión de manipulación de los distintos regímenes, la literatura abre un campo para la supervivencia de la memoria. Novelas como *La vorágine*, *Los ejércitos*, *Cien años de soledad*, *Lo que no aprendí*, *El eskimal* y *la mariposa* e incluso textos infantiles como *Camino a casa* y *El árbol triste* desempolvan momentos de nuestra historia para ponerlos a salvo del olvido. Y aunque no lo hacen por medio de datos exactos y propiamente documentales, sí hacen una valoración estética de los acontecimientos que de una u otra forma determinaron el devenir de los pueblos. De esta forma expresan el sentir y el pensamiento de una época ante situaciones sociales y políticas y promueven una posición de crítica, denuncia y difusión de la verdad.

Sin embargo, lo que en mayor medida queremos resaltar del aporte de la literatura a la memoria histórica es la manera en que nos ayuda a resignificar el pasado y reconstruir

nuestra identidad. Todorov (2000) también nos recordaba que puede haber buenos y malos usos de la memoria. Con *malos usos* se refería a aquellas reminiscencias que son utilizadas para fomentar el odio, el rencor y la agresión. Como ejemplos ello el autor búlgaro-francés mencionaba los siguientes hechos:

Uno de las grandes justificaciones de los serbios para explicar para explicar su agresión contra los pueblos de la ex Yugoslavia se basa en la historia: los sufrimientos que ellos han causado no serían más que un desquite por lo que los serbios han sufrido en el pasado cercano (en la segunda guerra mundial), o lejano (la luchas contra los turcos musulmanes). (...) En Irlanda del Norte, hasta hace poco tiempo, los católicos nacionalistas manifestaban su voluntad de <<no olvidar y no perdonar>>, y sumaban nuevos nombres a la lista de víctimas de la violencia, lo que a su vez provocaba una contraviolencia represiva, una violencia inacabable. (2000, p. 27).

Mas no por ello sugerimos dejar en el olvido los errores del pasado manchados por la violencia social y política. No nos parece esta una opción aceptable si queremos comprender, ya en el contexto nacional, cómo se originó y profundizó nuestro conflicto y sobre todo cómo podemos construir una cultura para la paz, el perdón y la reconciliación. Muy distante de esta opción, nuestra propuesta se encamina a retomar el pasado desde la emocionalidad generada por las valoraciones estéticas de la literatura. Se trata entonces de recordar el pasado de nuestra nación, pero no con el fin de extender el dolor de los pasajes violentos al presente, sino con el de aprender de los errores del pasado para no volver a comértelos, eliminar la violencia de las relaciones con el prójimo, “aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy, y separarse del yo para ir hacia el otro.” (2000, p. 32). El arte, gracias a su carácter figurativo y simbólico, contribuye a la resignificación de nuestro pasado y nuestro presente, resignificación desde la cual se abren futuros más esperanzadores y pacíficos. Se trata por lo tanto de no conformarnos con la memoria construida por los discursos oficiales e indagar

más allá de estos para comprender nuestros problemas históricos y resignificarlos de manera crítica con miras a la construcción de la paz y la reconciliación.

Otra dimensión crítica de la literatura que nos parece importante examinar es su capacidad para originar en el lector ideas, metáforas y argumentos que contribuyen a la construcción autónoma del sí mismo. La naturaleza polisémica de la literatura permite que cada lector otorgue sentido a la obra según sus propias experiencias de vida, preocupaciones, expectativas y estados de ánimo. Pueden existir tantas interpretaciones de un texto como lectores tenga. Y un mismo lector puede incluso hacer diversas interpretaciones del mismo texto en situaciones distintas de su vida. Pero sea como sea, en el proceso de *transacción* (Rosenblatt, 2002), en la materialización de la obra por parte del receptor, sucede que no solo el lector dota de sentido al texto, sino que el texto a su vez dota de sentido a la vida del lector. La obra literaria no solo expresa una experiencia de vida por parte del autor, sino que además le añade una experiencia a la vida del receptor, experiencia que puede transformar su conciencia. Lectura y escritura son procesos psíquicos que abren un lugar íntimo para la transgresión, un lugar desde el cual la persona se siente con la libertad suficiente para cuestionar y negar valores y prácticas culturales. El ejercicio de escritura implica la creación de nuevas metáforas desde las cuales se origina una nueva interpretación del mundo y se transforman los paradigmas por medio de los cuales nos orientamos en la vida; y la lectura, por su parte, fecunda a lector de palabras y metáforas por medio de las cuales “él o ella pueden empezar a decir “yo”, a enunciar un poco más sus propias palabras entre la líneas leídas”<sup>2</sup>; las metáforas que el lector roba de las obras literarias o que surgen en él como resultado de su lectura y están asociadas a

---

<sup>2</sup> “por eso, para despertar a las princesas que dormitan en ellos, los escritores leen antes de enfrentarse con la página en blanco.” (Petit, 2001, p, 49).

imágenes y sentimientos pueden contribuir a la construcción de representaciones distintas a las oficiales y convencionales. El espacio íntimo de la creación y la recepción literaria puede abrir las puertas a “desplazamientos, a cuestionamientos, a formas de lazos sociales diferentes a aquellas en las que cerramos filas como soldados en torno a un patriarca.” (Petit, 2001. p ,148). La literatura transforma las perspectivas de lectura del mundo.

Es claro que aún quedan otras dimensiones críticas de la literatura por examinar. Por ejemplo, nos parece fundamental entender los modos en que la forma como tal de la obra literaria interpela o acepta valores estéticos, económicos y culturales. Sin embargo, hemos hecho énfasis en los tres aspectos antes mencionados, porque son los que usaremos como principios de análisis literario para formular una propuesta didáctica encaminada al fortalecimiento del pensamiento crítico en zonas rurales. Hasta ahora solo hemos reflexionado sobre cómo las obras literarias pueden ser germen y origen de discusiones que desafían el orden de las cosas. Pero nos falta indagar la manera en que podemos llevar estas discusiones al aula. Por eso, los siguientes apartados estarán encaminados a presentar una propuesta de didáctica especial para el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la literatura, la escritura y la oralidad.

## Imaginar una didáctica

En el apartado anterior hemos examinado de manera sucinta algunas de las implicaciones sociales de la literatura. Sin embargo, queremos resaltar que además de estas implicaciones son de nuestro interés los valores estéticos de las obras literarias y las experiencias que podamos vivir en el aula gracias al goce de estos valores. Por eso, este apartado está enfocado en la concepción de una metodología tanto para el fortalecimiento de la sensibilidad estética, como para el del pensamiento crítico: examinamos aquí la manera en que podemos llevar al aula los diálogos problematizadores fomentados por los textos literarios y al mismo tiempo generar experiencias estéticas que se integren a la vida de las personas. Y tras haber expuesto esta metodología, describiremos, en los siguientes apartados, la experiencia pedagógica que hemos tenido al llevarla a la práctica mediante un trabajo de campo realizado en zona rural de la ciudad de Sogamoso, pues como decía Paulo Freire, “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.” (Sf, p 70).

Así pues, para empezar, consideramos que el educador debe en primer lugar realizar una investigación interdisciplinaria que le permita tener un acercamiento a la visión de la totalidad e identificar las necesidades o problemáticas más urgentes del contexto en el que se encuentra. Tras esto, puede entonces proponer un conjunto de temas y aspectos de la realidad que aunque aislados en un principio, deben luego dar cuenta de su interacción y las contradicciones dentro de la estructura total. Este universo temático es a lo que Freire llama *temas generadores*, y su estudio se centra no solo en los diversos aspectos de la realidad como tal, sino también en la percepción que de éstos tienen las personas.

Seguramente al investigar las necesidades o problemáticas del contexto, el docente-investigador abordará aspectos que los medios de comunicación se esmeran por ocultar o sencillamente los interpretará desde una perspectiva muy distinta. Pero se trata precisamente de alcanzar mayor claridad y tomar posición frente a temas que los discursos oficiales pretenden ocultar o distorsionar.

Algunos de las problemáticas y necesidades que resultan más evidentes en nuestro contexto nacional se refieren al desplazamiento indígena, el conflicto armado, la explotación del hombre y los animales, la defensa de la naturaleza y los ecosistemas, la recuperación y apropiación de las culturas originarias y la equidad social y educativa. Posiblemente cada investigador identifique distintas necesidades o problemáticas, pero en nuestro caso son estas las que hemos estructurado como base para conformar un universo temático.

Tras esto, el segundo paso metodológico consiste en la elaboración de un corpus de cuentos que puedan servir como fuente de temas generadores y preguntas problematizadoras. Sin embargo, no olvidemos que la experiencia brindada durante los talleres posteriores realizados por medio de este corpus debe no solo fortalecer el pensamiento crítico, sino además la sensibilidad estética. Por eso se hacen necesario encontrar textos que valoren aquellos aspectos de la realidad que se desean problematizar y a la vez presenten un alto nivel de elaboración estética. “Entre mayor sea la elaboración de las imágenes, las metáforas y la textura poética, más propicios serán los textos para despertar la imaginación y las emociones y desencadenar una actividad de pensamiento, en eco, en resonancia con el trabajo de escritura del autor.” (Petit, 2001, p.51). Sugerimos cuentos cortos, con una extensión alrededor de diez páginas, que permitan una lectura de



diez o quince minutos y luego una discusión sin prisas, de manera que se logren talleres de una hora u hora y media. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que dado que los talleres están pensados para un público inexperto, alejado del ámbito especializado y académico, los textos no deben ser demasiado complejos. “Algunos cuentos que contienen demasiadas referencias eruditas o parecen demasiado abstractos podrían generar en las personas cierto desaliento inicial que sería difícil de superar” (Hirschman, 2011 p.57).

Para el análisis crítico de este corpus conformado por el investigador proponemos la realización de tres momentos de lectura. El primer momento está enfocado en leer y releer el cuento solo para sumergirnos en el texto, comprenderlo y disfrutarlo, para

Dejar que nuestra imaginación vuele, dar rienda suelta a nuestras emociones; saborear la interacción de los personajes, las imágenes y el lenguaje; tratar de familiarizarnos todo lo posible con la historia, disfrutarla tanto como podamos. (Hirschman, 2011, p. 60).

El segundo momento de lectura tiene como fin afrontar el texto de una manera un poco más crítica, “tratando de comprender sus estructuras, sus características particulares, el lenguaje poético.” (Hirschman, 2011, p. 60). Una de las características de los textos que nos parecen de mayor relevancia en el análisis es el ambiente que pueden generar los cuentos: de tristeza, de melancolía, de esperanza, de persecución, de tranquilidad, de conflicto; es decir la manera en que se percibe el espacio-tiempo en el que se desenvuelven los personajes de los cuentos. Otra característica que nos parece fundamental en los análisis críticos es la develación e incluso paráfrasis del contenido ético disuelto en todo el texto (Bajtín, 1924) y la toma posición del autor (Bourdieu, 2003). Este análisis facilitará la posterior elaboración de preguntas “que ayudarán a los participantes no solo a comprender mejor la historia sino a relacionarla de forma más significativa con su experiencia y sensibilidad personales” (Hirschman, 2011, p. 61).

Y el tercer momento de lectura se refiere precisamente a la formulación de las preguntas generadoras, las cuales servirán en los talleres para estimular y sostener el diálogo, para lograr que los asistentes se sumerjan mejor en el texto y puedan vivirlo de manera más profunda, más placentera y relevante. (Hirschman, 2011, p. 61). Estas preguntas pueden estar encaminadas a develar y discutir el contenido ético de los cuentos, hacer énfasis en sus elementos poéticos o identificar la manera de percibir el espacio tiempo.

Por otra parte, el tercer paso metodológico tiene que ver ya directamente con la realización de los talleres. Para esto proponemos la división de los talleres en tres momentos: pre-lectura, lectura en voz alta y pos-lectura.

El principal reto con el que nos podemos enfrentar en la realización de los talleres es la creación de un ambiente favorable a la experiencia estética y al goce literario. Como lo explicaba Rosenblatt, el estado anímico del lector juega un papel fundamental en el proceso de *transacción*. Por eso, es importante tener en cuenta los estados anímicos de los estudiantes al momento de iniciar los talleres, ya que esto influirá en la buena disposición que tengan frente a la recepción del texto. A veces, por ejemplo, como parte de la pre-lectura, el juego con niños puede ser una estrategia adecuada para generar un ambiente amistoso en el que se sientan tranquilos, relajados y con la seguridad suficiente para participar en los diálogos que se fomenten. Por supuesto, la empatía que sea capaz de despertar el docente-investigador será también fundamental. En este momento de pre-lectura, además de presentar el autor y su texto de manera entusiasta, pueden formularse algunas preguntas que lleven a relacionar el título del cuento con el diario vivir de los participantes.

En el momento de la lectura, lo que resulta de mayor importancia es que ésta se realice en voz alta. Esto ayudará fortalecer la sensibilidad frente a todas las facetas relacionadas orgánicamente con la obra, a fortalecer los dotes sensoriales de los participantes para obtener mayor goce del sonido, color y ritmo de la vida y la literatura (Rosenblatt 2002, p. 76). Cuando los asistentes son niños, es oportuno integrar, dentro del corpus de textos, algunos poemas que al ser leídos en los talleres en voz alta fomenten el deleite por la musicalidad de las palabras. Igualmente, cuando se trata de niños, resulta pertinente durante la lectura incentivar a los participantes para que formulen preguntas sobre el vocabulario o las expresiones desconocidas e identificar las metáforas usadas en el texto para percibir la función poética dentro del mismo y fortalecer el goce estético. Recordemos que

Cuanto mayor sea la habilidad del lector para responder al estímulo de la palabra, y mayor su capacidad de saborear todo lo que las palabras pueden entrañar de ritmo, sonido e imagen más plena podrá ser su participación emocional e intelectual en la obra literaria como un todo. (Rosenblatt, 2002, p, 75).

Y pasando a la post-lectura, es en este momento cuando deben formularse a los asistentes las preguntas generadoras establecidas con anterioridad, aunque es muy posible que al momento de realizar el taller surjan algunas preguntas no planeadas que ayuden fomentar el diálogo. Es importante que el docente-investigador logre hacer sentir a los asistentes que las respuestas que cada uno pueda ofrecer son siempre valiosas y dignas de expresarse. Esta atmosfera hará posible que cada participante tenga una reacción espontánea, abierta y honesta (Rosenblatt, 2002).

Por otra parte, adicional a estos encuentros alrededor de la lectura, algunos talleres pueden dedicarse a la realización de ejercicios de escritura creativa, pues ésta también puede contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo. Recordemos que por

medio de la escritura literaria podemos concebir relaciones poco comunes entre ideas, salir de los moldes tradicionales, romper las convenciones y generar nuevas miradas del mundo, característica del pensamiento creativo (Cárdenas. 2004, p. 196); contribuye así la escritura literaria a interpretar el mundo por caminos diferentes a los establecidos, resaltando la originalidad como una de sus características fundamentales. Crear nuevas metáforas implica proponer nuevas ideas e hipótesis de la realidad.

Es importante tener en cuenta que todos poseemos una estructura cognoscitiva formada a partir de conceptos abstractos. Estos son los paradigmas por los cuales interpretamos el mundo y nuestro lugar en él. Así por ejemplo, dentro de nuestra cultura occidental, encontramos la ley de la gravedad y la relatividad del tiempo, nociones que podemos encontrar debidamente explicadas en cualquier enciclopedia. Pero todas esas nociones e ideas, las cuales conforman nuestra visión de la realidad, no son más que meras construcciones del lenguaje. En otras palabras, las interpretaciones que hemos logrado del mundo en el que vivimos y su naturaleza derivan directamente del lenguaje, ya que cuando hablamos de *realidad*, hablamos de la manera en que concebimos el mundo, y esta concepción está mediatizada por el lenguaje. En este sentido, la escritura creativa se presenta como una alternativa para reinterpretar el mundo, para transformar la realidad por medio del lenguaje, que tiene el poder de modificar los paradigmas sobre los cuales se construyen las instituciones y se orienta nuestro modo de vida. La realidad, como el incontenible río de Heráclito, está en constante cambio, y las nuevas metáforas serán los nuevos colores, olores, sonidos y percepciones: serán los nuevos mundos.

Adicional a esto, la escritura creativa también contribuye a que las personas alcancen una mayor sensibilidad para el goce estético de la palabra. Como afirmaba

Rosenblatt (2002), “Una de las mejores maneras de ayudar a los estudiantes a alcanzar este aprecio de la forma y calidad artística de la obra literaria es estimulándolos a que participen en esta clase de escritura imaginativa” (75). Así “la escritura literaria nos acerca al goce del texto desde la otra orilla” (Baquero 1996 p, 38).

## Camino a la vereda



Para llevar a la práctica la anterior metodología, hemos escogido una zona rural de la ciudad de Sogamoso: la vereda Segunda Chorrera, lugar de nacimiento de los ancestros de quien escribe estas líneas. Vivió allí mi madre y toda mi ascendencia hasta los tiempos precoloniales, hasta los tiempos de los chibchas, tiempo durante el cual la región ha vivido un proceso de aculturación. Sin embargo, no es ésta la única razón que nos impulsa desarrollar la presente investigación en zona rural. Tal y como lo concluye la Misión para la Transformación del Campo, llevada a cabo por el Departamento Nacional de Planeación, tenemos en Colombia una deuda histórica con nuestros campesinos. Con el avance de la globalización y la apertura económica, iniciada a comienzos de la década de los noventa, los índices de pobreza en las zonas rurales han ido en aumento. Además de esto, el actual modelo de desarrollo económico ha profundizado la brecha entre ricos y pobres. Las cifras

de la Contraloría General de la República (2002) demostraron que el 10% más rico de la población en el país percibe 30 veces el ingreso del 10% más pobre. Algunas de las consecuencias más graves de la pobreza rural son la falta de acceso a servicios de salud, educación, seguridad social, y servicios públicos eficientes (Correa E. y Martínez M. 2002).

Las políticas asistencialistas ya no son una opción viable para para el desarrollo social del campo. Es necesario proponer e implementar proyectos encaminados a formar personas como sujetos históricos que participen activamente en el proceso social, político, económico y cultural de sus propias comunidades. Y en este, sentido la educación tiene el papel preponderante. Es por ello que esta investigación busca generar procesos de concientización, en los que por medio de la literatura y el diálogo podamos fortalecer el pensamiento crítico con miras a la formulación de propuestas efectivas a las problemáticas del contexto.

### **5.1. Descripción del trabajo de campo en la vereda**

Siguiendo lo expuesto en el apartado anterior, el primer paso metodológico que dimos consistió en la elaboración de un *universo temático* que nos acercara a una visión de la totalidad existencial. Algunos de los temas generadores establecidos fueron la memoria histórica de la nación para iluminar nuestro presente y futuro, la construcción de la paz, la equidad de género, la defensa de los recursos naturales, la protección de la naturaleza y la proyección y apropiación de nuestras culturas originarias. A partir de este *universo temático* escogimos posteriormente el corpus de cuentos, planteamos horizontes de lectura para los mismos y diseñamos las preguntas problematizadoras para fomentar la discusión durante los posteriores talleres de lectura y escritura.

Tras esto, procedimos a solicitar los respectivos permisos en el Colegio Nacionalizado de Sugamuxi para trabajar en su sede Milagro y Playita, ubicada en la vereda Segunda Chorrera. Y una vez fueron otorgados los permisos, hicimos una convocatoria abierta a toda la comunidad educativa para que asistieran a los talleres de lectura en familia que fueron programados para los domingos cada quince días. Y adicional a estos talleres de fines de semana, programamos dos talleres entre semana para trabajar solamente con los estudiantes dentro del horario normal de clases.

Los siguientes pasos fueron la realización de un diagnóstico, la consolidación del corpus de cuentos cuyo espacio-tiempo estuviera relacionado con el contexto de la misma comunidad y la implementación como tal de los talleres, todo lo cual describimos a continuación.

#### **5.1.1. Diagnóstico.**

La vereda Segunda Chorrera está ubicada a menos de un kilómetro del Museo Arqueológico de Sogamoso, fundado por Eliécer Silva Celis. Esto es importante tenerlo en cuenta, ya que los habitantes de las zonas rurales poseen una marcada herencia de la tradición indígena. Así, por ejemplo, las costumbres agrícolas que se ven hoy son semejantes a las de los antiguos muisca, descritas por los cronistas de la Conquista. Igualmente, un numeroso grupo de vocablos de origen indígena sobreviven aún el habla común de los campesinos, no solo de nuestra vereda, sino de todo el altiplano Cundiboyacense.

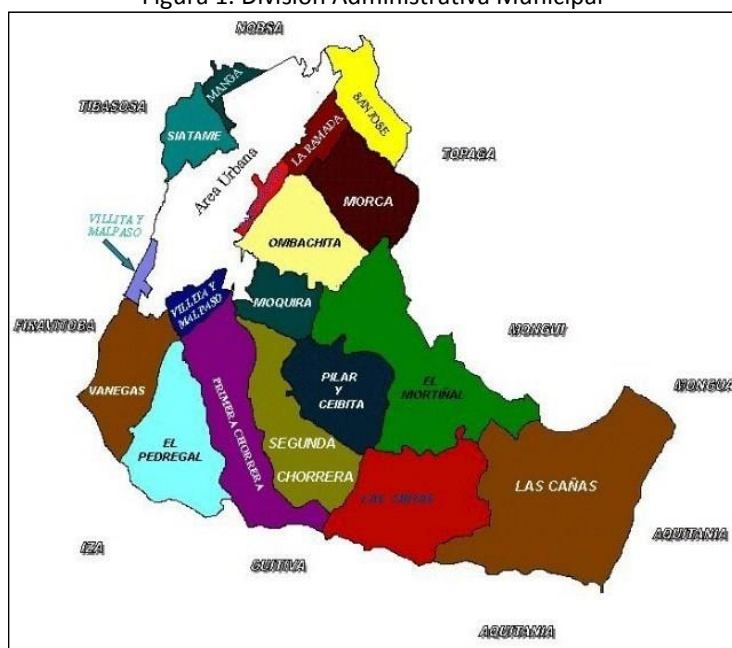
Sobre este sector del suroriente de Sogamoso, en donde está la vereda, se encuentra el límite del altiplano Cundiboyacense y nace la cordillera Oriental. Este aspecto



geográfico le sumaba importancia religiosa al lugar en tiempos precolombinos, pues en este punto nacen los primeros rayos de Sol que iluminaban el territorio muisca.

Además de ésta, otras dieciséis veredas se encuentran constituidas en el área rural de la misma ciudad de Sogamoso. Según datos del DANE la población de dicha área rural era para el año 2005 de 20.266 habitantes, que equivalía 17.3 % de la población total de Sogamoso. Sin embargo, para el año 2015, según SISBEN Municipal, la población rural contaba con 15.676 habitantes; a partir de lo cual podemos evidenciar en los últimos diez años una disminución poblacional del 22.6% en el área rural.

Figura 1. División Administrativa Municipal



Fuente: PDM Municipio Sogamoso 2012 - 2015

En ninguna de las veredas existen colegios privados y la educación oficial se encarga de toda la cobertura alcanzada. Para el año 2015, la Secretaría de Educación y Cultura registró en las zonas rurales 294 estudiantes matriculados en transición, 1577 en

primaria, 551 en secundaria y 180 en básica media. La institución educativa en la que realizamos nuestro proyecto, Milagro y Playita, es una sede del nacionalizado Colegio Sugamuxi y cuenta con 44 estudiantes de transición a quinto.

Las instalaciones de la sede cuentan solamente con dos salones de clase, una ludoteca y una comedor escolar. Dentro de la ludoteca, funciona desde hace dos años un kiosco Vive digital del ministerio de las TICs. En esta ludoteca, y frecuentemente usando los computadores y tabletas digitales, realizamos los talleres de lectura y escritura. También se encuentra allí una pequeña biblioteca conformada por más de cien libros de literatura infantil; sin embargo, no existen proyectos encaminados a lograr que las personas se apropien del material bibliográfico. Esta ludoteca abre sus puertas a la comunidad en general de lunes a viernes y se realizan allí cursos de sistemas y capacitaciones gratuitas. Dentro de esta sede trabajan dos docentes. Una de ellas tiene a su cargo transición y los grados tercero y quinto y la otra docente, los grados primero, segundo y cuarto.

En cuanto al acceso al libro, es importante considerar la labor que la Secretaría de patrimonio y cultura está llevando a cabo desde la Biblioteca municipal, perteneciente a la Red Nacional de Bibliotecas. A través del programa leer es mi cuento, la Secretaría de patrimonio y cultura desarrolla talleres semanales de promoción de lectura en las zonas veredales. Para ello trabajan cinco promotores de lectura. A nuestra sede asistió el presente año una promotora de lectura durante seis meses regularmente cada ocho días. Además de esto es importante reconocer la reciente gestión de la representante legal de la Biblioteca municipal ante los ministerios de Educación y Cultura para entregar libros a los niños y niñas de los colegios de las veredas. Por otra parte, según las encuestas que realizamos a padres de familia, el 67% de los entrevistados afirman leer en familia, ninguno se encuentra

afiliado a la biblioteca municipal y solo el 23 % tienen una pequeña biblioteca en casa. Es importante en aspecto resaltar para nuestro diagnóstico que una de las madres de familia asegura no haber tenido ningún nivel educativo, y por lo tanto no sabe leer.

En lo que al nivel educativo de los padres y madres de familia se refiere, y según las encuestas que llevamos a cabo, el 56% de los entrevistados realizó estudios hasta bachillerato, el 25% hasta primaria, dos personas son tecnólogas, una persona, como y

a lo mencionamos, no tiene nivel educativo y nadie accedió a la educación universitaria.

Dada la cercanía de la vereda al casco urbano, el modo de vida de las familias de la comunidad educativa de la sede mencionada transcurre entre lo urbano y lo rural. De acuerdo a las encuestas que realizamos entre los estudiantes de cuarto y quinto (19 estudiantes), el 75% de las madres de familia trabajan en ambientes rurales y el 25% en urbanos. La gran mayoría de las madres son amas de casa, una de ellas es enfermera, otra es empleada en una droguería y otra es aseadora. De los padres, por su parte, el 62% trabaja en la zona urbana y el 38% en la rural. Algunos de los trabajos mencionados por los padres fueron: aserrador, sepulturero, hornamentador, mecánico, comerciante de frutas y verduras, cultivador y maestro de construcción. Varios de los hogares cuentan con animales bovinos, ovinos y aves de corral como parte de su sustento.

Gracias a las encuestas realizadas, también observamos que la mayoría de los núcleos familiares cuentan con la presencia de la madre y el padre, aunque una de las estudiantes entrevistadas afirmó no haber conocido a su padre y en otro de los casos el padre falleció. Todos los hogares cuentan con servicio de agua y luz, pero ninguna vivienda

de la vereda tiene servicio de internet, ni de gas natural, y en varias de las viviendas usan aún estufa de leña.

Por último, resultan relevantes los intereses lectores expresados por los padres de familia durante la realización de las encuestas. Frente a este aspecto los entrevistados no solo manifestaron el deseo de leer textos de literatura como cuentos, novela, poesía, leyendas y fábulas, sino también textos de otras temáticas, como la segunda guerra mundial, cómo vivir mejor en familia, cómo llevar una buena salud e historietas.

### **5.1.2. Corpus de cuentos.**

#### **5.1.2.1. *El árbol triste de Triunfo Arciniegas, una metáfora del conflicto armado en Colombia.***

El árbol triste es ante todo una obra metaficcional, cuya intención es plantear un problema ético frente a un conflicto armado que las fuerzas estatales durante mucho tiempo se obstinaron en negar. La historia del libro álbum es a grandes rasgos la siguiente: Tres pájaros se asientan un día cualquiera sobre el árbol del patio del personaje narrador: una niña que vive con su padre. Como ni el padre ni la niña conocían nada sobre el origen de aquellos pájaros, buscaron información sobre ellos en la enciclopedia. De esta manera, descubren que son originarios de un país, cuyo nombre no se menciona; simplemente es el país de los pájaros.

Pero la enciclopedia no brindaba más información sobre aquellos pájaros. Así que el padre le sugiere a la niña aprender de ellos mismos y para ello le entrega una libreta para que registre las observaciones. De esta manera tenemos un libro dentro de un libro, puesta

en abismo que de hecho se encarga de representar gráficamente el ilustrador del libro álbum, Diego Álvarez:



(p. 10-11)

Desde el momento en que la niña abre su libreta y empieza en ella a describir a los pájaros y su comportamiento, se crea un ambiente persecución. Estos pájaros tienen síntomas y marcas que sugieren que son víctimas de un desplazamiento forzado. Así, por ejemplo, uno de los pájaros, “Santiago, algo nervioso, casi nunca abandonaba el árbol.” Y a otro, “A Vladimir, un poco más pequeño, le faltaban algunas plumas de la cola.” (p. 15 - 16).

Después de tres meses de permanecer en aquel árbol, frondoso y radiante como una inmensa hoguera, los pájaros regresaron a su país. Desde entonces el árbol ya no volvió a ser el mismo. Como si se hubiese contaminado con alguna profunda e inexplicable tristeza:

“había quedado triste, sus hojas caían como lágrimas”. (p. 22). Es entonces cuando estalla la parte más poética del texto. El árbol se convierte en una metáfora del dolor que soporta aquel país de los pájaros. Moviada por la melancolía de aquel árbol, la niña escribe:

“Escribí un poema sobre una mujer

Que lloraba a la orilla del río.

Sus cabellos caían al agua como ramas.” (p. 23).

Tiempo después volvieron los pájaros, y sus síntomas se habían agravado:



(p. 32-37).

Y más adelante lo que aquellas marcas sugerían se confirma: han salido huyendo de su territorio por culpa de la guerra. Los pájaros huyen del conflicto y tan pronto aparecen en aquella libreta de la niña, se genera nuevamente un espacio-tiempo marcado por el dolor

y la persecución, pues en el *país de los pájaros*, “las personas morían como moscas, como si en el país no hubiese espacio para todos.” (P. 43).

Luego, sin que haya terminado la guerra, los pájaros vuelven a levantar vuelo para regresar a su país, y las últimas páginas se resuelven en la melancolía. El árbol continúa enfermo de tristeza y la niña sigue suspirando por sus pájaros.

Frente a nuestra realidad nacional, Triunfo Arciniegas denuncia así un conflicto armado, que el Gobierno de Colombia del momento de la publicación se obstinaba en negar. Recordemos que esta obra fue publicada por primera vez en el año 2005, pero no en Colombia, sino en México. De manera que su denuncia no es solamente formulada ante la sociedad colombiana, sino también ante la internacional. Allá en aquel país lejano, *el país de los pájaros*, podríamos leer, las personas morían como moscas, como si por culpa de la intolerancia no hubiese espacio para todos. Sin embargo, al no mencionar el nombre de ese país, podría referirse igualmente a un conflicto bélico ocurrido en cualquier lugar del mundo. Pero no por esto el texto deja de plantear un problema ético fundamental que quizás podría expresarse con estas preguntas: ¿hasta cuándo va a durar la guerra?, ¿hasta cuándo nuestros niños van seguir creciendo bajo el sino de la guerra? Por medio de este cuestionamiento ético, el autor confronta al lector con su realidad (nacional o internacional) y lo impulsa a tomar una posición crítica frente a la guerra<sup>3</sup>.

Ahora bien, hemos elegido y analizado *EL árbol triste* para presentarlo a la comunidad mediante una sesión didáctica consistente en una pre-lectura o presentación del

---

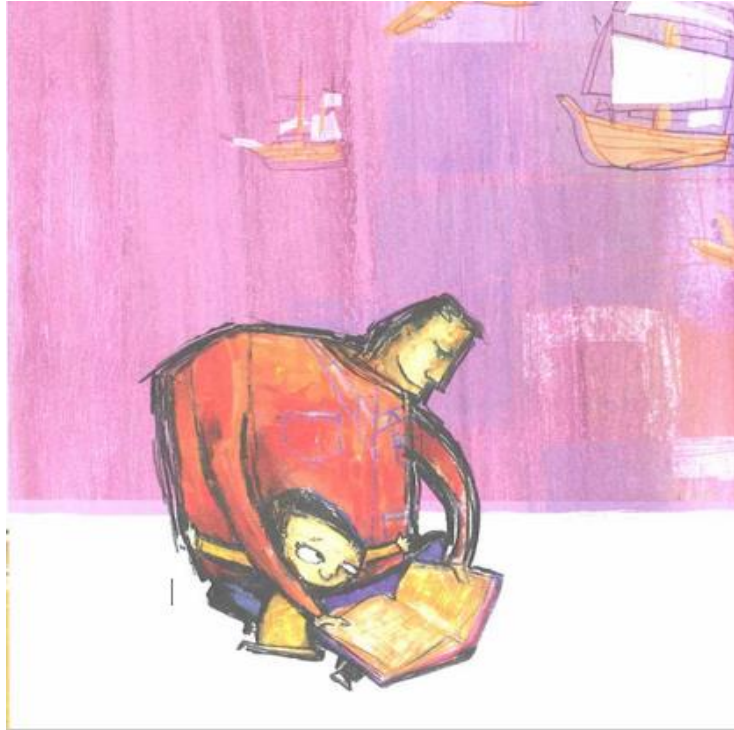
<sup>3</sup> Es en ejemplo como éste donde vemos el alcance de la literatura para valorar la historia más allá de la memoria construida por los discursos oficiales. Este ejemplo también sirve para evidenciar la manera como la literatura nos ayuda a hacer, en palabras de Tóodorov, un buen uso de la memoria, es decir, “aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy, y separarse del yo para ir hacia el otro.” (2000, p. 23).

texto y su autor, una lectura compartida en familia (niños, adolescentes padres y madres de familia y adultos mayores) y una post-lectura por medio de un diálogo abierto sobre el conflicto armado en Colombia y la necesidad de construir un país pacífico. Para incitar al diálogo proponemos preguntas como: *¿por qué había quedado tan triste el árbol cuándo se fueron los pájaros?, ¿qué diferencias había en los pájaros entre la primera vez que vinieron y la segunda?, ¿a qué se debía esta diferencia?*

Igualmente, para resaltar el hecho de que la niña del texto y su padre compartían también la lectura en familia, proponemos preguntar a los asistentes acerca de lo que hicieron los personajes para saber cuál era el origen de los pájaros.

Mediante este taller y las preguntas propuestas pretendemos generar un aporte a la recomposición de los tejidos sociales en nuestra propia comunidad y a la construcción de un país pacífico.





**5.1.2.2. Propuesta didáctica para el fortalecimiento de los pensamientos creativo y crítico por medio de cuatro textos literarios: *¿Cómo se pasa al otro lado del espejo?*, *Cerdos en el viento*, *alas a mitad de precio* y *Rabdomán el mago***

A continuación presentamos el desarrollo de una propuesta didáctica encaminada no solo a fortalecer el pensamiento crítico, sino también el pensamiento creativo por medio de la literatura, los círculos de palabra y la escritura. Para ello se describe una metodología de trabajo en varias sesiones, las cuales están hiladas por cuatro textos básicos: *¿Cómo se pasa al otro lado del espejo?*, de Jairo Aníbal Niño, *Cerdos en el viento* y *Alas a mitad de precio*, de Triunfo Arciniegas y *Rabdomán el Mago*, de Santiago Londoño. Esta propuesta fue llevada a cabo con niños y niñas de los grados cuarto y quinto, en la Institución educativa descrita en el capítulo primero.

El pensamiento creativo se caracteriza por establecer relaciones poco comunes entre ideas, salirse de los moldes tradicionales, romper con las convenciones y generar así una nueva mirada, una nueva visión del mundo. (Cárdenas. 2004, p. 196); busca interpretar, por lo tanto, la realidad por caminos diferentes a los establecidos, resaltando la originalidad como una de sus características fundamentales. Además de esto, es importante mencionar otra característica del pensamiento creativo: sin ser exclusivo, se basa en el razonamiento analógico, pues crear metáforas implica proponer nuevas ideas, asociaciones e hipótesis sobre la realidad (Cárdenas, 2004). Y éste es precisamente el lugar común que tienen el pensamiento creativo y el crítico, pues en los dos casos se trata de la toma de posturas e interpretaciones de la realidad distintas a las establecidas.

Sobre este acercamiento al tipo de pensamiento que nos interesa fortalecer, tejeremos una metodología que inicia con la lectura del poema *¿Cómo se pasa al otro lado del espejo?* Este texto es una incitación a vernos a nosotros mismos de otra forma, más allá de las apariencias y la cotidianidad. Para lograr esto, dice Aníbal Niño, “se necesita del valor temerario de un niño de siete años, de su facultad para convertir el azul en quetzal y la nube en garza”. ¿Pero qué extraño valor es este que permite transmutar el azul en quetzal y la nube en garza? No existe duda, a nuestro modo de ver, de que el poeta boyacense se refiere al poder de la imaginación. Solo gracias a este valor temerario, es posible emprender el místico viaje que consiste en “ascender por la vertiente más peligrosa del espejo, trepar cuidadosamente para no tropezar con el brillo, afianzar con firmeza el pie para evitar hundirse en la garganta de los reflejos y eludir el encuentro cegador con los ojos de su doble”. Largo y riesgoso viaje que conduce al lugar que los ojos del ser humano no pueden ver por sí mismo: “la parte oscura de la luna”.

El segundo texto del tejido metodológico es *Cerdos en el viento*, de Triunfo Arciniegas. En este cuento se narra cómo “el cielo fue asaltado por bellos, rosados y angelicales cerdos que sonreían de oreja a oreja”. En un principio aquellos animales voladores llenaban de alegría a la gente, pero luego las personas empezaron a llenarse de dudas frente al tema y finalmente maldijeron y persiguieron a los cerdos para cortarles las alas hasta que el cielo quedó de ellos despoblado y el mundo volvió a ser tan triste y cotidiano como antes. Una de las razones para que atentaran contra estos cerdos era que “A la gente le molestaba que no respetaran los semáforos, que no se fregaran la vida buscando un taxi o yendo a la casa en un atestado bus urbano, que no se aburrieran en las oficinas, que no hicieran cola para pagar impuestos, que no se les acabaran los zapatos”, es decir, que no eran presos del engranaje rutinario en el que se ven día a día las personas del común. Queda al mismo tiempo implícito que el vuelo de los cerdos es el producto de la imaginación y la creatividad, y se deduce también que esa capacidad para crear mundos diferentes es precisamente lo que a veces no soporta la sociedad.

Por otra parte, no resulta gratuito el rol que dentro del cuento juegan los medios de comunicación, pues aquella espantosa masacre de alas fue realizada “después de una exhaustiva campaña de prensa y televisión”. Así, en este cuento infantil Arciniegas toma una posición crítica frente a los medios de comunicación, que se “regodearon con tanta pluma ensangrentada”.

Un último aspecto de este cuento importante para nuestro asunto es el hecho de que el narrador y personaje principal sea precisamente un escritor de novelas, a quien además le exige su esposa que se dedique “de una vez por todas a vender autos usados”. Alegaba ella que “a los treinta y cinco ya no servía para escribir novelas”. Es decir que también a él, juguetón y creador, le intentaban cortar las alas.

El siguiente texto es *Alas a mitad de precio* también de Triunfo Arciniegas. En este cuento, el narrador y personaje principal es un vendedor de alas que además escribe poesía. Sin embargo, este hombre rara vez logra vender un par de alas y por lo tanto vive en marcadas condiciones de pobreza. Al respecto, dice el mismo personaje:

Tengo un patio que da al barrio más antiguo de la ciudad, refugio de poetas y maromeros, locos que venden collares y críticos de arte que alaban la belleza y mueren de hambre. Y ladrones. Hay una mano de ladrones que dan miedo. Cando se me hace tarde nos cruzamos. “Con ese no se metan” dice alguno, y me dejan sano. “Vende alas”. Como quien dice, estoy más jodido que los mismos ladrones. Oficios duros. (Arciniegas, T. 2012, p. 385).

El hecho de que un vendedor de alas pase semejantes miserias es una clara crítica que hace Arciniegas a una sociedad que ha dejado morir el viejo sueño de volar, es decir, una sociedad en que la imaginación no cobra mayor importancia; una sociedad en la que un vendedor de alas podría morir de hambre lo mismo que un novelista o un poeta. Nuestro escritor ficticio en aquel contexto termina por ser un largo cansancio hecho de padecimientos a quien se le “ha ido la vida vendiendo alas y escribiendo un libro.” (2012, p. 387).

El cuarto texto es *Rabdomán el mago*, de Santiago Londoño. En este cuento se narra la historia de una población que, además de gobernada por un rey tirano, fue arrasada por las sequías y luego por las lluvias, por lo cual se produjo una gran hambruna. Desesperada entonces la población acude al mago Rabdomán, quien vive solitario en una colina como un ermitaño. Rabdomán “escuchó los ruegos de que salvara la comarca de la hambruna. Guardó silencio porque era de pocas palabras. Lo pensó un momento y luego anunció que accedería a sus peticiones.” Tras lo cual “le entregó a cada uno una varita mágica. Al mismo tiempo les dio las palabras secretas para hacer obras de magia y todos quedaron satisfechos y agradecidos” (2012, p. 263). Sin embargo la solución del mago no fue efectiva, porque los pobladores, como en el mito del rey Midas, convirtieron el pan y las

espigas en oro, los caballos en plata, las vacas en platino, las gallinas en ámbar, los cerdos en matista, las aceitunas en esmeraldas, los repollos en berilio... y en fin, todo el alimento en piedras preciosas. De modo que la hambruna no terminó y el reino poco a poco desapareció. Por su parte, a Rabdomán, como castigo por su excesiva generosidad y según las reglas de su logia de magia, le fueron arrebatados sus poderes. Pero a diferencia del resto de la población, Rabdomán cultivó su huerta, “cuidó sus vacas y gallinas y vivió tranquilo y bien alimentado mucho más de cien años, dedicado a traducir los viejos libros.” (2012, p. 564).

De manera irónica, Londoño formula así una crítica frente a aquel sector de la sociedad incapaz de comprender aún que nuestros propios recursos naturales son mucho más importantes que todo el oro del mundo. Londoño toma para la creación de su cuento un antiguo mito (el rey Midas), lo actualiza y hace una valoración estética de uno de los problemas más neurálgicos del contexto latinoamericano: la responsabilidad y la conciencia frente a los recursos naturales.

Ahora bien, a partir de cada texto proponemos el desarrollo de una sesión consistente en una pre-lectura, una lectura y una post-lectura. En el caso de *¿Cómo se pasa al otro lado del espejo?* La pre-lectura bien puede ser un diálogo sobre el origen boyacense del autor y su reconocimiento nacional y latinoamericano; en seguida, una lluvia de ideas por parte de los estudiantes sobre lo que puede significar el título y cómo se relaciona con nuestra vida diaria. Posteriormente la lectura como tal debe realizarse en voz alta, en principio por el docente y luego puede ser repetida por algunos estudiantes. El acento del ejercicio de lectura debe centrarse en la buena percepción y la sonoridad del poema. Igualmente resulta importante asegurar una detenida lectura literal en la que se observe, por ejemplo, la construcción del título en forma de pregunta o el uso de adjetivos

como, *temerario, peligrosa, y cegador*, los cuales dan una idea de la clase de viaje que imagina el autor hasta el lado oscuro de la luna.

Por otra parte, en cuanto a los post-lectura, proponemos comenzar por el análisis de del nivel inferencial en cada verso. Así, por ejemplo, cuando el poeta dice “se necesita del valor temerario de un niño de siete años, de su facultad para convertir el azul en quetzal y la nube en garza.” queda implícito que refiere precisamente a la imaginación y el poder creativo para ver el mundo desde una perspectiva diferente, nueva y auténtica. De igual forma, resulta necesario dejar claro a qué se refiere de manera implícita Aníbal Niño al escribir “el lado oscuro de la luna”, es decir, ese territorio de nuestro ser que no se puede percibir con los ojos, y que por la tanto está mucho más allá de la simple apariencia que nos muestra la imagen en el espejo.

Por otra parte, el texto nos sirve para diferenciar el sentido literal del sentido metafórico a partir de preguntas como *¿Se refiere el autor con el título al hecho de romper cristal del espejo para mirar qué hay detrás de éste?* y *¿Se refiere, entonces, al hecho de poder lograr ver más allá de la cotidianidad y las apariencias?* Por medio de la primera pregunta hacemos énfasis en el sentido literal y por medio de la segunda, al metafórico. Y para hacer un mejor acercamiento a la metáfora y el sentido metafórico, pueden usarse poemas cortos de del mismo autor como

***¿QUÉ ES EL GATO?***

*El gato  
es una gota  
de tigre.*

***¿QUÉ ES EL RÍO?***

*El río  
es un barco  
que se derritió.*

***¿QUÉ ES LA GAVIOTA?***

*La gaviota  
es un barquito de papel  
que aprendió a volar.*

Estos poemas además de ser ejemplos sencillos de metáforas poseen un gran poder de generar goces estéticos en los oyentes o lectores.

Para dar término a la fase de post-lectura, y creado el ambiente y las condiciones para tal, se puede incentivar a los estudiantes a la producción en un principio de metáforas aisladas y luego de metáforas enlazadas en un solo texto corto y coherente.

Para la segunda sesión, desarrollada a partir de *Cerdos en el viento*, proponemos para empezar una aproximación al autor, Triunfo Arciniegas, y luego una construcción por medio de una lluvia de ideas de las expectativas de lectura que nos abre el título en sí mismo. La lectura por su parte, puede ser realizada igualmente en voz alta por parte del docente y de los estudiantes, analizando las ideas centrales párrafo por párrafo. Igualmente es oportuno incentivar a los estudiantes para que formulen preguntas sobre el vocabulario o las expresiones desconocidas. También sería importante identificar las metáforas usadas en el texto para percibir la función poética dentro del mismo y fortalecer el goce estético.

En cuanto a la post-lectura, resulta necesario formular preguntas haciendo énfasis en el sentido metafórico del hecho de que los cerdos puedan levantar el vuelo. Preguntas como *¿podrían ser los cerdos en el viento una metáfora de algo más?* o *¿por qué querían las personas cortar las alas de los cerdos?* resultarían muy útiles para incentivar el diálogo alrededor del tema del poder de la imaginación. Es importante que los estudiantes expresen oralmente sus puntos de vista frente a lo leído y que se generen relaciones del sentido implícito del texto con la vida diaria en la escuela, el hogar y la sociedad en general.

Para la tercera sesión, desarrollada a partir de *Alas a mitad de precio*, proponemos comenzar la pre-lectura por medio de una lluvia de ideas sobre las expectativas que genera

el título. Preguntas como *¿qué harías si alguien te ofreciera un par de alas?* Podrían ser muy útiles para tal fin. Tras esta lluvia de ideas, se puede iniciar la lectura en voz alta y, al igual que en la sesión anterior, analizar las ideas principales de cada párrafo. Luego, para acercarnos al nivel inferencial y crítico del texto, es oportuno comenzar un diálogo que apunte a la interpretación. Para iniciar ese diálogo pueden formularse preguntas como *¿por qué la gente ya no quiere comprar las alas?*, *¿qué relación hay entre el vendedor de alas y un escritor?* conducirán muy seguramente a reflexiones críticas sobre el poco valor que aún le da la sociedad a la imaginación y la literatura.

En cuanto a la última sesión, alrededor de *Rabdomán el mago*, recordemos, para empezar, que Rabdomán además de mago es un campesino y que tiene vacas y gallinas, además de una huerta; por eso una de las preguntas claves para relacionar el tema del cuento con el contexto rural es preguntar a los estudiantes quiénes tienen vacas, gallinas u ovejas en casa. Luego de haber relacionado el texto con la vida diaria, se puede iniciar la lectura grupal y en voz alta. Y para acercarnos al nivel inferencial y crítico, al igual que en las sesiones anteriores, proponemos un diálogo alrededor de sabiduría demostrada por el mago, que se entregó al estudio, y supo valorar siempre lo que le brindaba la madre tierra más que los bienes materiales.

La ironía y la toma de posición de estas obras literarias promueven el pensamiento crítico y el creativo; por medio de la literatura se fortalece la capacidad para reflexionar sobre los propios supuestos, transformar las maneras de pensar, poner en duda las ideas imperantes, se fortalece la capacidad de poner en crisis.

El poner en crisis de la literatura es precisamente lo que conduce a generar diferentes asociaciones y tomar nuevas posiciones. Triunfo Arciniegas denuncia la falta de conciencia de una sociedad que no le otorga un lugar importante a la creatividad y la



imaginación y resalta el poder de la palabra para crear nuevos mundos, los poemas de Jairo Aníbal Niño incitan a percibir de otra forma el mundo y el cuento de Santiago Londoño expresa una toma de posición frente a los recursos naturales, todo lo cual abre nuevos caminos a la interpretación del mundo de manera original y autónoma. La escritura poética, por su parte conduce a jugar con posibilidades de sentido, a proponer nuevas y originales lecturas del mundo.

### ***5.1.2.3. Rula busca su lugar, una incitación a cuestionar y desafiar los roles sociales.***

Rula busca su lugar es la historia de una niña que vive en un país en el cual las mujeres ven su libertad limitada por una educación encaminada a formarlas para solo servir en el hogar. En una estructura de narración repetitiva, Rula, mientras va creciendo es obligada a ordenar la cama, a preparar el almuerzo, a cuidar a los niños (sus hermanos), a hacer las compras y a limpiar la escuela, a la cual solo asiste para esto.

En un comienzo, Rula cumple todas las obligaciones pero no encuentra su lugar en ninguno de esos oficios. Además, su familia pretende casarla siendo tan solo una niña con chico llamado Farid. Y como si todo esto fuera poco, los adultos esperan que se muestre agradecida por aquel matrimonio impuesto, pues así no tendrá que volver a limpiar la escuela.

Sin embargo, en medio de su crecimiento, cada vez que Rula terminaba de hacer el aseo en la escuela, tomaba uno de los libros que allí se encontraba y así comenzó a entender que ella misma puede ser la autora de su destino. Los libros la dotan “de alas con las que puede volar muy lejos” (27). Entonces Rula comienza a desobedecer y se retira a leer en

silencio en las ramas de los árboles, donde está a salvo de las órdenes. Rula desobedece a su madre, a su padre, a su madrina, a su abuelo y aún más a Farid y comienza a escuchar su voz interior; su espíritu ha quedado en libertad gracias a los cientos de libros que han pasado por sus manos.

“Mi lugar está donde mis pasos me lleven”, finalmente decide Rula y se marcha con la cabeza llena de pájaros:



Rula afronta el nuevo día  
con la cabeza llena de pájaros  
que no conocen barrotes.

(31-32).

Mar pavón y María Girón, las autoras de este libro, ponen aquí de manifiesto la importancia de apropiarnos de los derechos culturales en la tarea de hacernos sujetos de nuestro propio destino. Rula busca su lugar es una incitación a rebelarse contra los valores y tradiciones que pretenden someter a las mujeres y obligarlas a ocupar lugares impuestos.

Las palabras encontradas en los libros fecundaron de pájaros la mente de Rula; y así mismo, al transmitir este mensaje a las personas de nuestra comunidad, quisimos sembrar palabras y nuevas ideas a las madres y abuelas, a los niños y niñas que asistían a nuestros talleres; palabras e ideas desde las que se pueda vislumbrar un futuro más equitativo desde el propio corazón de las familias.

Hemos escogido este texto especialmente para trabajar con un grupo de madres y abuelas que asistieron al taller acompañadas de sus hijos, quienes hasta ahora estaban aprendiendo a leer. La sencillez del texto permitió que los asistentes de todas las edades se sintieran cautivados, lo cual conformaba nuestro mayor reto.

En cuanto a la pre-lectura, comenzamos por anunciar que el texto de este taller había sido escogido para las mujeres y que pretendíamos generar una discusión sobre algunas prácticas culturales que son un tanto injustas con las mujeres tanto en el hogar como en la vida pública.

Tras esto pasamos a leer en los computadores el texto analizado. Para esto cada madre o abuela le leía a su niño o niña, separados por grupos:





Y en la pos-lectura, para despertar la discusión e incitar a problematizar las prácticas culturales, formulamos preguntas como *¿a qué querían obligar a rula?, ¿además de limpiar la escuela a qué más le dedica el tiempo que pasa allí?, ¿cómo ha encontrado*



*Rula su libertad?, ¿qué significa que Rula afronte el nuevo día con la cabeza llena de pájaros?*

La discusión volvió a ser bastante animada y prolongada gracias a las preguntas formuladas y se cuestionaron abiertamente los roles tradicionales de los hombres y las mujeres en nuestra comunidad.

### **5.1.3. Sobre los talleres.**

Como lo mencionamos anteriormente, los talleres fueron programados de manera que pudiéramos abrir un espacio durante los fines de semana para la lectura en familia y otro para leer o escribir solamente con los estudiantes durante el horario de clases. Para realizar la convocatoria a estos talleres, aprovechamos una reunión de padres de familia con motivo de entrega de informes. En aquella oportunidad, aclaramos que la convocatoria estaba abierta no solo a personas vinculadas a la institución educativa Milagros y Playita, sino también a la comunidad en general.

En la presente sección describimos cada uno de esos talleres, los cuales, para su presentación, estarán divididos en lectura en familia, lectura con los estudiantes y escritura creativa, según corresponda.

#### **5.1.3.1. Leyendo en familia.**

##### **5.1.3.1.1. Primer taller: rompiendo prejuicios.**

Al comenzar nuestra investigación, algunos colegas plantearon que posiblemente los textos literarios no iban a tener una buena recepción entre los integrantes de la comunidad rural, especialmente entre los niños, por lo cual nos aconsejaban usar textos periodísticos con algún contenido de denuncia. Esta crítica tomaba fuerza al pensar que las discusiones problematizadoras podrían despertarse mucho más fácil si usábamos este tipo de textos. Y aunque nunca desistimos en nuestra intención de aportar a la formación estética y generar pensamiento crítico por medio de la literatura, si quisimos poner a

prueba la opinión de quienes hacían aquellas críticas constructivas al desarrollo de esta investigación.

Por esta razón, en el primer taller que realizamos no leímos uno de las obras antes analizadas, sino un cuento didáctico muy corto y un texto periodístico que denunciaba las afectaciones en la laguna de Tota por cuenta de la siembra de cebolla, la cría de trucha y el turismo, para luego evaluar la recepción de cada uno y su capacidad de despertar discusiones. A este primer encuentro, asistieron una niña, tres niños (todos entre los ocho y diez años), dos padres de familia, tres madres, una docente de la institución, y el coordinador académico.

Para la realización de este taller, cada uno de los participantes recibió una copia, y luego de haber comunicado mi intención de interpretar los textos y desde ahí nuestra realidad por medio de la discusión, iniciamos la lectura compartida. Para ello, leí en voz alta, mientras los participantes seguían los textos desde sus lugares. Una vez terminado el cuento didáctico, el primero en ser leído, iniciamos una breve discusión. Este cuento, titulado Qué pasó en la Laguna, trata sobre una laguna que está siendo contaminada con los residuos de una fábrica, y ante esta situación, los animales que viven allí se unen para hacer carteles, reunir la basura y hasta escribir una carta en la que podía leerse, “todavía es posible salvar la tierra”.

Terminada esta lectura, iniciamos la discusión. Para ello comencé por preguntar a los participantes si lo que habíamos leído en el cuento tenía alguna semejanza con lo que ocurría en nuestra región. Afirmaron ellos que nuestra realidad no distaba mucho de la del cuento. “La indiferencia podría costarnos demasiado cara”, dijo uno de los adultos, el coordinador académico, con la evidente intención de motivar a los demás a que tomaran la palabra, “los animales del cuento por lo menos se organizaron, pero en Sogamoso a la mayoría de las personas parece no importarles que las empresas contaminen nuestros ríos. Somos aún demasiado indiferentes”. Tras este comentario, una madre de familia recordó el lamentable estado de contaminación del río Chicamocha por cuenta de los vertimientos y desperdicios arrojados por empresas como acerías Paz del Río. Y recordó también la crisis ambiental que sufrió Sogamoso hace un poco más veinte años por culpa de otras empresas productoras de cemento.

Luego de la primera discusión leímos de la misma forma el mencionado texto periodístico, cuyo título es *¿Por qué está en peligro el lago de Tota?* y en seguida iniciamos nuevamente la discusión. Para incitar esta vez al diálogo preguntamos a los participantes cuáles eran las problemáticas que según el texto estaban afectando a nuestra Laguna. Y dado que una de esas problemáticas estaba relacionada con las malas prácticas agrícolas alrededor de la cebolla, una de las madres recordó la importancia del uso de abonos orgánicos para no contaminar la tierra, el agua y nuestros alimentos con químicos dañinos.

De manera que los dos textos nos sirvieron como fuente de temas generadores y despertaron animadas discusiones, en especial el periodístico. Sin embargo, evidenciamos un serio problema: solo los adultos tomaron la palabra. Y adicional a esto, gracias a las conversaciones que tuvimos posteriormente con la docente y algunas madres de familia pudimos enterarnos de que mientras el cuento didáctico había resultado entretenido para la los niños, el texto periodístico les había parecido sumamente aburridor.

Este primer encuentro nos permitió afianzar la idea de que los textos literarios, además de incitar a problematizar la realidad, podían cautivar a los participantes de todas las edades. Llegar a esta conclusión, nos permitió diseñar los demás talleres con la seguridad de que los cuentos analizados iban a tener una buena recepción entre los participantes de la comunidad. En cuanto a este primer encuentro, cabe anotar, por último, que para registrar lo ocurrido y analizar los datos usamos un diario de campo y que el taller tuvo una duración de hora y treinta minutos aproximadamente.

#### **5.1.3.1.2. Segundo taller: *Un mensaje de paz para la reconstrucción del tejido social.***

A pesar de que algunos sectores políticos y sociales insisten en fomentar el odio y proseguir la guerra, nosotros creemos aún que la construcción de un país pacífico es la gran necesidad de nuestros días. La academia debe trabajar incansablemente por la consecución de ese objetivo dentro de sus *campus* y de manera extensiva. Nada nos debería alejar de ese propósito.

Por eso, para el segundo encuentro hemos escogido *El árbol triste de Triunfo Arciniegas*, ya que en esta obra encontramos una valoración estética del conflicto armado



en Colombia, a partir de la cual se ilumina el futuro. Aunque la obra termina sumida en la nostalgia, la intención de Arciniegas resulta clara: invitarnos a soñar un país pacífico. Y son, precisamente, las semillas de este mensaje las que hemos querido sembrar en nuestra comunidad rural.

En este segundo encuentro contamos con un número de participantes mucho mayor, gracias a la intervención de la encargada del Punto vive digital, quien animó a las personas de la comunidad en distintas ocasiones a asistir a los talleres que organizábamos. En esta oportunidad contamos con la asistencia de veinticinco personas, entre ellas diez niños, siete niñas, un padre de familia, seis madres y una mujer de la tercera edad. Para la realización del taller pedimos prestados los computadores del Punto vive digital, ya que no contábamos con una edición de la obra en físico y, por otra parte, nos resultaba mucho más fácil por este medio lograr que las personas apreciaran mejor el hermoso diseño del libro álbum, en vez de usar copias a blanco y negro, como en el taller anterior.

Ahora bien, para presentar este libro álbum, comencé por hablar de su autor, elogiando la originalidad de su obra literaria y sus aportes a la construcción de una cultura de paz mediante textos como Barba azul, publicado en su libro de cuentos Caperucita roja y otras historias perversas, y el que íbamos a leer en aquel encuentro, El árbol triste. También, antes de iniciar la lectura, manifesté mi intención de generar un diálogo sobre los horrores de la guerra a partir del texto.

En seguida, dedicamos un espacio de veinte minutos para que cada madre y padre de familia leyera el cuento junto a sus hijos:





Tras esto, iniciamos una discusión; con este fin formulé a los participantes las preguntas generadoras previamente preparadas. Así, la primera de estas preguntas fue: *¿qué hicieron los personajes para saber cuál era el origen de los pájaros?*

Formular este interrogante resultó bastante oportuno para resaltar la importancia de compartir tiempo en familia alrededor de la lectura para la formación integral de nuestros niños y niñas, tal y como lo estábamos haciendo en este espacio.

Luego formulé la segunda pregunta: *¿por qué había quedado tan triste el árbol cuando se fueron los pájaros?* En esta ocasión, algunos de los niños y niñas se animaron contestar. Y dado que yo mismo los felicitaba por sus respuestas acertadas, ellos se fueron sintiendo cada vez más seguros de sí mismos. Así, además de contestar que el árbol estaba triste porque extrañaba a los pájaros, uno de los niños continuó la narración y explicó “que también la niña se había quedado tan triste que escribió un poema que luego leyó en su colegio, aunque nadie lo entendió”.

Las siguientes preguntas fueron *¿qué diferencias había en los pájaros entre la primera vez que vinieron y la segunda?* y *¿a qué se debía esta diferencia?* Nuevamente los niños y niñas se empoderaron de la palabra y contestaron acertadamente. “Teodoro estaba más flaco y Santiago tenía cara de loco”, contestó un niño de siete años, Esneider, y él mismo dedujo que estas eran secuelas dejadas por la guerra que “con su fuego arrasaba las ciudades y los bosques.”

Finalmente pregunté si aquella historia de El árbol triste tenía que ver algo con la historia de nuestra propia nación. Esta pregunta motivó una larga discusión en la que

participaron niños, niñas y adultos. Una de las madres de familia afirmó que la mayor semejanza entre la historia del libro y la nuestra consistía que los niños eran siempre los más afectados por la guerra. Otra de las madres aportó diciendo que no debíamos esperar que el Gobierno fuera el único encargado de la consolidación de la paz, sino que ésta debía comenzar en nuestra propia comunidad, en las familias y en la escuela.

Toda la discusión se caracterizó por el respeto y la apertura hacia el otro. Y generar este ambiente de tolerancia durante el taller fue un importante aporte para la reconstrucción del tejido social, pues influyó en el mejoramiento de la convivencia escolar y comunal, tal y como lo pudimos comprobar a partir de posteriores conversaciones que describiremos en capítulo sexto (6.3.).

Por último, es de anotar que además de las fotografías también en este encuentro usé el diario de campo para registrar lo ocurrido y que tuvo, al igual que el siguiente taller, una extensión de dos horas.

#### **5.1.3.1.3. Tercer taller: desafiando roles sociales.**

Al analizar los resultados de los encuentros anteriores, no pude dejar de observar una característica en común: la gran mayoría de asistentes eran niñas y mujeres. Esto me llevó a buscar un texto gracias al cual pudiera preparar un taller especialmente dedicado a ellas. Fue así como encontré Rula busca su lugar.

Este texto denuncia una realidad que no es ajena al contexto social de nuestra vereda: la imposición de prácticas culturales que son injustas para las mujeres, tanto en el hogar como en la vida pública. Alrededor de esta obra me reuní con cuatro niños y una niña (todos con una edad de los cinco a los siete años) y cinco mujeres, una de las cuales era abuela y había asistido al taller anterior. Para este encuentro pedí prestados los computadores del Punto vive digital, también con el fin de que los participantes pudieran apreciar mejor el libro álbum.

Para abrir el taller, como lo mencionamos anteriormente, comenzamos por manifestar que el texto que íbamos a leer había sido escogido especialmente para las

mujeres. Tras esto, abrí un espacio para la lectura en familia, la cual se llevó a cabo de manera similar a la del taller anterior: en grupos y cada madre o abuela con su niño o niña.

Y luego de la lectura, tuvo lugar una discusión, para lo cual formulé a los participantes las preguntas generadoras previamente establecidas: *¿a qué querían obligar a Rula?, ¿además de limpiar la escuela a qué más le dedica el tiempo que pasa allí?, ¿cómo ha encontrado Rula su libertad?, ¿qué significa que Rula afronte el nuevo día con la cabeza llena de pájaros?*

Cuando contestaron la última de estas preguntas, les manifesté que mi intención también era que ellas se fueran con la cabeza llena de pájaros y miraran el mundo con otros ojos. Estas preguntas fueron muy efectivas, ya que la discusión que despertaron fue además de animada bastante larga y en ella participaron todas las mujeres. Durante esta discusión, las asistentes cuestionaron abiertamente el rol de la mujer frente a la familia, la cultura y la educación (ver 6.2.).

#### **5.1.3.2. *Tejiendo metáforas.***

Después de haber expuesto de manera sucinta los encuentros de lectura en familia, describimos a continuación un taller de escritura creativa en dos sesiones con niños y niñas de grado cuarto y quinto. Al grado cuarto pertenecían siete estudiantes (cuatro niños y tres niñas) y al quinto, doce (siete niños y cinco niñas). Para llevar a cabo este taller trabajé las mismas actividades con los dos grupos por separado. Para registrar lo ocurrido usé una cámara digital y el diario de campo; además de ello tomé algunas creaciones poéticas de los participantes como muestras. Cada sesión tuvo una duración de cincuenta minutos aproximadamente

##### **5.1.3.2.1. *Explorando el envés de las palabras y poetizando nuestra identidad.***

Como hasta los participantes y yo hasta ahora nos estábamos conociendo, y deseaba que ellos se sintieran con la suficiente confianza para expresar lo que sentían, después de haberme presentado como coordinador de talleres de lectura y escritura, comencé por abrir este taller con un Juego. El juego consistía en caminar por toda la ludoteca e imitar cuatro tipos animales según yo lo indicara. Esta estrategia me sirvió no solo para romper la

timidez de los niños y niñas, sino además para transformar en algunos de ellos los sentimientos de apatía en empatía.

Luego de haber terminado este juego, abrí un espacio para la lectura compartida en voz alta y análisis del poema *¿Cómo se pasa al otro lado del espejo?* Para esto comencé por presentar a Jairo Aníbal Niño, su autor, como uno de los escritores más importantes de Boyacá. En seguida fomenté una lluvia de ideas sobre lo que puede significar el título y cómo se relaciona con nuestra vida diaria. Tras esto, yo mismo leí el poema en voz alta esforzándome por hacerlo con una entonación adecuada a los sentimientos que expresa el poema para ofrecer una sonoridad agradable del mismo y propiciar así una experiencia estética. También los estudiantes se animaron a leer el poema tratando de entonarlo de manera adecuada, y durante este ejercicio me aseguré de que se realizara una detenida lectura literal, llamando la atención sobre el título construido en forma de pregunta y en el uso de adjetivos como, *temerario*, *peligrosa*, y *cegador*, los cuales dan una idea de la clase de viaje que imagina el autor hasta el lado oscuro de la luna.

En el siguiente momento del taller, animé a los participantes al diálogo por medio de preguntas encaminadas al análisis inferencial de cada verso. De este modo, cuando les pregunté que a qué se refiere el poeta al decir “se necesita del poder temerario de un niño de siete años, de su facultad para convertir el azul en quetzal y la nube en garza”, los participantes contestaron que al poder de la imaginación y la creatividad que nos hacen ver las cosas de manera diferente. Durante esta discusión aproveché también para aclarar a qué se refiere de manera implícita Aníbal Niño al escribir “el lado oscuro de la luna”, es decir, ese territorio de nuestro ser que, al igual que la cara oculta de la luna, no se puede percibir con los ojos, y que por la tanto está mucho más allá de la simple apariencia que nos muestra la imagen en el espejo.

Para continuar con las post-lectura, y con la intención de diferenciar claramente el sentido literal del implícito, hicimos las siguientes preguntas: *¿Se refiere el autor con el título al hecho de romper cristal del espejo para mirar qué hay detrás de éste?* y *¿Se refiere, entonces, al hecho de poder lograr ver más allá de la cotidianidad y las apariencias?* La primera pregunta nos sirvió para hacer énfasis en el sentido literal y la segunda, en el metafórico.

Después de haber analizado aquel poema, hicimos un acercamiento a la metáfora; expliqué para ello que la metáfora consistía en describir un elemento por medio de su semejanza con otro elemento cualquiera. Y para afianzar esta idea de metáfora y sentido metafórico, leímos también en voz alta los siguientes tres poemas del siguiente autor:

**¿QUÉ ES EL GATO?**

*El gato  
es una gota  
de tigre.*

**¿QUÉ ES EL RÍO?**

*El río  
es un barco  
que se derritió.*

**¿QUÉ ES LA GAVIOTA?**

*La gaviota  
es un barquito de papel  
que aprendió a volar.*

La lectura de estos poemas propició un goce estético, el cual pude evidenciar porque los participantes manifestaron el placer que sentían a leer y recrear las imágenes poéticas.

Tras esta lectura, cuando sentí que se había generado un ambiente favorable para ello, les propuse a los participantes que crearan sus propias metáforas. Yo mismo iba anotando en el tablero de la ludoteca las metáforas que ellos decían. Luego intentamos unir las diferentes expresiones en un solo poema coherente. Como resultado obtuvimos la siguiente creación colectiva.

Vivo de las frutas  
del arroz casero  
hago pachanga  
y frito tres huevos

Vivo entre el tomate  
y el frijol patero  
entre ríos de estrellas  
y campos de amor verdadero.

Con respecto a este pequeño texto, nos parece importante resaltar la musicalidad de sus versos y la manera en que poetiza la identidad campesina.

Ocho días después volvimos a reunirnos en la misma ludoteca. En esta ocasión los participantes manifestaron su interés por usar el tiempo de nuestro encuentro solamente

realizando ejercicios de creación poética. De manera que en esta segunda sesión del taller de escritura creativa, les pedí que se ubicaran en el lugar que prefirieran dentro de la ludoteca o fuera de ella y crearan sus propias metáforas individualmente.



Algunos de los participantes escribieron metáforas tales como: “Las rosas que están en el río caen como un marfil entre mis sueños”; “Los delfines saltan en los ríos y aman ver la luna”; “cuando escuchó el río mis alas se levantan”; vivo en un campo lleno de maíz y árboles de muchos colores y todos son mis amigos” (ver anexo). Es de resaltar los rasgos bucólicos presentes en estas creaciones.

Estos talleres nos llevaron no solo a explorar en el envés de las palabras, sino también a encaminarnos por la comprensión del sentido metafórico para poetizar la identidad del campesino.

### ***5.1.3.3. Jugando alrededor de la lectura.***

Como última sección de este capítulo, presentamos a continuación la descripción de los talleres de lectura literaria que realizamos también con los estudiantes de grado cuarto y quinto. Para llevar a cabo estos talleres trabajé las mismas actividades con los dos grupos por separado; es importante aclarar que en cada taller entregué a cada participante una copia del texto que íbamos a leer. Para registrar lo ocurrido usé una cámara digital y el diario de campo. Cada taller tuvo una duración de cincuenta minutos aproximadamente.

#### ***5.1.3.3.1. Primer taller: sobre la importancia y los riesgos de saber volar.***

La imaginación parece en nuestros días perder cada vez más importancia. Dejar volar el pensamiento por el cielo de la imaginación es un arte de la espontaneidad, un acto libre y casi inconsciente; sin embargo, esa espontaneidad, principio de la creación y el

pensamiento original, resulta con frecuencia reprimida en nuestra cultura. El resultado de esto es la ausencia del pensamiento crítico y la mutilación de la creatividad.

Por eso, para este primer taller escogimos *Cerdos en el viento* de Triunfo Arciniegas, pues en este cuento corto vemos una profunda denuncia de una sociedad que, sumida en la rutina, se encona y persigue a quienes han echado volar por otros *mundos* posibles. Además de eso las imágenes poéticas, la fluidez y el maravilloso ritmo de su prosa la hacen una obra adecuada para la formación estética y para estimular el deleite de los niños y niñas por la música de las palabras.

Para abrir este taller, comenzamos por presentar al autor y luego propiciamos una lluvia de ideas sobre las expectativas que generaba en los participantes el título en sí mismo. Tras esto yo mismo inicié la lectura en voz alta, esforzándome por emitir las palabras con una entonación agradable y acorde a los sentimientos expresados en el texto. Luego ellos se animaron a hacerlo también y cada participante fue leyendo uno de los párrafos. Cada vez que alguien terminaba, me aseguraba de que todos entendieran lo que acabamos de leer.

Después de hacer esta lectura, y antes de usar las preguntas problematizadoras, les propuse que definieran con una palabra las diferentes atmosferas que pueden sentir durante el cuento. De este modo, los participantes definieron la atmosfera del principio del cuento con palabras como *felicidad, alegría y libertad*; la segunda atmosfera, cuando los personajes empiezan a cuestionar el vuelo de los cerdos, la definieron con palabras como *duda e incredulidad*; para la tercera atmosfera, usaron especialmente palabras como *envidia y crueldad*; y para la cuarta; *tristeza y soledad*.

Tras esto, los incité a iniciar una discusión usando las preguntas generadoras preparadas con anterioridad: *¿podrían ser los cerdos en el viento una metáfora de algo más?*; *¿por qué querían las personas cortar las alas de los cerdos?* Estas dos preguntas motivaron un diálogo encaminado hacia la interpretación del texto en relación con el contexto escolar, el hogar y la sociedad en general.



La primera pregunta sirvió para encaminarnos hacia el sentido implícito de la obra. Así, llegamos a la interpretación de que los cerdos volando por el cielo significan el poder de la imaginación, que nos puede llevar a transformar el mundo.

La segunda pregunta, por su parte, condujo a los niños y niñas a la interpretación de que fue la envidia la que movió a las personas a cortarles las alas a los cerdos, pues no soportaban que ellos no tuvieran que hacer filas en los bancos, respetar los semáforos y comprar cada tanto zapatos nuevos. Por eso, los niños y niñas rechazaron las expresiones de envidia dentro del ambiente escolar y hasta se comprometieron a no volver a cometer actos que la expresaran.

Llegamos así a la conclusión de que la imaginación tiene el poder de transformar el mundo, pero que muchas veces, las personas por envidia atacan a quienes conciben mundos diferentes.

#### **5.1.3.3.2. Segundo taller: tejiendo alas para la libertad.**

Para darle continuidad a las temáticas discutidas en el primer encuentro, escogimos para este taller otro cuento de Triunfo Arciniegas: *Alas a mitad de precio*. Este texto está en consonancia con el cuento anterior, ya que ambos indagan por el sentido de la imaginación y la creatividad en nuestra sociedad. En esta ocasión usamos la misma metodología del primer encuentro.

Comencé este taller indagando por las expectativas que el título del cuento generaba en los estudiantes; para ello les pregunté que qué harían si alguien les ofreciera a la venta un par de alas.

Luego de la lluvia de ideas sobre esa pregunta comenzamos la lectura compartida en voz alta, analizando las ideas centrales párrafo por párrafo. Antes de que iniciáramos la lectura, los había instado a expresar las dudas que pudieran ir surgiendo sobre el vocabulario y las expresiones desconocidas. A lo largo de la lectura llamé la atención sobre algunas de las metáforas y figuras poéticas encontradas en el texto, con el fin de fortalecer el goce estético.

Terminada la lectura en voz alta, formulé las preguntas generadoras previamente establecidas: *¿Por qué la gente ya no quiere comprar las alas? ¿Qué relación hay entre el vendedor de alas y un escritor?*

Estas preguntas también nos ayudaron a proponer en grupo una interpretación del texto. La primera pregunta llevó a los estudiantes a pensar, tal y como lo expresaron, que a la gente ya casi no le interesa volar, es decir, usar la imaginación. Y la segunda, los condujo a afirmar que lo mismo que aquellas alas que ofrecían en el cuento, un libro nos puede hacer volar a otros mundos posibles.

Finalmente llegamos así a la conclusión de que es de gran importancia acceder al mundo de los libros, porque allí podemos encontrar las alas que nos liberen de la rutina y los prejuicios de la sociedad.

#### **5.1.3.3.3. Tercer taller: un aporte a nuestra identidad y la defensa de nuestros recursos naturales.**

Para la realización de este taller usamos un cuento de Santiago Londoño, titulado Rabdomán el mago. Escogimos este texto porque presenta evidentes relaciones de semejanza con el contexto rural de nuestra comunidad, pues al igual que cada uno de los participantes, Rabdomán, el héroe de esta historia, es un campesino que tiene vacas y gallinas, además de una huerta.

Para presentar este texto, comenzamos por preguntar a los participantes quiénes de ellos tienen vacas, gallinas u ovejas en su casa, con el fin de relacionar el tema del cuento con el contexto rural en el que se desarrolla su cotidianidad.

Después de haber escuchado a cada uno de los participantes que quisieron intervenir, comenzamos la lectura compartida en voz alta; también en esta ocasión me aseguré de que los participantes entendieran lo que íbamos leyendo, párrafo tras párrafo.

De la misma manera que en los talleres anteriores, iniciamos, después de terminada la lectura compartida, una discusión encaminada a interpretar el sentido inferencial y

crítico del texto. Para ello formulé entonces las preguntas generadoras establecidas: *¿cómo era el modo de vida de Rabdomán?, ¿por qué Rabdomán demostró ser más sabio que las demás personas?*

La primera pregunta condujo el diálogo subrayar no solo el interés del mago por la agricultura y la tenencia de los animales, sino también su interés por la lectura y la traducción de textos antiguos. La segunda pregunta nos introdujo a un diálogo más extenso sobre la sabiduría de Rabdomán el mago, quien además de cultivar la mente con los libros supo apreciar los dones de la Madre Tierra sobre las riquezas materiales, demostrando así que el modo de vida del campesino era en verdad mucho más enriquecedora que la ridícula e insaciable voluntad de acumular bienes preciosos. Algunos de los participantes manifestaron entonces su orgullo de vivir en el campo, cultivando alimentos, la mayor riqueza de nuestra nación.

## REVISANDO NUESTRO QUEHACER

A lo largo de este recorrido, hemos explorado la manera en que podemos interpretar los textos literarios para reinterpretar desde allí nuestra realidad, cuestionar ideas imperantes y contribuir a la formación de ciudadanos. En este apartado examinaremos los alcances de nuestra propuesta de investigación a partir del análisis de los datos registrados hasta el momento. Estas reflexiones estarán enfocadas bajo la luz de nuestros desarrollos teóricos sobre tres ejes: aportes a la formación literaria, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la reconstrucción del tejido social.

### 6.1. Aportes a la formación literaria

Para la interpretación de los textos, nos fueron muy útiles, en primer lugar, algunos de los aportes teóricos de Bajtín (1924), en especial el énfasis que hace este teórico sobre el contenido ético de las obras, contenido que al ser develado enriquece tanto al docente-investigador como a los asistentes a los talleres. El análisis de este contenido ético fue precisamente el centro de la fuente de los *temas generadores*. Los debates llevados a cabo durante los talleres, una vez puesto sobre la mesa de discusión el contenido ético de las obras gracias a las preguntas formuladas con tal intención, hicieron emerger puntos de vista que fueron expresados durante los círculos de palabra. Así mismo, esas preguntas fueron la puerta de entrada hacia el sentido inferencial de los textos durante los talleres; gracias a ellas los participantes asumieron una actitud activa frente a lo que planteaban las lecturas.

También siguiendo a Bajtín, tratamos de darle vida y significación a las obras literarias haciéndolas interactuar con otros dominios de la sociedad como la política y las prácticas culturales tanto locales como nacionales. De esta manera, interpretamos los

cuentos desde nuestro contexto rural, pero también incentivamos una nueva lectura del *mundo* desde la interpretación de las obras literarias, lectura que se vio expresada en las creaciones poéticas y en los círculos de palabra.

Adicional a los aportes teóricos de Bajtín, nos fueron también muy útiles los de Bourdieu. Siguiendo a Bourdieu (2003) tratamos de dilucidar siempre la toma posición del autor frente a los campos político, cultural y económico. Una vez interpretada o develada la toma de posición del autor, tratamos de entrar en diálogo con esa posición de autor para incentivar una discusión que promoviera una toma de posición nacida del interior de las personas mismas de la comunidad, una interpretación autónoma que pudiera ser libremente expresada aunque desafiara discursos de dominación, prácticas culturales o estructuras patriarcales. De esta forma, temas tan complejos como el proyecto de un país pacífico, la defensa de los recursos naturales y el rol de las mujeres frente a la educación y la familia fueron problematizados gracias a la lectura de textos dirigidos a un público infantil.

Pero además de fomentar una toma de posición y la interpretación del sentido inferencial de los textos mediante las discusiones y las preguntas, otro de los alcances de los talleres se relaciona con la formación estética. En este sentido, resulta importante resaltar el goce alrededor de la musicalidad de las palabras, para lo cual la lectura en voz alta fue altamente significativa. Al principio de cada taller, era yo quien leía en voz alta, pero luego los participantes se animaban a leer ellos mismos, pues también así encontraban gran goce. Y este goce de la musicalidad, se vio reflejado en la actitud de los participantes no solo en la lectura, sino también en la creación colectiva, pues cuando hicimos entre todos un poema en el tablero, algunos de ellos pidieron que se eliminara tal y cual verso porque no tenía musicalidad. También es importante mencionar que, según me

enteré por conversaciones llevadas a cabo con los participantes cuatro meses después de finalizados los talleres, algunos de ellos seguían escribiendo versos durante sus tiempos libres.

Siempre mantuve la firme intención de que durante los talleres pudiéramos disfrutar de las diferentes facetas que integran orgánicamente las obras literarias; por eso, durante el taller de creación literaria, en el cual leímos algunos poemas de Jairo Aníbal Niño, pedí a los participantes que cerraran los ojos y recrearan las imágenes de lo que escuchaban mientras yo les leía *¿Qué es el río?*, *¿Qué es el gato?* y *¿Qué es la gaviota?* Esto, sin duda fomentó la apreciación de las imágenes poéticas, pues cuando leímos los cuentos de Triunfo Arciniegas, ellos mismos en distintas ocasiones llamaron la atención sobre la belleza de la tal o cual imagen o metáfora.

Si bien es cierto que la obra literaria exige por parte del lector un análisis que le permita ver el envés de las palabras, su sentido inferencial y crítico, también debemos recordar que la obra es ante todo un artefacto de goce estético; por eso es tan importante que esta última dimensión también haga parte de la formación literaria.

## **6.2. Fortalecimiento del pensamiento crítico**

Cuando hablamos de pensamiento crítico nos referimos a la capacidad de formar posiciones autónomas, defenderlas con argumentos claros y cuestionar ideas imperantes. Y para fortalecer esta capacidad, como parte de nuestra propuesta generamos debates sobre temas de orden político, social y cultural, los cuales evidenciamos en el corpus de cuentos que escogimos para tal fin. Como resultado de estos debates, los participantes expresaron puntos de vista que cuestionaban prácticas industriales irresponsables con el

medioambiente, discursos de odio y guerra, costumbres patriarcales, el poco valor que tiene la creatividad en nuestra sociedad y los modos de vida que en su afán de riqueza olvidan que lo más importante es lo que nos da la misma tierra.

De este modo, durante el primer taller de lectura en familia, los participantes denunciaron sin ningún temor las consecuencias ambientales generadas en la región por industrias cementeras como Holcim y Argos y además señalaron que la indiferencia ante tales situaciones solo nos perjudica a nosotros mismos. En el segundo taller, el cual giró alrededor de El árbol triste, además de cuestionar aquellos discursos que promueven la guerra, algunas madres afirmaron que si queríamos lograr la paz debíamos construirla desde nuestras familias, la escuela y la comunidad en general.

En el tercer taller, en el que leímos Rula busca su lugar, las asistentes cuestionaron abiertamente el rol de la mujer frente a la familia, la cultura y la educación; algunas de ellas comentaron, por ejemplo, que muchas veces son las abuelas o madres quienes fomentan que las mujeres vivan al servicio de sus esposos y encargadas de los quehaceres dentro del hogar. Esta costumbre fue rechazada en consenso y luego expresaron que los hombres deberían asumir también algunos de esos quehaceres, pues los deberes de los padres van mucho más allá de responder económicamente por sus hijos. También durante este taller, algunas de las asistentes manifestaron que era necesario que las mujeres se empoderaran de la palabra para transformar las costumbres patriarcales y gozar con más constancia de los derechos culturales como el cine y la literatura, de los cuales se han visto alejadas por la falta de tiempo libre debido a los múltiples quehaceres del hogar.

Por otra parte, gracias a las creaciones poéticas y las intervenciones de los niños y niñas durante las discusiones, pudimos evidenciar una postura desde la cual se expresaba un notable orgullo por las costumbres, la geografía y la cultura campesina: el amor a los frutos del campo, los paisajes de la vereda y el río que por allí atraviesa (río Monquirá) fueron algunos de los temas presentes en las creaciones poéticas que los estudiantes desarrollaban en sus cuadernos; igualmente durante las discusiones despertadas alrededor de *Rabdomán el mago*, algunos niños expresaron que no estaban de acuerdo con las personas que al llegar a la ciudad se sentían incómodos o avergonzados por su origen campesino; y en conversaciones que tuvimos cuatro meses después de terminado el ciclo de talleres, algunas niñas expresaron que *Rabdomán el mago* era uno de los cuantos que más recordaban porque enseñaba que la vida humilde del campo era mucho más importante que la avaricia y la búsqueda de riquezas como el oro. Nos parece importante resaltar este aspecto, porque en él vemos reflejada una interpretación del mundo desde la cual nuestra humilde vereda es pensada como el centro mundo y no como un lugar ubicado en la periferia. Y es que “En todas las culturas, cuando una cultura es soberana, los hombres viven en el centro del mundo y viven en el presente” (Páramo, 1995, p. 261). Pensar el lugar de origen como centro del mundo y lugar válido para hacer florecer el conocimiento y la cultura es un acto de emancipación y soberanía.

Finalmente, es necesario mencionar que a pesar de la interpretación que hice de *Cerdos en el viento*, lo que más les llamó la atención a los niños y niñas fue la envidia que movió a las personas a cometer la masacre contra los cerdos voladores.



### **6.3. Reconstrucción del tejido social**

La principal característica de nuestros talleres fue la tolerancia y la apertura hacia el otro. Los diferentes puntos de vista que se expresaban eran siempre escuchados y valorados con respeto. En mi rol de coordinador, traté de hacer sentir siempre a los participantes que sus opiniones eran valiosas y dignas de ser escuchadas.

Haber generado estos ambientes de confianza y respeto, dio resultados positivos que no esperaba (especialmente a partir del taller en que leímos *El árbol triste*). Así, algunos niños, al participar en las discusiones generadas durante los talleres de lectura compartida en familia, comprendieron que su manera de pensar y de interpretar el mundo era sumamente valiosa para todos nosotros. Gracias a esto algunos de los niños y niñas empezaron a sentir que tenían un lugar importante dentro de aquella institución en la que lamentablemente muchas veces se sentían acallados y desprestigiados.

En este sentido, fue sobresaliente el caso de un niño de siete años llamado Esneider. El espacio-tiempo de este niño estaba marcado por los conflictos con sus compañeros, su maestra y sus padres. De alguna manera había recibido algún tipo de maltrato de ellos, y su desarrollo dentro del ambiente escolar resultaba supremamente desagradable, por lo cual tenía un comportamiento agresivo. Sin embargo, de manera inesperada todo esto comenzó a cambiar a partir del taller en familia que realizamos alrededor de *El árbol triste* de Triunfo Arciniegas. El solo hecho de haber expresado su interpretación del texto y de haber sido felicitado ante los demás por ello, generó en él tal seguridad en sí mismo que desde entonces empezó a concebir que tenía un lugar importante en la escuela. Ya sea por el

profundo y conmovedor mensaje de paz emitido por el libro-álbum o por el ejercicio de respeto y tolerancia que implica el diálogo problematizador, él comenzó desde entonces a ser cada vez menos agresivo, e incluso su madre, que alguna vez lo había maltratado en la misma institución, se hizo más consciente y transformó su relación con Esneider, haciéndola más tierna, paciente y comprensiva. Pero el ambiente escolar no solo se transformó para Esneider. Docentes y padres de familia nos confesaron que a partir de la realización de los talleres las relaciones personales a nivel escolar y familiar se estaban haciendo más tolerantes. El círculo de la palabra problematizadora además de fomentar pensamiento crítico e incentivar a la personas a encontrar su propia voz, también contribuyó a la reconstrucción de los tejidos sociales<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> En este sentido, vale la pena volver a recordar las palabras de Michèle Petit cuando afirmaba que la lectura literaria “favorece el establecimiento de relaciones entre inconsciente y consciente, entre pasado y presente, entre cuerpo y siquismo, entre razón y emoción, entre el yo y el otro o entre culturas que se encuentran en guerra, etcétera.” (2014).

## Conclusión

A lo largo de este recorrido hemos buscado la manera de problematizar nuestra realidad y hacer nacer originales maneras de interpretar el *mundo* dentro de las aulas por medio de la literatura. Uno de los mayores retos que afrontamos fue integrar a niños y adultos alrededor de la lectura; en este sentido, evidenciamos que los textos de literatura infantil pueden resultar bastante oportunos. Sin embargo, dado que la institución educativa donde desarrollamos el trabajo de campo solo cuenta con grados de preescolar y primaria, queda por indagar qué textos pueden ser igualmente oportunos entre adolescentes y en ámbitos universitarios para despertar discusiones problematizadoras y fomentar el pensamiento crítico.

Además de tener en cuenta a una posible población conformada por adolescentes y jóvenes universitarios para próximas investigaciones, también habría que preguntarse de qué manera se podría integrar en las actividades a los posibles participantes que no sepan leer, en especial si se proyecta trabajar en sectores vulnerables.

Pensando igualmente en próximas investigaciones sobre literatura y sociedad, cabe resaltar que uno de los aportes que consideramos más valiosos dentro del presente trabajo se refiere al interés por la formación estética. En este sentido tuvimos éxito al lograr que los participantes, especialmente niños y niñas, apreciaran las diferentes facetas (tales como la musicalidad de las palabras, imágenes poéticas y el contenido ético) que integran orgánicamente la obra literaria. Con respecto a esta formación estética resulta altamente significativa la lectura en voz alta, no solo por parte del coordinador, sino también por parte de los asistentes.

En cuanto a la creación literaria, es importante señalar que para lograr un ambiente adecuado, resultó en nuestro caso muy efectivo haber leído antes de la escritura. El goce que produce una lectura adecuada de un texto con una buena elaboración estética puede motivar fácilmente a los participantes a buscar sus propias metáforas, a encontrar su propia voz.

Finalmente queremos resaltar que los talleres de lectura compartida no solo contribuyeron al fortalecimiento de las habilidades lectoras, sino también al de espacios de convivencia y formación de personas integrales, de ciudadanos críticos. En nuestro caso, explorar los textos a partir de las preguntas problematizadoras funcionó tanto para encaminarnos hacia el sentido inferencial de los mismos, como para hacer surgir interpretaciones autónomas del *mundo* que fueron escuchadas en ambientes de respeto y tolerancia. Interpretamos los textos y su sentido ético, para reinterpretar desde allí nuestra realidad y nuestra manera de relacionarnos con el prójimo y la naturaleza.

## Anexo

Muestras de creación poética de los participantes:

el río es como un tesoro que es tan hermoso  
que le puede caer un hermoso corazón de amor  
verdadero

las rosas que están en el río caen <sup>Leidy</sup> mariana  
como un marfil entre mi sueños azules

los hermosos caballos están  
en el río y comen un pasto de cristal de sue  
ños verdaderos

un caballito de mar nada en su río de  
en su río de plantas que  
son tan hermosas en un sueño de un hermoso  
mar

los hermosos mares asen olas  
que son tan hermosas que los  
peces entran en las olas

los delfines saltan en los  
ríos y aman ver la luna

Leidy mariana

8 años

Vivo en el campo de flores de colores  
de flores de colores con un  
rio hermoso.

Y en un hermoso ambiente con  
rosas y muchos colores y  
la naturaleza es mi amiga.

Y mi amiga la naturaleza  
me da sus frutos de toda  
clase.

Vivo en un campo lleno de  
maiz y árboles de muchas  
clases y con animales  
de muchos colores y todos  
son mis amigos.

Y con mi amigo el río y  
con mis amigos los caballitos  
de mar me vivo muy feliz

En mi campo de amor verdadero  
y con todos mis amigos y la  
naturaleza me da su fruto

Vivo en un campo de sueño donde  
en el río nadan los peces de  
colores.

En el mar y los delfines  
saltan en las olas tan grandes  
al mover los cristales de la luna

Nicol Estefany  
Ariza

Bañoj

## Bibliografía

Arciniegas Triunfo (2012). *Alas a mitad de precio*. En Cuentos y relatos de la literatura colombiana, tomo II, antología realizada por Luz Mary Giraldo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Arciniegas Triunfo Con ilustraciones de Diego Álvarez (2009). *El árbol triste*. Bogotá Ediciones SM.

Arciniegas Triunfo (2012). *Cerdos en el Viento*. En Cuentos y relatos de la literatura colombiana, tomo II, antología realizada por Luz Mary Giraldo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, Mijail M (1924). *El problema del contenido, el material y la forma en la creación literaria*.

Balivar, Étienne y Macherey, Pierre (1974) *Sobre la literatura como forma ideológica, en Para una crítica del fetichismo literario*: Madrid: Akal Eds.

Baquero, Pedro (1996). *Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha*. Recuperado de:

[file:///C:/Users/PABLO/Downloads/didactica\\_literatura\\_interdisciplina\\_y\\_sospecha%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PABLO/Downloads/didactica_literatura_interdisciplina_y_sospecha%20(2).pdf)

Bolívar Calixto, C.P., & Gordo Contreras, A. (julio-diciembre de 2016). *Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo*. La Palabra, (29), 199-211.

Bourdieu, Pierre (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.

- Brijaldo Olarte, G. (enero-junio de 2014). *Interpretaciones íntimas sobre la escritura performativa*. La Palabra, (24), 111-117.
- Cárcano, E. (julio – diciembre de 2014). *El cuerpo como via mystica en algunos textos de Blake y de Viel Temperley*. La Palabra (25), 81-92.
- Cárdenas, Alfonso (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura volumen VI*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Contraloría General de la República (2002). *Modelo, política e institucionalidad agropecuaria y rural. Análisis y perspectiva desde la contraloría General de la República*. Bogotá: Contraloría Delegada Sector Agropecuario.
- Dussel, Enrique (1996). *Filosofía de la liberación*. Recuperado de:  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Echeverría, Rafael (2003). *Ontología del Lenguaje*. Chile: JC Saéz Editor.
- Gaitán Bayona, J. L. (enero-junio de 2014). *Metaficción y Escritura del desastre en Simone, de Eduardo Lalo*. La Palabra, (24), 79-87.
- Gómez, J.D. (julio-diciembre de 2015). *Socialism and identity in the life and works of Richard Wright*. La palabra, (27), 33 - 43.
- González Otero, A. (julio-diciembre de 2016). *Definiciones y aproximaciones teóricas al género de la literatura de viajes*. La Palabra, (29), 65-78.
- Fals B, Orlando (1961). *Campesinos de los Andes (estudio sociológico de Saucio)*. Bogotá: Editorial Iquema,



Fals B, Orlando (1981). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. Recuperado de:  
<http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/D.-Fals-Borda-la-ciencia-y-el-pueblo.pdf>

Fernández Luna, P. (enero-junio de 2013). *El ruido de las cosas al caer: La conciencia histórica como respuesta a la estética de la narco novela en Colombia*. La Palabra, (22), 29-39.

Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (Sf). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de:  
<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía para la autonomía*. Recuperado de:  
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Freire, Paulo (2013), *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fromm Erich (Sp). *El miedo a la libertad*. Recuperado de:  
<http://ciudadanoaustral.org/biblioteca/04.-Erich-Fromm-El-miedo-a-la-libertad.pdf>

Guzmán Diana y Marín Paula (2016). Lectores y textos escolares durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. Recuperado de  
<https://drive.google.com/file/d/0BzFxI7jVgaMJOENEVERPVDAxYjQ/view>

Hernández Peñaloza, A.A. (enero-junio de 2016). *El diario de un escritor en Encuentro en Saint-Nazaire de Ricardo Piglia*. La Palabra, (28), 75-90.

- Hirschman, Sara (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jurado Fabio (2014). *La lectura en las escuelas de la periferia, a propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Kremer, Harold (2010). *Colección de cuentos colombianos*. Cali: Deriva Ediciones.
- Lander, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Recuperado de:  
<https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Londoño Santiago (2012). *Alas a mitad de precio*. En *Cuentos y relatos de la literatura colombiana*, tomo II, antología realizada por Luz Mary Giraldo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Londoño, Santiago (2012). *Alas a mitad de precio*. En *Cuentos y relatos de la literatura colombiana*, tomo II, antología realizada por Luz Mary Giraldo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Maccioni, F. (enero-junio de 2015). *Fabular la lengua. Consideraciones en torno al “origen anfibio de la lengua” en el pensamiento filosófico contemporáneo*. La Palabra (26), 33-46

- Mejía, M. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Melo O. (2005), *Educando a los campesinos y formando a los ciudadanos cambio social y bibliotecas públicas en Colombia*. Recuperado de [http://www.jorgeorlandomelo.com/educando\\_campesinos.htm](http://www.jorgeorlandomelo.com/educando_campesinos.htm)
- Mesa, Darío (1983). *La vida política después de Panamá* en *Manual de historia de Colombia, tomo III*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Montenegro de la Hoz, N. (enero-junio de 2014). Changó, el gran putas: formas de resistencia e identidad esclavizada en los estudios poscoloniales. *La Palabra*, (24), 59-66.
- Ocampo Javier (2009), *El maestro Orlando Fals Borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912021002.pdf>
- Ortiz Caraballo, C.D. (julio-diciembre de 2016). *Los Cuícatl de Acomiztli Netzahualcóyotl: entre el ritual y la estética del pueblo Nahual*. *La Palabra*, (29), 45-63.
- Paramo, Guillermo (1995). *Una perspectiva dentro de las políticas del Estado, sobre la ciencia y la educación*, en *Apuntes del CENES*, separata No. 3. Tunja: UPTC.
- Pavón, Mar y Girón, Maria (2015). *Rula Busca su lugar*. China: Tramuntana Editorial
- Pérez Correa Edelmira y Pérez Martínez Manuel (2002). *El sector rural en Colombia y su crisis actual*. En *Cuadernos de Desarrollo Rural* (48). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Petit, Michele (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michele (2014). *¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?*

Recuperado de:

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7395/9858>

Pinzón Manrique, H. J. (enero-junio de 2014). *La literatura como in-corporación: el cuerpo como proceso*. La Palabra, (24), 91-97.

Puigróss, Adriana (1980). *Imperialismo en América Latina*. México D.F: Editorial nueva imagen.

Puigróss, Adriana (2017). *Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico*. Recuperado de: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046/1078>

Quijano, Anibal (2014). *Cuestiones y horizontes, antología esencial: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

Quintar Estela (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Ramírez, Edgar (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Editorial el Búho.

Rochas, Miguel (2010). *Antes el amanecer*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Rosenblatt, Louise (2002). *La literatura como exploración*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Santos García, E. (enero-junio de 2014). *Anhelos cognitivos y muerte del ideal en la lírica colombiana*. La Palabra, (24), 45-58.

Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. España: Paidós.

Vanegas Vásquez, O. K. (julio-diciembre de 2014). Héroes vagabundos: Memoria narrativa de la guerra colombiana. La Palabra, (25), 43-56.

Vivas, Selnich (2012). Kirigai: los géneros poéticos de la cultura minika. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-54072012000200011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072012000200011)

Zemelman, Hugo (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Uribe, Jaime. Decreto orgánico instrucción pública nov. 1/1870. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf).

Uribe Jaime, *El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea*, en *Manual de historia de Colombia, tomo III*. Círculo de Lectores, Bogotá, 1983.

Zima, Pierre (2013). *Manual de sociocrítica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

